

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/266146021>

Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida

Book · January 2008

DOI: 10.13140/2.1.4882.5604

CITATIONS

20

READS

3,205

1 author:



Helena Quintas

Universidade do Algarve

33 PUBLICATIONS 147 CITATIONS

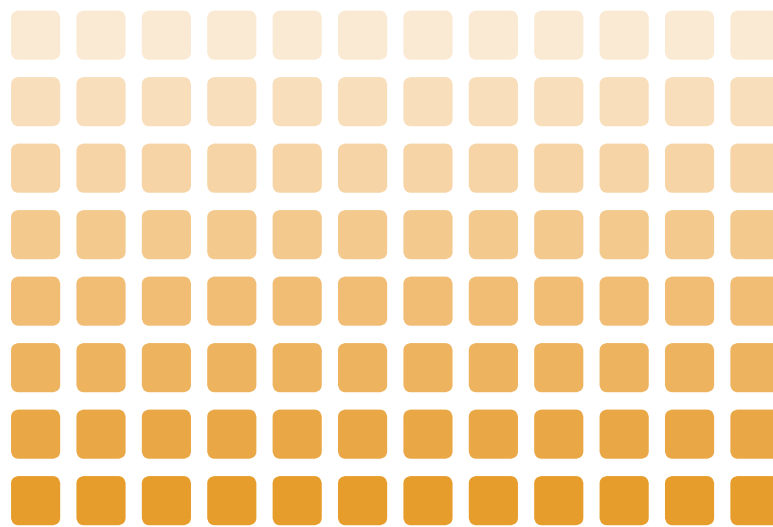
SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

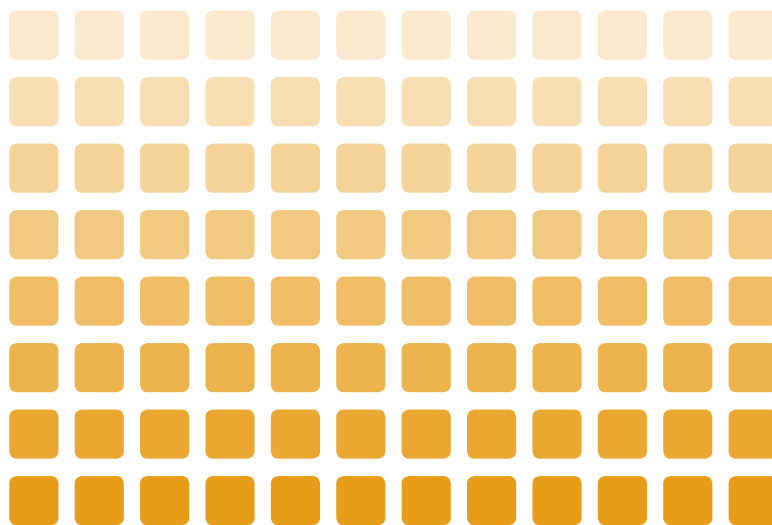


Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior [View project](#)

Educação de Adultos vida no currículo e currículo na vida



Educação de Adultos vida no currículo e currículo na vida



Helena Luísa Martins Quintas



Ficha Técnica

Título:

Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida

Editor:

Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
(1ª edição, Agosto 2008)

Autora

Helena Luísa Martins Quintas

Design Gráfico:

Modjo Design, Lda.

Adaptação do Design Gráfico e Paginação:

Regina Andrade

Revisão:

ANQ, I.P.

ISBN:

978-972-8743-43-7

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

QUINTAS, Helena Luísa Martins
Educação de adultos : vida no currículo e currículo na vida. – (Perspectivas e reflexões ; 1)
ISBN 978-972-8743-43-7
CDU 374

Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Av. 24 de Julho, nº138 1399-026 Lisboa Tel. 213 943 700 Fax. 213 943 799 www.anq.gov.pt

ÍNDICE

Introdução	5
I Parte	9
Capítulo 1 Da modernidade à pós-modernidade	11
1.1. Indicadores de transição	12
1.2. Conhecimento científico, reflexividade e saber narrativo	13
1.3. O valor da experiência no mundo pós-moderno	13
1.4. Desafios que se colocam à educação	14
1.5. Enquadramento pós-moderno e aprendizagem ao longo da vida	17
Capítulo 2 Modelos de educação e formação de adultos	19
2.1. Educação e formação de adultos: actualidade do conceito	20
2.2. Perspectivas de educação e formação de adultos	21
2.3. Conceitos transversais às propostas educativas para adultos	28
Capítulo 3 O formador de pessoas adultas	33
3.1. Diferentes significados para diferentes práticas	34
3.2. Perspectivas de ensino e desempenho profissional	42
3.3. O conhecimento profissional dos formadores	45
3.4. Práticas de reflexão em educação e formação de adultos	47
Capítulo 4 O formando	51
4.1. Diferenças entre alunos e formandos	52
4.2. A variabilidade da pessoa adulta	53
4.3. A criação de ambientes de aprendizagem que sustentem a motivação	55
4.4. Os processos de mudança do formando	58
4.5. Implicações nos processos educativos e formativos	60
Capítulo 5 O currículo	63
5.1. Currículos para públicos adultos	64
5.2. Conteúdos de aprendizagem: disciplinarização e integração disciplinar	66
5.3. Métodos de ensino para públicos adultos	69
5.4. A avaliação nos modelos educativos para públicos adultos	74
Capítulo 6 Planificação curricular	79
6.1. Planificar em educação e formação de adultos	80
6.2. Domínios de competência requeridos no processo de planificação	81
6.3. Modelos de planificação para educação e formação de adultos	82

	II Parte	89
	Estudo empírico	91
	Introdução	93
	1. Os cursos EFA como campo de estudo	94
	2. Dimensões do estudo e objectivos da investigação	94
	3. Metodologia da investigação	95
	4. A necessidade de combinar métodos qualitativos e quantitativos	96
	5. Campo de estudo	96
	6. A recolha de dados: estratégias e instrumentos	97
	6.1. Reuniões de equipa pedagógica	97
	6.2. Escala de auto-diagnóstico de competências do formador	97
	6.3. Entrevistas aos formadores	98
	III Parte	99
	Resultados do estudo	101
	Introdução	103
Capítulo 1	Práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos	105
	1. Padrões de funcionamento das reuniões	106
	2. Temas de vida	109
	3. Análise de conteúdo das reuniões	114
	3.1. Opções curriculares	115
	3.2. Próximo tema de vida	120
	4. Participação dos vários intervenientes	122
	5. Dinâmicas de funcionamento das reuniões	125
	5.1. Resolução de problemas em contexto	125
	5.2. Problema e níveis de análise	126
Capítulo 2	Desenvolvimento profissional de formadores de adultos	131
	1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto	132
	2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem	134
	3. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada	139
	4. Selecção de métodos, técnicas e materiais	142
	5. Processo de planificação	146
	Conclusões	151
	Bibliografia	155
	Anexos	167
	Índice de Figuras	171
	Índice de Tabelas	173



Introdução

Colocar a educação e formação de adultos como uma das prioridades das políticas educativas deveria ser um imperativo de qualquer sociedade. Estudos desenvolvidos neste domínio revelam que existe uma relação de causa efeito entre níveis elevados de educação e formação da população adulta e o baixo nível de insucesso e de exclusão escolar. Também os indicadores de desenvolvimento, tais como a saúde, a justiça, a capacidade de organização da sociedade civil e a disponibilidade para a mudança, são mais evidentes nas sociedades onde o investimento na educação e formação dos adultos é mais forte. O elevado nível de educação e de formação de um povo é, pois, preditor de desenvolvimento.

No caso português, o nível de qualificação da população está muito abaixo da média da generalidade dos países europeus o que é apontado como uma das debilidades estruturais com que se defronta o desenvolvimento de Portugal. Contudo, e a par de um discurso político que reconhece esta fragilidade e que chama a atenção para as vantagens de se alcançarem níveis mais elevados de educação dos cidadãos, até há bem pouco tempo não se verificava um esforço correspondente de criação de respostas educativas que fossem adequadas às características de aprendizagem dos sujeitos adultos, nem que respondessem às suas necessidades formativas. Assumia-se que os programas educativos destinados à formação básica dos adultos eram, por defeito, os mesmos que se destinavam às crianças e aos jovens, embora ligeiramente “maquilhados” para que aparentassem outros contornos e outras intenções, mas sem alterações de fundo que lhes reconfigurassem os propósitos e as formas.

Na realidade, existem razões de fundo que aconselham que, com os adultos, se utilizem outras abordagens educativas, diferentes das que se desenvolvem para faixas etárias mais jovens. Por um lado, os adultos, enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas e, por outro lado, os desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem requerem que os programas educativos sejam reformulados.

Na opinião de Canário (2001), a resposta está em encontrar soluções educativas que garantam duas condições: a “pertinência” e a “democratização” dos processos. A pertinência significa uma mudança de relação com o conhecimento, na qual tanto formadores como formandos beneficiem de um estatuto de produtores de saberes; a democratização consiste em admitir e aplicar uma reversibilidade de papéis que confira a possibilidade de que todos os que intervenham nos processos educativos e formativos sejam sujeitos em aprendizagem, embora em formas e níveis diferentes.

Considerar e incluir estas duas variáveis – a pertinência e a democratização – nos processos educativos e formativos, coloca em causa princípios normalmente pouco questionados, tais como, quem são os formadores e os formandos, qual o papel a desempenhar



por cada um deles num processo de ensino e de aprendizagem, o que deve ser considerado “conteúdo de aprendizagem” e que “métodos” devem ser utilizados para os ensinar. Vem, igualmente, animar a discussão em torno dos modelos de educação e formação de adultos que vêm relançada a pertinência de pressupostos em que se baseiam.

Em resposta à necessidade de encontrar soluções para o grave problema do défice de escolarização da população portuguesa e de assegurar que essas soluções fossem suficientemente inovadoras ao ponto de romperem com modelos e formatos educativos caducos ou inadequados aos públicos adultos a quem se destinavam, foi, em 2000, criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A Agência teve como missão inicial “pensar” e “criar” em Portugal uma educação e formação de adultos que, contrariamente à tradição e ao pensamento académico português, traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego.

A ANEFA era tutelada, em simultâneo, pelos então Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, o que denunciava a lógica do projecto educativo e formativo que propunha desenvolver, o qual privilegiava soluções que articulassem educação e formação, e agilizava, também, a operacionalização dessas mesmas soluções. Embora numa fase posterior a ANEFA tenha sido extinta, o seu projecto foi, sucessivamente, assumido por diferentes organismos oficiais (Direcção-Geral de Formação Vocacional e, actualmente, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.) que têm dado continuidade a propósitos e compromissos inicialmente assumidos pela Agência.

De entre um conjunto diverso de propostas educativas implementadas, destacam-se os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA). Destinados a maiores de 18 anos que não possuam escolaridade básica nem qualificação profissional, os cursos começaram por conferir habilitação escolar correspondente ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e formação profissional de nível 1 e 2 e, recentemente, alargaram a sua oferta ao ensino secundário e qualificação profissional de nível 3.

Os cursos EFA desenvolvem um modelo educativo e formativo francamente inovador. Proporcionam uma oferta integrada de educação e formação e privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular. Na realidade, não possuem um currículo rígido, igual para todos os cursos que se desenvolvam. Pelo contrário, o desenho curricular de cada curso é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos. Um outro indicador de inovação dos cursos EFA é a participação dos formandos; em todas as decisões de carácter curricular, o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental. Representam, de facto, um bom exemplo de uma resposta educativa destinada a públicos adultos em que há coincidência entre o discurso pedagógico de suporte e a proposta de desenvolvimento curricular a ser desenvolvida. Trata-se de uma abordagem curricular que gera e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção e de desenvolvimento curricular, e que procura aplicar, de forma integrada, princípios considerados válidos no campo da educação e formação de adultos.

Apesar deste conjunto de características positivas e das vantagens que se lhes reconhecem, os cursos EFA não configuram, de forma alguma, uma proposta formativa fácil de concretizar. Colocam a quem neles intervém opções organizativas e formativas nunca antes experimentadas, tais como conciliar formações diversificadas num mesmo projecto educativo, construir currículos adequados aos interesses e às necessidades das pessoas a quem os cursos se destinam, e desenvolver processos de gestão e de partilha do poder nos quais intervêm tanto formadores como formandos. Contudo, e não obstante as dificuldades que lhes parecem ser inerentes – ou em virtude dessas mesmas dificuldades – constituem-se como um campo de estudo e de pesquisa extraordinariamente rico, de onde se podem retirar importantes conclusões sobre os processos de construção e de desenvolvimento curricular para públicos adultos, e sobre a eficácia dos processos de partilha e de negociação curricular tendo em vista a aprendizagem dos formandos e o



desenvolvimento profissional dos formadores que neles intervêm.

Referindo-se aos cursos EFA, Canário (2002) considera-os como uma “caixa negra” e afirma que é uma tarefa fundamental “criar dispositivos de avaliação e de acompanhamento que permitam, ao mesmo tempo, saber o que se passa, intervir em termos de regulação e aprender com a experiência” (p. 7).

A obra que agora se apresenta insere-se nesta recomendação. Descreve uma investigação realizada no âmbito de cursos EFA, em que foi estudado o processo de construção curricular que é desenvolvido neste modelo educativo e, simultaneamente, avaliado o desenvolvimento profissional dos formadores que intervieram. Trata-se de dois campos de estudo que não se excluem, antes se complementam, e que levaram à definição de duas dimensões de análise: práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos e desenvolvimento profissional de formadores de adultos.

O título escolhido – Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida – procura sintetizar a ideia chave em que este modelo curricular assenta, e que consiste em acreditar que a vida de todos os dias se pode constituir no objecto da acção pedagógica e que os conhecimentos e as competências que se constroem adquirem mais sentido quando transportadas para o quotidiano dos formandos.

O trabalho está dividido em quatro partes. A primeira é constituída por diversos capítulos, e apresenta conceitos e ideias considerados fundamentais para a compreensão dos processos de educação e formação de adultos. Analisam-se as características do enquadramento cultural actual – pós-modernismo – e as suas consequências nos processos de educação e formação; apresentam-se alguns modelos de educação e formação de adultos que afectam os modos de “estar” e de “fazer” neste campo educativo; discute-se o formador de pessoas adultas, o seu papel nos processos educativos e formativos e os contornos que o seu desempenho profissional deve evidenciar; aborda-se o formando e as suas características enquanto sujeito aprendiz; analisa-se o currículo, o que deve tipificar as componentes e os processos curriculares quando o ensino se destina a pessoas adultas, nomeadamente, as perspectivas de abordagem dos conteúdos curriculares, os métodos de ensino e os pressupostos e práticas que devem enformar os processos avaliativos. Ainda neste capítulo, e porque toda e qualquer intervenção educativa requer um processo de antecipação da acção, são apresentadas propostas de planificação curricular congruentes com os princípios que devem nortear as práticas educativas com populações adultas.

Na segunda parte, é apresentada a metodologia da investigação. Num primeiro momento, é caracterizado o objecto de estudo: os cursos EFA e, seguidamente, é apresentado todo o procedimento metodológico que foi desenvolvido. Como já foi referido, tratou-se de um estudo sobre o currículo e sobre os processos de desenvolvimento curricular, pelo que se optou pela investigação-acção como metodologia a desenvolver.

No que se refere aos procedimentos de recolha de dados, apostou-se numa recolha em contexto real e no decurso do processo que foi objecto da investigação. Esta opção permitiu analisar a experiência realmente vivida pelos actores envolvidos, chamar a atenção para a autenticidade dos processos de construção curricular e verificar a possibilidade de conceber e operacionalizar, de forma colegial e cooperativa, programas de educação básica para adultos.

Na terceira parte, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada uma das dimensões estudadas. Na primeira dimensão, práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos, os dados apurados revelaram uma potencialidade interpretativa que possibilitou vários níveis de análise; quanto à segunda dimensão, desenvolvimento profissional de formadores de adultos, os dados recolhidos permitiram retirar importantes conclusões sobre a eficácia dos processos participativos



na formação e no desenvolvimento profissional dos formadores de pessoas adultas.

Na quarta e última parte, são apresentadas as conclusões do estudo, apontadas as suas limitações e referidas algumas pistas para futuras investigações.

A presente obra não é o texto integral da investigação que foi realizada. Alguns aspectos de natureza académica que enformam o trabalho original foram nuns casos aligeirados, noutros resumidos e, noutros ainda, suprimidos, de forma a adequar o texto a quem, no terreno, trabalha (ou aspira vir a trabalhar) em educação e formação de adultos. Na realidade, o que se pretende com esta publicação é partilhar o trabalho que foi desenvolvido com quem intervém neste campo educativo e, modestamente, disponibilizar uma ferramenta que, eventualmente, possa auxiliar nas práticas de desenvolvimento curricular, quando o campo de intervenção é a educação e formação de adultos.

I PARTE

Capítulo 1



Da modernidade
à pós-modernidade



1.1. Indicadores de transição

Tentar configurar a época em que vivemos aos padrões de períodos temporalmente não muito afastados, revela-se, cada vez mais, uma tarefa mal sucedida. Os valores que norteavam as práticas quotidianas, **as certezas que permitiam prever e antecipar o curso dos acontecimentos deixaram de existir, sem que nenhum modelo de substituição tenha**, ainda, preenchido o vazio explicativo destes novos tempos, de contornos ainda mal definidos, mas **onde predomina a incerteza e, sobretudo, a falência do modelo modernista** que já se pode considerar precedente.

A expressão pós-modernidade (Lyotard, 1989) é a que tem surgido como designadora deste período e o seu significado tem a ver com alguma crise, intrinsecamente indefinida, que se segue ao modernismo. Numa linguagem historicamente mais precisa, o modernismo parece denominar os efeitos percebidos do desenvolvimento científico e tecnológico e, assim, pós-moderno significaria uma época pós-científica, pós-tecnológica, de qualquer forma uma época orientada por parâmetros que não se podem precisar.

Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), pós-moderno não se opõe ao moderno, só significa uma época demarcada por parâmetros diferentes dos de outras épocas. Outros, como Lovlie (1992), citado pelos autores acima referidos, preferem não definir pós-modernismo pois consideram que as palavras aprisionam os sentidos e consideram-no como “uma voz no discurso multifacetado dos tempos modernos” (p.20).

Do que foi possível constatar, o esforço em definir este período não tem sido grande, preferindo, a maior parte dos autores, olhar para o conceito como um conceito descritivo que não significa anti-moderno mas, apenas, que se segue ao moderno e que, ancorando-se neste, se edifica a partir do que é passado. O que é facto é que existe uma indefinição relativamente à expressão

e o seu significado surge demasiado aberto e impreciso. Na realidade, a indefinição reflecte a seu maior problema e a sua maior potencialidade (Edwards & Usher, 2000b).

Para Lyotard (1989), é a reformulação na natureza do saber que está no centro da mudança histórica e cultural que originou o pós-modernismo. O autor anuncia o fim das meta-narrativas, tidas como sólidos modelos explicativos que descreviam a emancipação do homem através do progresso científico, e que são cada vez mais recebidas com incredulidade. Neste sentido, destaca e questiona o tradicional domínio do saber.

Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) consideram que a pós-modernidade se traduz no declínio dos alicerces da modernidade, que eram a fé na razão e na ciência, e afirmam que o enquadramento pós-moderno pode ser reconhecido em indicadores como: a actual consideração de que a ciência e a razão são apenas uma forma de saber e não o saber válido; a desconstrução de conceitos como realidade e imagem da realidade; e, conseqüentemente, a crença de que não existe uma realidade independente do indivíduo, mas uma realidade que é construída pelo próprio indivíduo.

Santos (1993), por seu lado, aponta como indicadores de um paradigma emergente, pós-moderno, um novo tipo de conhecimento que o autor designa por “conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 37). É caracterizado pela simbiose entre conhecimento científico-natural e conhecimento científico-social, pela valorização de um conhecimento local e total, pela recuperação das epistemologias pessoais, e pela transformação do conhecimento científico em conhecimento comum. Repercute-se numa visão diferente do sujeito, a quem é reconhecida a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, na medida em que este serve os seus interesses e as suas necessidades num contexto local. O autor considera que este entendimento renovado do conhecimento que o enquadramento pós-moderno trouxe permite a coincidência



entre causalidade e intencionalidade, é prático e pragmático, transferível e transdisciplinar, características que o tornam mais adequado e com mais sentido para quem o utiliza.

1.2. Conhecimento científico, reflexividade e saber narrativo

O pós-modernismo é, em si próprio, e, simultaneamente, a face visível da mudança e um instrumento para a sua compreensão. É neste quadro que surge a reflexividade como estratégia alternativa (Stronach & MacLure, 1997), que tenta fornecer um discurso que leva à compreensão e à adaptação ao mundo contemporâneo, e que defende a legitimidade de um outro saber, o saber narrativo, ligado ao indivíduo e à sua experiência de vida.

Também Lyotard (1989) considera que o saber científico é um saber desligado de quem o produz, que só possui um valor de troca. Ao referir-se aos nichos de investigação e de produção científica, conclui que a ciência passou a ser controlada por critérios de performatividade¹, sendo produzida em função da sua necessidade e eficácia para um fim específico, o que circunscreve o desenvolvimento científico aos interesses de quem o subsidia e encomenda. A razão e a busca da verdade e do saber deixaram, assim, de ser o fim primordial do conhecimento científico.

Ao procurar legitimar um saber narrativo por oposição a um saber científico, o autor define o primeiro como a acção discursiva do indivíduo, que surge no contexto da sua experiência e que com ele forma uma unidade, ao contrário do segundo, do saber científico, que é exterior e alienado do sujeito. Apesar desta relação íntima entre o produtor e o utilizador do conhecimento que o saber narrativo pressupõe, não é excluída a possibilidade do conhecimento narrativo poder ser igualmente utilizado por outros indivíduos. Neste caso, o que distingue o saber narrativo do científico, a nível da utilização do conhecimento, é que essa utilização é a de uma experiência situada, localizada, que integra a natureza dialógica dos indivíduos.

A defesa de uma lógica narrativa em substituição de uma lógica científica como a mais adequada ao mundo pós-moderno

assenta, também, no facto de se considerar que saber não se confunde com conhecimento, muito menos com conhecimento científico. Para Lyotard (1989) o saber vai para além da sua significação denotativa, manifestando-se no saber-fazer, saber-ser, saber-viver e saber-escutar. O que é verdadeiramente central ao saber pós-moderno é a sua relação com a subjectividade e a individualidade, ou seja, poder adquirir várias formas conforme é percebido, integrado e utilizado pelos sujeitos.

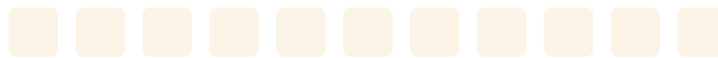
De facto, os padrões modernistas de comportamento, como a standartização, a segurança e a valorização do colectivo, estão a ser substituídos pelos seus antónimos. A sociedade pós-moderna encoraja e valoriza a individualidade, o risco, tanto nas relações interpessoais como nas tarefas da vida profissional. O profissional da era pós-moderna quer-se criativo, adaptável e, para tal, deve ser capaz de reflectir sobre a sua prática profissional no sentido de a melhorar, de adquirir uma atitude positiva e de estar preparado para aceitar essa mesma mudança. Da mesma forma que os indivíduos, também as organizações se querem mais flexíveis, aprendentes, de forma a acompanharem esta mudança.

1.3. O valor da experiência no mundo pós-moderno

Mas quais são os desafios que se colocam ao indivíduo e à sua identidade neste mundo pós-moderno? A diversidade de cenários e de ofertas é imensa, o que exige uma capacidade de adaptação constante. O mundo contemporâneo coloca em dúvida aquilo que outrora era consensual. Conceitos tradicionalmente entendidos como valores absolutos, qualquer que fosse o contexto em que se observassem, passam a ser dependentes de um grupo de pessoas que os defende, ou seja, tornaram-se conceitos circunstanciais. Os contextos e as ocasiões determinam a estabilidade, a consistência, a unidade e individualidade do eu ou *self*.

Gergen (1991) entende a pós-modernidade como uma designação para certas experiências humanas. Utiliza a expressão “eu saturado” para definir a experiência humana, e afirma que cada um tem de aprender a lidar com essa saturação. O sentido de “saturado”, na expressão do autor, significa congestionado de significações possíveis, já que a experiência humana pós-moderna deriva, sobretudo, da expansão da linguagem com

1 Optimização da eficiência no desempenho (Lyotard, 1989).



que se passou a designar e a considerar o indivíduo. Refere a necessidade que o indivíduo, neste período pós-moderno, tem de se diferenciar e se reformular para ter uma adaptação bem sucedida e, neste sentido, **introduz o conceito de multifrenia** que se traduz na capacidade permanente de reconstrução e de criação do próprio, através da experiência e da vivência que as oportunidades da vida vão colocando ao sujeito. O conceito não é inteiramente novo. Já Rogers (1974) afirmava que a experiência é a fonte de maior validade para o conhecimento, e mesmo que conduza ao erro, a experiência está sempre aberta à correcção.

A valorização que é atribuída à experiência como modeladora das características do indivíduo leva a considerar a pós-modernidade como uma consciência mais complexa da experiência humana. A possibilidade que é dada ao sujeito (ou de que pode desfrutar) de interagir com diferentes situações e relações, faz despontar diferentes aspectos da sua identidade, o que abre interessantes possibilidades. A existência pode ser vista como um complexo labirinto de possibilidades de existência humana.

Na realidade, as exigências cognitivas e emocionais que a pós-modernidade coloca são bem diferentes das que eram conhecidas nos tempos estáveis da modernidade. O indivíduo tem de encontrar e desenvolver estratégias de viabilidade individual face à diversidade de pressões e de expectativas, aparentemente desorganizadas, que sobre ele se abatem. É-lhe exigido que desenvolva competências de heteronomia, que se traduzem na capacidade para conhecer os outros e deixar-se orientar pelo conhecimento por eles produzido, mas também competências de autoria – não de autonomia (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001), que lhe permitam viabilizar a produção de posições ajustadas às situações. Ou seja, o conhecimento útil e adequado à adaptação do indivíduo à diversidade de contextos com que se defronta deverá ser um conhecimento construído pelo próprio, do qual ele é o autor.

1.4. Desafios que se colocam à educação

Que resposta os sistemas educativos têm para este novo quadro que a pós-modernidade oferece?

Reportando ao período moderno, e atentando na estrutura, organização, objectivos e metodologias que os sistemas educativos aplicaram e desenvolveram, existia uma sintonia

entre o que a sociedade exigia e os sujeitos que a escola procurava formar. **Num contexto modernista, a escola, espaço de formação e de aprendizagem, veicula os saberes científicos considerados socialmente válidos, define currículos e objectivos de aprendizagem claros e precisos que, tanto do ponto de vista das aprendizagens, como das atitudes e valores, os sujeitos devem evidenciar para que sejam considerados pessoas formadas e educadas no quadro dessa sociedade, e desenvolve formas e estratégias de avaliação que aferem, de forma considerada indubitável, a consecução desses mesmos objectivos.**

Contudo, o **cenário pós-moderno é outro. A escola não é mais o único local (ou dos únicos locais) que dá acesso ao conhecimento e à formação e o perfil formativo que a instituição “escola” proporciona já não está adequado às exigências actuais, que solicitam ao indivíduo competências de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, em suma, aptidões para lidar com o incerto e o inesperado e neles encontrar sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal (Hargreaves, 2003).**

1.4.1. Novas questões que se colocam aos processos educativos e formativos

Esta alteração da intencionalidade e da operacionalização da intervenção pedagógica aconselha a que seja dada uma atenção particular às grandes questões que deverão ser objecto de análise da escola dos tempos actuais. Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) não basta isolar um ou outro aspecto que fuja à lógica das tematizações pertinentes à época moderna, mas sim rever em absoluto toda a arquitectura dos temas que constroem a sua estrutura e encontrar os que lhes correspondem e sejam adequados no novo período pós-moderno. Assim, consideram que os temas que, no campo educativo, foram importantes para uma sociedade de contornos modernistas, devem ser repensados e substituídos por outros mais adequados e consentâneos com o enquadramento actual. Referem tematizações como o insucesso escolar e a indisciplina, a motivação, a aprendizagem e respectiva avaliação, a educação confinada a um período inicial da vida dos sujeitos e, obviamente, o tema do currículo.

No que se refere ao insucesso escolar, apontam, como causa principal, **o carácter fechado dos currículos, que conduz a que os alunos “fiquem de fora”, em situação de insucesso escolar;**



quanto à indisciplina, colocam a hipótese de que a ênfase que, ainda hoje, lhe é dada deriva do baixo nível de preparação pessoal do educador para que sirva de figura de influência, gestora e modeladora de comportamentos. Consideram que o que é prioritário é “dar sentido à escola”, o que implica que esta tem de assumir novas expressões, mais adequadas às experiências dos alunos, para que estes encontrem uma significação existencial sobre a sua permanência no espaço educativo.

Quanto à motivação, consideram que, no sentido moderno do termo, está ultrapassada. Entendem-na como um conceito técnico, que deixa de lado o aspecto relacional e humano. Na perspectiva pós-moderna, a motivação deve significar uma vinculação entre educador e educando, através da qual se efectivam os desafios e as aprendizagens mútuas que daí decorram. Em consequência, surge, também, uma nova significação para a aprendizagem, que se vê concretizada na valorização pessoal que os conteúdos assumem para os alunos. A avaliação, por seu lado, não pode mais ser considerada como o desvio entre o observado e a norma. Esse conceito deve ser substituído pela ideia de *feedback* que orienta a aprendizagem. Assim, a relação entre o currículo e a avaliação, que na perspectiva modernista era uma relação de subordinação do primeiro em relação à segunda, é alterada, já que a escola deverá ser entendida como um contexto de vida em que, a par do *feedback* e de julgamentos considerados necessários, se promove o desenvolvimento das pessoas à luz de um currículo julgado adequado ao momento e às necessidades de uma dada sociedade.

Pensar os processos educativos confinados a um período inicial da vida dos sujeitos, infância e adolescência, no pressuposto de que é nessa fase que o indivíduo é educável e que as aprendizagens que constrói o preparam e habilitam, em termos de conhecimentos e de formação, para o resto da sua vida, é também um conceito modernista e inadequado ao período actual, pós-moderno. Emerge o conceito de aprendizagem ao longo da vida, consequência da necessidade da aprendizagem permanente. Em consequência, a formação do professor deve abarcar o desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo de vida, não só porque pode ser chamado a desempenhar as suas funções profissionais com pessoas que procuram educação e formação em faixas etárias que caem fora das tradicionais,

como uma formação profissional centrada num único período de vida do educando distorce a compreensão do próprio desenvolvimento humano nas suas diferentes facetas.

Obviamente que o currículo é outro tema sobre o qual os autores consideram que o entendimento modernista que dele existe deve ser reformulado numa conjuntura pós-moderna. Desde o próprio conceito de currículo, considerado, então, como veículo de aquisição de conhecimentos e de competências que respondam ao mundo do trabalho, até às formas que a sua leccionação assume, na reformulação deste conceito é apontada, sobretudo, a valorização da dimensão oculta do currículo que é veiculada pela pessoa do professor. O currículo deverá, pois, ser entendido e assumido como um discurso social (Giroux, 1996), através do qual são reflectidos e analisados os constrangimentos políticos e sociais do mundo em que os alunos vivem.

Também Doll (1997) pressagia mudanças para os currículos escolares e antecipa indicadores dessa mudança. Ao considerar que a educação, como confluência de muitas disciplinas, será (ou já é) fortemente afectada pelo enquadramento pós-moderno, afirma que um novo senso de ordem educacional vai surgir, no qual se observarão novas relações entre professores e alunos, o que irá dar origem a um novo conceito de currículo. Para o autor, o sistema de ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável, que domina a educação actualmente – com inícios claros e fins definidos – deverá ser substituído por um sistema mais complexo e pluralista.

Sem alongar o tema do currículo que, no âmbito do presente trabalho, merece um tratamento mais aprofundado que será apresentado oportunamente, destacam-se as características que Doll aponta para um currículo pós-moderno. Inspirando-se na clássica metáfora dos “3Rs”², o autor propõe uma outra, que designa por metáfora dos “4Rs”, e afirma que um currículo pós-moderno deve ser rico, reflexivo, relacional e rigoroso. Rico, no sentido de aberto, de inacabado, que contém uma parte de indeterminação; reflexivo, ou seja susceptível de ser permanentemente pensado, questionado, posto em causa; relacional, na medida em que deve estar em permanente relação, quer com a dimensão pedagógica, quer com a dimensão cultural

2 *Writing, reading and arithmetics.*



em que se desenvolve; rigoroso, entendido como a resultante de um processo de avaliação permanente dos pressupostos com que se interpretam, avaliam e se estabelecem os quadros conceptuais de suporte, ou seja “com alguma indeterminação, mas não arbitrário” (Fernandes, 2000a, p. 29).

1.4.2. A pedagogia de orientação crítica

A pedagogia de orientação crítica é uma abordagem pedagógica, proposta por autores como Freire (1970) e Giroux (1996), que rejeita muitos dos tradicionais objectivos da educação. Considera que a educação deve ser, intrinsecamente, um processo político, e que deve visar a construção de uma sociedade igualitária e democrática. Os autores consideram que na sociedade actual o principal obstáculo para a consecução deste objectivo é a marginalização de grupos sociais e, em resposta a este constrangimento, propõem uma filosofia e uma linha de intervenção pedagógica que leve os estudantes à compreensão de si próprios e dos outros com quem convivem.

Um dos princípios básicos da pedagogia de orientação crítica é que a educação deve ser entendida como portadora não só de conhecimento mas, também, de matérias políticas. Neste sentido, as escolas deverão ser locais onde se desenvolve uma educação crítica, ao serviço de cidadãos que sejam capazes de exercer poder sobre as suas vidas e, especialmente, sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento. O conceito de *empowerment* deverá ser valorizado e operacionalizado através de oportunidades que levem os estudantes a desenvolver a capacidade de desafiar e transformar as formas políticas e sociais existentes. Trata-se de um conceito educativo no qual os estudantes devem construir competências que lhes permitam encontrar espaço para a sua própria história de vida, adquirir as condições necessárias para exercitarem a coragem cívica, assumirem riscos e adquirirem os hábitos, os costumes e as relações sociais que são essenciais para a existência de um clima democrático.

Outras das preocupações que enforma a pedagogia de orientação crítica são as questões de ordem ética. No que a este aspecto respeita, os professores devem tentar compreender como é que os diferentes percursos de vida e os diferentes discursos proporcionam aos alunos diferentes referentes éticos, e devem,

também, procurar entender a ética e a política na sua relação com os indivíduos. Ou seja, a ética não é uma questão de escolha pessoal ou relativa, mas um discurso social, resultado de um processo de luta e de consciência social que se recusa a aceitar as dificuldades e a exploração. No entendimento que faz da perspectiva ética em termos pedagógicos, a pedagogia de orientação crítica não a interpreta como um discurso filosófico desligado de apropriações pessoais e de sentidos reais, mas sim como a resultante da análise da questão de como a justiça surge em contextos históricos concretos.

Outro aspecto que é paradigmático nesta proposta pedagógica tem a ver com a questão da linguagem, a que é utilizada pela escola, aceite na escola, e que é portadora da informação e do conhecimento que a escola veicula. Considera-se que a pedagogia crítica necessita de uma linguagem que permita a construção de solidariedades e de um vocabulário político que não reduza as questões do poder, justiça, luta e dificuldades a um simples texto. Reclama a adopção de narrativas que possibilitem a transformação das histórias quotidianas em objecto de estudo, o que significa que o currículo passa a funcionar como um interface entre o conhecimento que veicula e a diversidade de narrativas e de apropriações de sentidos que dele os diferentes alunos façam.

Questões como os limites disciplinares e a legitimidade do saber são também colocadas pela pedagogia de orientação crítica. É proposta a criação de novas formas de conhecimento e de espaços em que estes sejam produzidos. Esta não é só uma questão epistemológica mas é, sobretudo, uma questão de poder, ética e política. Giroux (1996) considera que é através da recuperação das memórias, da abordagem das questões do dia-a-dia e das questões particulares que se devem proporcionar situações de aprendizagem. Desta forma, a pedagogia propicia o conhecimento, as competências e os hábitos para que os alunos releiam a sua história e afirmem a sua identidade e os seus interesses, com o objectivo de construírem formas de vida mais justas e democráticas. Como refere o autor, “esta é uma abordagem que aprofunda o significado pedagógico da política e o significado político da pedagogia” (p. 692)

Para além dos indicadores referidos que marcam a diferença e a especificidade desta orientação educativa, é ainda proposto



um outro que aglutina o sentido e a pertinência dos restantes. Postula que, para que a pedagogia de orientação crítica conquiste um sentido de alternativa, é fundamental que se revele capaz de combinar a linguagem da crítica com a da possibilidade. Ou seja, não basta construir um discurso de criticismo, é também fundamental encontrar os meios e as formas de inverter as tendências e os factos que são objecto de crítica. Para tal, os professores devem ser capazes de levar os alunos a assumirem, simultaneamente, sentido crítico e de responsabilidade.

1.5. Enquadramento pós-moderno e aprendizagem ao longo da vida

Na sequência do que foi referido sobre a necessidade do indivíduo pós-moderno estar preparado para a mudança, o conceito de aprendizagem ao longo da vida torna-se numa importante estratégia não só de adaptabilidade, mas também de produção de conhecimento e de poder (Kilgore, 2001, 2004).

Quanto ao significado do conceito de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Fieldhouse (1999), a expressão é utilizada para “cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional e contínua” (p. 23). Não se trata, pois, de uma expressão técnica ou legal com um significado preciso mas, antes, de um termo cultural que denota um novo paradigma: sugere uma mudança de significado da educação dispensada por um organismo, versus uma aprendizagem individualizada, e dá grande ênfase à experiência de aprendizagem individual, fornecendo uma responsabilidade reduzida ao formador.

Embora alguns autores considerem que o conceito de aprendizagem ao longo da vida poderá não passar de mais uma das epidemias políticas contemporâneas (Edwards & Usher, 2000b; Levin, 1998), a verdade é que surgiu em todo o mundo como um enquadramento poderoso das políticas e das práticas educativas e, embora se esteja a traduzir numa diversidade de práticas consoante o conceito é apropriado nos diferentes países, tem vindo a traduzir-se numa estratégia que aposta na mudança e na reformulação da educação e da formação para além da escolaridade obrigatória.

Outro aspecto que define a aprendizagem ao longo da vida é o carácter persuasivo do discurso que sobre ela se regista. Manifesta um sentido de inevitabilidade, de ausência de alternativas, em que, através de argumentos de ordem moral ou de persuasão lógica, se afirma que as sociedades que não aderirem, que não desenvolverem políticas e práticas que integrem o conceito, não têm futuro.

Os argumentos utilizados no discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida apelam a objectivos de ordem económica, social e individual (Illeris, 2002): a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações, das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico; é necessária para a integração social e para o equilíbrio e coerência internas dos estados e das comunidades; e é fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos, e para que estes sejam capazes de gerir, em melhores condições, o seu quotidiano. Este sentido de inevitabilidade não dispensa, contudo, uma postura crítica e construtiva. Mesmo que a aprendizagem ao longo da vida seja uma necessidade, alguém tem de criar condições para que ela aconteça, e muita dessa criação vem do campo educativo.

Para Fernandes (2000b), o que emerge do conceito e das práticas que têm procurado traduzir a aprendizagem ao longo da vida é a resposta a um conjunto de dúvidas que se têm vindo a colocar aos sistemas educativos contemporâneos, os quais vêm vacilar as suas certezas perante os desafios que a pós-modernidade coloca. Questionam-se aspectos como o uso e a funcionalidade do que se aprende, que modelo pedagógico deve ser desenvolvido nos processos educativos mediatizados pela electrónica, quais os fundamentos de um projecto educativo que seja adequado, o que constitui um currículo, quem controla a aprendizagem. A resposta a este conjunto de questões pode ser encontrada no discurso próprio da aprendizagem ao longo da vida, já que este incorpora o conjunto de exigências que se colocam à educação, promovendo a flexibilidade considerada necessária para fazer face às mudanças sócio-culturais e tecnológicas que se observam.

Contudo, as consequências do discurso e das práticas da aprendizagem ao longo da vida também são paradoxais. As pressões que se exercem no campo educativo são opostas: por um lado, solicita-se o sentido de inclusão e de continuidade da aprendizagem e da formação, mas, por outro lado, apela-se



à competitividade tendo em vista atingir a eficácia e melhores resultados. Ora, como se sabe, a competitividade é, por natureza, selectiva. Em suma, as pressões que se exercem sobre os sistemas educativos direccionam-se ora no sentido do desenvolvimento social, ora no sentido do desenvolvimento económico.

O conjunto de desafios que a pós-modernidade coloca à personalidade levanta outra ordem de questões aos sistemas educativos. Estes não poderão mais focar-se no indivíduo como entidade isolada, mas sim nas relações que o formam (Kitchener, 1983). Os indivíduos numa época pós-moderna necessitam de construir visões do mundo que decorram da sua própria experiência e, por isso, tem de ser dada atenção à educação das mentes para poderem lidar de forma criativa com o mundo das possibilidades. Esta também parece ser uma dimensão a que a aprendizagem ao longo da vida pode responder, dado o carácter flexível e criativo de que se revestem as suas propostas, e a possibilidade que abre a que todos os indivíduos evoluam no seu processo de aprendizagem, independentemente das estruturas formais de ensino.

Na opinião de Beckett e Hager (2002), o projecto educativo actual, ainda fortemente marcado pela lógica modernista, tem de ser pensado e reconstruído de forma a considerar o que pode contribuir para a eficiência e eficácia do actual sistema sócio-económico, verificar quais as tarefas de produção de conhecimento que são realmente apropriadas e quais as competências a adquirir, necessárias ao sistema globalizado contemporâneo.

Capítulo 2



Modelos de educação e formação de adultos



2.1. Educação e formação de adultos: actualidade do conceito

Na definição formulada a partir da Conferência de Hamburgo (1997), a educação e formação de adultos é considerada como o “conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (pp. 15-16).

Para Federighi e Melo (1999), a educação e formação de adultos “refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida” (p. 14).

Em qualquer das definições apresentadas, que reflectem entendimentos actuais de educação e formação de adultos, o conceito compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objectivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projectar na própria realização individual dos sujeitos.

A educação e formação de adultos não é um fenómeno novo. Se se entender a educação como um processo abrangente e coincidente com o ciclo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação e formação de adultos. Contudo, o seu sentido actual nasceu de um conjunto de circunstâncias definidas por um determinado período histórico – início de séc. XX – com contornos de natureza política, económica e social, que contribuíram para a sua valorização. Entre essas refiram-se um desenvolvimento industrial que exigia um trabalho manual disponível e qualificado, o interesse

das classes laborais em dirigir as novas condições de trabalho, bem como as possibilidades de formação trazidas pelo processo de produção e, ainda, o processo de criação de novos estados e a tendência para recorrer à formação como meio de aceder à unificação nacional e ao reforço das novas classes governativas.

Este processo de afirmação e de expansão da educação e formação de adultos, sobretudo a partir da II guerra mundial, não representou, apenas, um processo de simples crescimento. A difusão de práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diversificação de propostas educativas e formativas.

Para Canário (1999), esta diversificação é visível em três planos distintos: no plano das práticas educativas – que expandem a educação e formação de adultos a modalidades como a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sócio-cultural; no plano dos contextos educativos – através do reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida e da admissão, como espaços de formação, de uma multiplicidade de instituições; e, ainda, no plano do perfil de formador – ao questionar o conceito de profissionalização, que limitava a prática de educação de adultos aos professores, e a consequente abertura de oportunidades para que outras formações profissionais passassem a intervir no desempenho de uma função que, cada vez mais, se afastava do conceito escolarizado do termo.

A actualização do conceito de educação e formação de adultos tem vindo a ser traduzida através de directivas internacionais que procuram, gradualmente, adequar os seus objectivos aos processos de desenvolvimento social, cultural, político e económico dos povos. Disto é exemplo a V Conferência Internacional sobre Educação e Formação de Adultos (1997) que, subordinada ao tema, “Aprender em idade adulta: uma chave para o séc. XXI”, revela, simultaneamente, um entendimento deste campo educativo como um processo de aprendizagem



a desenvolver ao longo da vida, uma perda de identificação da educação e formação de adultos como um subsistema educativo, e uma clara influência, das mais variadas dimensões da vida social, nas formas e nos processos a desenvolver. Outra das características que emerge, tanto das preocupações, como dos compromissos assumidos pelos estados participantes, é o estreito relacionamento que consideram dever existir entre a educação e formação de adultos e problemáticas fundamentais para o funcionamento das sociedades modernas. Para além de definirem como propósitos a melhoria das condições e da qualidade da educação e formação de adultos, admitindo que a mesma pode ser viabilizada através de estruturas que até aí não eram consideradas, sustentam que esta área educativa deve visar a conquista de indicadores de igualdade entre os cidadãos, promover o progresso e o desenvolvimento dos povos, e conduzir, através das práticas que a operacionalizam, à abordagem de questões e de conteúdos que são cruciais para o desenvolvimento sustentável dos povos, tais como questões ambientais, preservação da saúde e defesa dos valores e das culturas das comunidades onde a educação e formação de adultos, nas suas diversas formas, acontece.

2.2. Perspectivas de educação e formação de adultos

Na opinião de Federighi e Melo (1999), actualmente subsistem dois paradigmas nas orientações e nas práticas educativas para adultos:

- Um paradigma neo-liberal – no qual a educação e formação de adultos é vista como um meio que proporciona condições ao indivíduo para que participe no seu progresso, e tem como fim complementar conhecimentos e competências em referência a fins pré-determinados. Neste paradigma, educar e formar são entendidos como processos individuais, a referência ao contexto é vaga, e a educação é caracterizada pelo conceito de igualdade (igualdade de oportunidades), logo, o resultado decorre da responsabilidade individual.
- Um paradigma crítico liberal – os objectivos que este paradigma persegue cruzam-se com os aspectos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária. A educação e formação de adultos é identificada com processos educativos e com acções que levam os agentes humanos a transformarem as condições sociais que impedem o seu desenvolvimento.

A consideração desta dualidade nas orientações educativas para públicos adultos é perfilhada por outros autores. Illeris (2000, 2004b), afirma que o que distingue as diferentes abordagens em educação e formação de adultos é a sua integração em ideais de “natureza idealista” ou de “natureza crítica e emancipatória”. As abordagens que se apoiam em ideais de natureza idealista partem da hipótese de que todos os seres humanos, devido à sua estrutura psicológica, estão determinados a auto-realizarem-se e a desenvolverem continuamente os seus potenciais. Dentro desta abordagem, a educação e formação de adultos é definida como um processo facilitador, que tende a fornecer um suporte à capacidade de auto-direccionamento e auto-desenvolvimento que os sujeitos possuem naturalmente. As abordagens de natureza crítica e emancipatória tendem a ter uma abordagem mais interdisciplinar. A educação identifica-se com a acção do sujeito individual e colectivo, ou seja o sujeito histórico, com o objectivo de se transformar e transformar o contexto social que o determinou.

Illeris (2000) considera que actualmente são três as tendências dominantes que definem as práticas de educação e formação de adultos: a andragogia (Knowles, 1975, 1980, 1992), a reflexão crítica (Brookfield, 1986, 1987), e a aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991, 1996, 1998, 1999). Autores como Boggs (1991) e Seaquist (2003) acrescentam uma quarta orientação, que designam de responsabilidade social. É um discurso idealista que assiste à andragogia, e é um discurso de natureza crítica e emancipatória que suporta os restantes conceitos e respectivas propostas educativas.

2.2.1. A andragogia

A introdução do conceito de andragogia no domínio da educação e formação de adultos remonta aos anos 60. Embora tenha sido o alemão Alexandre Kapps quem o utilizou pela primeira vez em 1833 (Rachal, 2002), Knowles (1975) é o seu intérprete mais conhecido. O termo generalizou-se rapidamente e as concepções de educação e formação de adultos, a partir de então, estão indelevelmente marcadas pelas perspectivas andragógicas.

Na opinião de Canário (1999), a pertinência do conceito deve ser entendida no contexto da época em que surgiu, caracterizada por uma diversidade de ofertas educativas que eram



proporcionadas. Para Kerka (2002), foi a procura de um quadro teórico e de procedimentos educativos adequados aos novos públicos a que a educação devia dar resposta que justificou a surgimento e a pertinência do conceito. Tinha como objectivo, a partir de um conhecimento que existia sobre as características dos adultos, oferecer uma proposta educativa que se dirigisse especificamente a estes, e que seria diferente das que eram proporcionadas a crianças e a jovens. Segundo Knowles, à medida que as pessoas amadurecem e se tornam adultas sofrem transformações que afectam as suas predisposições para a aprendizagem. A andragogia defende a existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e sugere um quadro de intervenção educativa que contempla e se acomoda a essas diferenças. São seis os indicadores que apresenta.

O primeiro tem a ver com a necessidade de saber. Afirma que os adultos possuem interesses próprios que correspondem a questões e a problemas que identificam nas suas vidas. Organizar processos de ensino que contemplem esta característica exige que as temáticas que são objecto de estudo estejam relacionadas com os interesses e com as necessidades que os adultos possuem e identificam.

O segundo refere-se ao conceito de si e à capacidade que o adulto possui para auto-direccionar a sua aprendizagem. Postula que as características do desenvolvimento do adulto apontam para um estágio em que os indivíduos adquirem uma determinada independência, e considera que esta característica deve ser assimilada no processo de ensino e de aprendizagem. Respeitar esta característica do adulto enquanto aprendiz significa envolver os formandos na planificação e na responsabilização do seu processo de aprendizagem. Tradicionalmente, o papel do professor/formador é o de orientar o aluno/formando. Na perspectiva andragógica a consideração da independência do formando leva a que lhe seja dada autonomia para que determine o que quer aprender e como o quer fazer, o que conduz, naturalmente, a uma maior responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. Esta independência e responsabilização devem ser estimuladas através do uso de situações de simulação, análise e discussão de casos, aprendizagem baseada em problemas, bem como através de processos de avaliação em grupo e de auto-avaliação.

O terceiro indicador de diferenciação refere-se ao papel da

experiência. Considera que os adultos possuem um manancial de experiências, e isso significa que, quando se constituem em grupos de formação, estes grupos são heterogéneos em termos de conhecimentos, necessidades, interesses e objectivos. Esta riqueza de experiências pode representar um recurso extraordinariamente rico para a aprendizagem e deve ser explorada através de métodos experimentais em que se utilizam as experiências dos participantes, tais como debates, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussão de casos. Este tipo de experiências de aprendizagem permite a partilha de conhecimentos, já que estes existem, eventualmente, em alguns elementos dos grupos.

O quarto indicador tem a ver com a vontade de aprender que nos adultos é organizada por objectivos pessoais que os indivíduos definiram para si próprios. Consequentemente, realçar o sentido e a funcionalidade dos novos conhecimentos deve constituir-se como um outro traço identificador de uma perspectiva andragógica. Os adultos sentem-se mais motivados para aprender quando compreendem as vantagens e os benefícios de um determinado conhecimento, bem como as consequências do seu desconhecimento. Assim, os métodos de ensino a utilizar devem orientar-se no sentido dos formandos identificarem quais as lacunas dos seus conhecimentos e definirem o que necessitam ainda de saber (ou que gostariam de aprender) para completarem um conjunto de saberes que supram essas suas necessidades. Com este objectivo, é fundamental que, individualmente, com colegas, ou com o formador, o formando se proponha atingir determinados objectivos, através de um processo de auto-avaliação do que já sabe, bem como do que foi capaz de adquirir após o desenvolvimento de um determinado processo de aprendizagem.

O quinto indicador é a orientação da aprendizagem. Os adultos esperam uma aplicação prática e imediata do que aprenderam e manifestam um interesse muito reduzido por saberes que só serão úteis num futuro distante. A consequência desta característica nas práticas de ensino é o relacionamento que deve ser feito dos novos saberes com as situações do dia-a-dia. Assim, tem sentido desenvolver práticas de ensino que permitam relacionar novas aprendizagens com situações do quotidiano e, mais uma vez, a aprendizagem baseada em problemas ou em casos reais tem toda a oportunidade, porque permite a transposição dos saberes



para situações que justifiquem a sua pertinência.

Finalmente, o sexto e último indicador de diferenciação refere-se à motivação. Um dos pressupostos apresentados por Knowles é que, ao contrário das crianças e jovens que são mais sensíveis a estímulos externos, o adulto possui uma motivação intrínseca que assenta no seu propósito pessoal de atingir determinados objectivos que definiu para si próprio. Um processo formativo que contemple esta motivação intrínseca fará mais sentido para o formando e tem mais oportunidades de ser um processo educativo consequente.

Para além destas características que devem enformar uma abordagem andragógica e que se relacionam com os indicadores de diferenciação dos adultos enquanto aprendentes, existem outras características que, segundo Knowles, devem ser observadas nos processos educativos e formativos que se destinam a pessoas adultas. Para muitos adultos conciliar as exigências e as responsabilidades que já possuem na sua vida com um processo de aprendizagem é uma dificuldade que, frequentemente, os impede de prosseguirem o seu processo de formação e de aprendizagem. Assim, facilitar o acesso a meios, flexibilizar os tempos e os espaços de aprendizagem e proporcionar verdadeiras oportunidades, para que os formandos adultos as possam integrar e prosseguir, deverá ser um elemento organizador de uma perspectiva de ensino que se insira dentro desta linha.

A andragogia, apesar de ter sido e continuar a ser uma abordagem fundamental em educação e formação de adultos, nunca deixou de ser alvo de acesas críticas. A natureza simplista e maniqueista que revela de encarar propostas educativas para crianças e jovens e para adultos tem sido, desde sempre, contestada. O próprio Knowles foi sensível a esta ordem de críticas e posteriormente reformulou a sua clivagem entre modelo pedagógico e andragógico para uma conceptualização de continuidade, considerando que ambos os modelos são apropriados para as diversas fases da vida humana, estando a sua escolha dependente da situação.

Outra das críticas à andragogia advém do suposto carácter científico que suporta os pressupostos em que assenta, e que, na opinião de Rachal (2002), não está verificado. Na opinião da autora, muito do debate sobre a andragogia tem-se centrado

mais nos pressupostos filosóficos em que assenta do que na sua eficácia empírica. Considera que dada a elasticidade de significados que lhe estão associados, e a consequente variabilidade de interpretações a que está sujeita, as provas empíricas da andragogia – a sua ciência – tendem a ser inclusivas, contraditórias e escassas.

A crítica à excessiva centração da andragogia no sujeito individualmente considerado, e a não contemplação das condicionantes do contexto que tanta influência têm nas pessoas adultas, organiza um outro coro de críticas a esta abordagem educativa. Na realidade, este conjunto de críticas constitui o aspecto crucial de uma outra linha de desenvolvimento de práticas em educação e formação de adultos: as abordagens de natureza crítica.

2.2.2. A reflexão crítica

As práticas de educação e formação de adultos que se inserem na linha da reflexão crítica são indelevelmente marcadas por Freire (1970) e por Brookfield (1986, 1990). Os autores consideram que no cerne de uma democracia participativa está a capacidade dos cidadãos para questionarem acções, explicações e decisões, bem como a capacidade para imaginarem e proporem alternativas que sejam mais justas e adequadas. Neste sentido, propõem que nas práticas de educação e formação de adultos seja dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica.

Nas práticas de educação e formação de adultos, a reflexão crítica pode ser perspectivada tanto em termos do “processo” como do “propósito”, embora estas duas dimensões estejam inevitavelmente interligadas.

Como processo, a reflexão crítica envolve o adulto no reconhecimento e na investigação dos princípios, das concepções prévias e dos pressupostos em que se baseiam os seus pensamentos e as suas acções. As concepções prévias são as convicções que os indivíduos possuem sobre o mundo e sobre o lugar que nele ocupam, que são tomadas como certas e que conferem significado e propósito ao indivíduo e ao que faz. Muito do que as pessoas pensam, dizem e fazem, é baseado em ideias próprias de como o mundo deve funcionar, ou seja, assumem a forma de uma acção correcta, de uma acção moral. Brookfield alerta para o facto da compreensão dessas



concepções não ser, frequentemente, assumida. Ou seja, as ideias e as acções que são tomadas como resultantes da sabedoria e do senso comum são, frequentemente, aceites de forma acrítica. Assim, ao nível do processo, a prática da reflexão crítica operacionaliza-se na investigação e na desmontagem dessas concepções a partir das evidências e das experiências que os sujeitos em formação vivenciam, e que passam a ser objecto de estudo e de análise.

Quanto ao seu propósito, a meta da reflexão crítica é habilitar os indivíduos para uma escolha das concepções e das ideias que estão presentes na sociedade e nas suas vidas e, conseqüentemente, levá-los a optar por aquelas que se revestem de sentido e a erradicarem as que falsamente parecem ditar o que está correcto.

O autor distingue dois tipos de concepções prévias que deverão ser trabalhadas em termos do processo da reflexão crítica: as que estruturam a forma como os indivíduos vêem as relações de poder e as concepções hegemónicas.

Relativamente às primeiras, a reflexão crítica ajuda o adulto a compreender que as relações de poder são uma presença permanente na vida dos indivíduos, embora, por vezes, essa presença seja de natureza subliminar. Desocultar e questionar essas relações, para que o indivíduo possa, de maneira democrática, reorientar esse fluxo de poder, é uma parte importante da reflexão crítica.

No que se refere às concepções hegemónicas, estas são, por norma, aceites de forma incondicional, porque se pensa estarem ao serviço dos interesses dos indivíduos. O termo hegemónico aplica-se ao processo através do qual as estruturas e as acções são vistas pela maioria das pessoas como absolutamente naturais, pré-determinadas, e que funcionam para o seu bem comum quando, de facto, são construídas e transmitidas por interesses de minorias. O que torna realmente perversos os processos hegemónicos é que eles se imiscuem, como se fizessem parte da atmosfera cultural existente, o que leva a que o indivíduo não consiga ter o recuo suficiente para os poder apreciar e analisar; as ideias e as práticas da hegemonia tornam-se, assim, numa parcela da vida de todos os dias, a opinião geral, que as pessoas tomam como certa. Ser capaz de analisar e de desconstruir essas concepções hegemónicas é

também um dos propósitos da reflexão crítica.

Quando aborda a questão das práticas, da pedagogia, da reflexão crítica, Brookfield (2000b) refere que aprender a pensar criticamente é, irredutivelmente, um processo social. Refere que a competência de pensar criticamente é mais facilmente adquirida quando se recruta a ajuda de alguém que ajuda a ver de forma diferente as nossas ideias e as nossas acções. De facto, o indivíduo, por si próprio, não consegue ir muito longe na sondagem das suas próprias ideias. O sentido de si que está entranhado na sua pessoa funciona como um filtro que o impede de encarar outras perspectivas, sem que subsista, sequer, a consciência da existência desse filtro. Esta incapacidade de sair de si próprio conduz a formas distorcidas e constringidas de pensar e de ser. Para que se possa ultrapassar este bloqueio, é necessário encontrar outras “lentes” (Brookfield, 1997) que devolvam ao indivíduo uma imagem lúcida sobre quem e o que realmente é. Se a prática da reflexão crítica for concebida como um processo social, então os pares tornam-se, como o autor também refere, importantes “espelhos críticos”. Ouvir a percepção dos outros ajuda a adquirir uma perspectiva descontaminada sobre a natureza e a dimensão das acções; falar com os outros ajuda os indivíduos a tornarem-se mais conscientes de como assumem como certas as suas ideias e acções.

Esta análise da dimensão prática desta proposta educativa define, claramente, o papel e o perfil do formador de educação e formação de adultos. Mais do que um formador no sentido clássico do termo, passa a ser um desses “espelhos críticos” que ajudam o formando a analisar as suas concepções prévias, ou alguém que proporciona condições para que esses processos de análise aconteçam.

2.2.3. A aprendizagem transformativa

De acordo com Merizow (1996), “a aprendizagem é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência actual, em ordem a guiar a acção futura” (p. 162). Ao conceber a aprendizagem dentro desta linha, ou seja, ancorada em perspectivas já existentes, o indivíduo, no processo que o conduzirá à aprendizagem, deverá rever essas interpretações prévias, para



que possa construir novas interpretações sobre o presente.

Mezirow designa de “perspectivas de sentido” as ideias assumidas acriticamente pelo indivíduo e considera que estas são fruto de distorções de diferente natureza: distorções de natureza epistémica – que influenciam o modo de conhecer e a forma como o conhecimento é usado; distorções de natureza sócio-linguística – que se referem aos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as percepções dos indivíduos; e distorções de natureza psicológica – que foram assimiladas durante a infância, no processo de aculturação, e que, por não corresponderem à percepção que o indivíduo possui do que gostaria de ser enquanto adulto, produzem formas de estar e de agir inconsistentes.

O conceito de aprendizagem transformativa resulta de várias influências das quais se destaca: o construtivismo, a corrente progressista, a teoria crítica de Habermas (1971, 1997), a pedagogia crítica (Freire, 1970), a reflexão crítica (Brookfield, 1987, 1990) e o desenvolvimento intelectual e cognitivo (Baltes, 1999, Kitchener, 1983, Vandenplas-Holper, 2000).

O construtivismo assenta no pressuposto, que é fundamental para a aprendizagem transformativa, de acreditar que o sujeito é parte activa no seu processo de desenvolvimento e que constrói significados acerca da realidade que o envolve. Assim, pelo facto de existir uma potencial capacidade do indivíduo moldar a percepção da realidade ao seu referencial enquanto pessoa, esta perspectiva destaca a competência do indivíduo na construção de significados, sendo este um paradigma que acentua a capacidade de autonomia do sujeito.

A corrente progressista, que fez eco no campo educativo na primeira metade do sec. XX, está intimamente ligada ao conceito de progresso e de desenvolvimento e defende a capacidade de desenvolvimento ao longo da vida como consequência de uma acção educativa. Sublinha o papel decisivo da reflexão como instrumento de análise da experiência individual, sendo através dela que o sujeito analisa o sentido do contexto social que o envolve e concebe estratégias de transformação dos comportamentos, quer individuais, quer colectivos. Os ecos da sua influência na aprendizagem transformativa fazem-se sentir na valorização que esta abordagem atribui à reflexão sobre as experiências anteriores dos indivíduos e, sobretudo, à dimensão

contextual e social de que se deve revestir essa reflexão.

Outra das influências, porventura uma das mais significativas, provém da teoria crítica de Habermas. Manifesta-se na relevância que a aprendizagem transformativa atribui aos interesses que estão subjacentes aos saberes, bem como às condições que considera ideais para que se concretize e produza o que designa por “discurso racional”, aspectos que se constituem como o cerne do pensamento de Habermas.

A pedagogia crítica de Paulo Freire constitui, como foi referido, outra das influências da aprendizagem transformativa. O objectivo da pedagogia crítica é o de “levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, p. 27). O autor designa de “consciencialização” o processo de reconhecimento das estruturas de opressão e considera que o mesmo só fica concluído quando conduz à efectivação de uma acção colectiva que implica a mudança.

A reflexão crítica constitui-se como uma importante influência da aprendizagem transformativa. Foca a necessidade do indivíduo se aperceber da realidade sociocultural que o envolve e operacionaliza a capacidade de estar disponível para analisar outras perspectivas.

Outra das influências da aprendizagem transformativa provém das abordagens sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo. De acordo com as linhas de investigação actuais, o desenvolvimento cognitivo não termina com o pensamento formal, existindo um pensamento pós-formal que resulta de um raciocínio dialéctico onde se conjugam o universal (regras gerais) e o particular (contextualização e aplicação dessas mesmas regras). A evolução da percepção acerca do conhecimento é caracterizada por uma passagem de uma visão unilateral e extrema do pensamento (uma resposta certa para todas as questões), para uma percepção da possibilidade da existência de múltiplas soluções. É neste quadro de possibilidades que se inscreve a aprendizagem transformativa, que encara esta capacidade de diferenciação e de multiplicidade de respostas e a integra nos processos de ensino e aprendizagem para públicos adultos.



Nos processos educativos característicos da aprendizagem transformativa o que se pretende, como o próprio nome indica, é uma transformação – que se refere mais a uma transformação dos processos de análise da realidade do que de conteúdos e o factor operativo que conduz a essa transformação é a reflexão.

Mezirow considera que os indivíduos criam significados a partir de estruturas de compreensão do mundo que se encontram instaladas em si próprios e, neste sentido, o que julga importante mudar é o que designa por perspectivas de sentido e esquemas de sentido. As primeiras são os quadros de referência, os paradigmas, que moldam e condicionam a percepção que o indivíduo tem acerca de si próprio e da realidade. Os segundos são as manifestações concretas que organizam a acção da pessoa, reveladoras de uma determinada perspectiva de sentido. Refere que só através de acontecimentos dilemáticos, que apontam a incongruência entre a realidade e as perspectivas de sentido, é que o sujeito se apercebe da distorção dessas mesmas perspectivas. Acontecimentos dilemáticos são, pois, experiências que levam o indivíduo a procurar respostas, a reflectir sobre o problema ou o dilema que a experiência levantou, apercebendo-se, assim, da inadequação das suas perspectivas, o que conduzirá à transformação das mesmas. A transformação de perspectivas envolve uma sequência de actividades de aprendizagem despoletadas por um dilema, que culminam com a alteração do auto-conceito.

É através do discurso racional – discurso prático na teoria de Habermas – que o indivíduo comunica com outros e confronta as suas perspectivas de sentido. Para que este discurso seja possível, é necessária uma série de condições, tais como: possuir a informação precisa e completa; ser capaz de analisar os argumentos de forma objectiva; estar disponível para perspectivas alternativas; ser capaz de reflectir criticamente sobre as suas convicções e sobre as consequências das mesmas; ter igualdade de oportunidades em relação aos outros, para questionar, refutar, reflectir, sendo também capaz de deixar que os outros façam o mesmo; e ser capaz de aceitar o consenso informado, objectivo e racional, como estratégia de validação de sentidos.

Citando Mezirow (1991), “a aprendizagem transformativa caracteriza-se pela alteração das perspectivas de sentido

que enquadram e limitam a interpretação que a pessoa faz da realidade. Insere-se no tipo de saber emancipatório que aponta para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana e caracteriza-se pela evolução progressiva para perspectivas de sentido mais desenvolvidas” (p. 193).

2.2.4. A responsabilidade social

A sociedade actual coloca situações e acontecimentos que exigem dos adultos decisões, não só sobre as suas vidas enquanto sujeitos, mas também sobre o seu papel como cidadãos de uma comunidade mais alargada (Larson, 2004). A resposta aos dilemas que os adultos enfrentam no mundo actual não é fácil. Requer a detenção de competências que lhes permitam apreciar ideias que são complexas e multifacetadas, estabelecer um diálogo sério com os outros e empreender acções (Seaquist, 2003).

Este cenário configura um desafio para a educação e formação de adultos, cuja resposta se operacionaliza numa linha prática designada de responsabilidade social. Também designada por educação cívica de adultos ou de educação para a cidadania (Boggs, 1991), tem como objectivo ajudar os indivíduos a perspectivarem a dimensão vertical – entre os indivíduos e o Estado, e a dimensão horizontal – entre os indivíduos entre si ou entre grupos de indivíduos, dos aspectos da cidadania. Isto implica não só aprender sobre direitos e deveres dos cidadãos, mas também sobre como cada um pode, através do diálogo, da reflexão e da deliberação, participar na construção da sociedade.

A educação e formação de adultos entendida numa perspectiva de responsabilidade social vai para além da ajuda a dar aos formandos na aquisição de informações e de conhecimentos, para a procura e o desenvolvimento de acções que têm em vista encontrar soluções. Parte do pressuposto de que, através da participação, os adultos desenvolvem ou adoptam atitudes e valores e fazem julgamentos morais relacionados com os seus papéis enquanto cidadãos.

Os programas de educação e formação de adultos integrados na perspectiva da responsabilidade social devem contemplar três domínios de desenvolvimento: o domínio cognitivo, o domínio



afectivo e um domínio de acção. O domínio cognitivo é relativo à informação e relaciona-se com a ajuda a dar aos adultos para que adquiram informação acerca dos aspectos legais, bem como sobre questões complexas de natureza política, tanto nacionais, como locais; o domínio afectivo relaciona-se com os valores e procura ajudar os indivíduos a desenvolverem a capacidade de fazerem escolhas éticas e morais através de um raciocínio moral, bem como a adquirirem competências de relacionamento interpessoal e de compreensão das diferenças de natureza cultural, política e social; o domínio da acção leva-os a adquirir a capacidade de se comprometerem em actos públicos sobre questões que para eles são importantes.

A pertinência desta abordagem justifica-se por razões que têm a ver com o próprio conceito de educação e formação de adultos. Desde sempre, preparar os adultos para os seus papéis tem sido o propósito deste campo educativo. Interagir numa sociedade pluralista como a de hoje requer um cidadão competente e a educação e formação de adultos também deve desempenhar o papel de ajudar os formandos a construírem significados e a desenvolver valores que se relacionem com uma cidadania efectiva. Autores como Weisbord e Janoff (1995), defensores desta abordagem educativa, acreditam que em democracia o principal propósito da educação e formação de adultos deve ser a educação cívica e o desafio é integrar, em processos e formas educativas, o conhecimento e as competências que uma efectiva responsabilidade social requer.

Tanto as abordagens de orientação liberal, como as abordagens de orientação crítica desenvolvem intervenções educativas promotoras da responsabilidade social, mas que são necessariamente diferentes porque assentam em princípios e em pressupostos educativos distintos. Enquanto os processos educativos influenciados por uma abordagem liberal ou humanista se limitam a fornecer informações e conhecimentos que os formandos poderão usar, quer individual, quer colectivamente, os processos integrados numa abordagem crítica – em que o acento tónico é a mudança – tenderão a equipar os formandos não só com conhecimentos, mas também com instrumentos que estes poderão usar para desafiar e mudarem situações que considerem injustas. Johnson (1999) identifica problemas tanto numa como na outra abordagem. Refere que a tradição liberal não concretiza suficientemente a função da educação

e que a tradição crítica assume excessivamente um papel de doutrinação, o que não é esperado que um processo educativo faça, na medida em que nega aos formandos o seu direito a uma independência ideológica. Propõe uma “terceira via”, ou orientação filosófica, que considera mais congruente com a sociedade contemporânea, caracterizada por novos movimentos sociais e um grande enfoque na aprendizagem. Esta terceira via da educação para a responsabilidade social apoia-se no desenvolvimento de cidadãos reflexivos, envolve processos de aprendizagem auto-crítica e dinâmica e uma cidadania activa que leve ao envolvimento e à acção dentro da sociedade civil.

Em termos de orientações para a prática, a proposta de Johnson oferece um conjunto de recomendações. A primeira prende-se com a clarificação da perspectiva filosófica que está subjacente à abordagem formativa. Na realidade, crenças acerca do papel e dos propósitos da educação e formação de adultos determinam de que forma a educação para a responsabilidade social é planificada e implementada. Programas que a abordam de uma forma reduzida e limitada, em que a preocupação fundamental é a de fornecer informação sobre cidadania, direitos e deveres dos cidadãos, ou seja, que valorizam a dimensão cognitiva do processo, não podem querer competir com outros programas que procuram conduzir os formandos, através do desenvolvimento do domínio afectivo e da acção, a desenvolverem competências de outra natureza.

Outra das recomendações acentua a pertinência de práticas que considerem a aprendizagem como uma construção, mais do que um processo instrutivo. Considera que os formandos necessitam de oportunidades para lidar com questões e com problemas relacionados com os seus papéis enquanto cidadãos, e de desenvolver e construir o seu próprio conhecimento sobre os mesmos. Este processo leva-os a ultrapassar uma compreensão superficial das questões cívicas, e habilita-os a formar as suas próprias opiniões e os seus julgamentos, os quais, desta forma, serão baseados em argumentos mais consistentes.

A questão dos métodos a utilizar operacionaliza outra das recomendações. Como parte do processo de construção do conhecimento acerca dos seus papéis enquanto cidadãos, os formandos precisam da oportunidade para se comprometerem



criticamente, para discutirem e para reflectirem, como forma de construírem as suas próprias opiniões, sugerirem e encontrarem soluções. Devem, então, ser utilizados processos educativos que encorajem a reflexão crítica, a discussão e o “saber ouvir”.

Quanto ao ambiente de aprendizagem, as recomendações vão no sentido da criação de um contexto de aprendizagem que replique o tipo de sociedade que se procura construir. Assim, o ambiente de aprendizagem deve revestir-se de uma estrutura democrática, nomeadamente através das relações entre formandos e formadores, e deve ser procurado um sentido de comunidade no qual o poder é partilhado de forma equitativa e com espaço para a discussão aberta na qual todos possam participar sem receio.

Os conteúdos de aprendizagem configuram outro nível de recomendações. É sugerido que se utilizem temas, assuntos, pelos quais os formandos tenham um interesse pessoal (Hugo, 2002). De facto, os formandos precisam de estabelecer uma relação pessoal com a área ou o assunto que está a ser objecto de estudo. Se identificam uma conexão entre os temas em estudo e as suas vidas ou as vidas de outros com quem se preocupam, estarão muito mais motivados, e a profundidade da aprendizagem será muito maior. “Acontecimentos correntes que afectam directamente a vida dos formandos existem em abundância e o desafio que se coloca ao formador é incluí-los no currículo existente e relacioná-los com os objectivos académicos” (Imel, 2003, p.14).

2.3. Conceitos transversais às propostas educativas para adultos

Não obstante as diferenças de fundo que distinguem as abordagens de natureza idealista e liberal das de natureza crítica e emancipatória e as diferenças mais subtis que distinguem as últimas entre si, existem conceitos que são transversais a todas elas, tais como o auto-direccionamento na aprendizagem, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem contextual. A sua análise, em função da sua distinta apropriação pelas diferentes propostas educativas em educação e formação de adultos, ajuda a verificar a sua pertinência neste campo educativo e a aprofundar os diversos significados em que podem ser entendidos e transformados em práticas educativas.

2.3.1. O auto-direccionamento na aprendizagem

Deve-se inegavelmente a Knowles (1975) a divulgação do conceito de auto-direccionamento na aprendizagem. O autor define-o como o processo através do qual “os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objectivos de aprendizagem, identificar os recursos materiais e humanos para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados obtidos” (p. 18). Trata-se, como já foi referido, de um conceito-chave para a andragogia, a qual se desenvolve através de um conjunto de procedimentos educativos nos quais é desejável que o formando assuma o controlo sobre a sua aprendizagem. Assim, nos modelos andragógicos de formação, os adultos diagnosticam as suas necessidades de formação, formulam objectivos de aprendizagem, identificam recursos, sugerem e implementam estratégias e avaliam resultados (Grow, 1996).

Contudo, o conceito de auto-direccionamento não pode ser considerado exclusivo da andragogia. Trata-se de um conceito formulado a partir de um conjunto de influências que também estão presentes em muitas outras abordagens em educação e formação de adultos e que manipula variáveis que se prendem com características gerais das pessoas adultas, pelo que deverá ser considerado como um conceito operativo da educação e formação de adultos entendida num sentido global, e não exclusivo de uma determinada abordagem.

O conceito de auto-direccionamento na aprendizagem não deixa, no entanto, de ser fortemente contestado. De facto, o seu fundamento principal, que leva a que se considere que as pessoas, só pelo facto de serem adultas, são capazes de se organizarem em processos de aprendizagem que auto-direccionam, tem sido posto em causa por diversos autores, com base em argumentos de diversa ordem.

Long (2004) chama a atenção para características de personalidade que distinguem pessoas adultas entre si, o que configura diferentes aptidões para que os processos de auto-direccionamento se concretizem e, ainda, para o que designa de necessidade de um “controlo psicológico” sobre a situação, que também é variável de pessoa para pessoa, e que é, na sua opinião, indispensável para que os processos de auto-



direccionamento aconteçam. Merriam (2001), por sua vez, referindo-se à capacidade de autonomia que é fundamental para os processos de auto-direccionamento, questiona a sua eventual estabilidade, afirmando que esta está, em larga medida, dependente do contexto em que a pessoa se encontra, não podendo, por isso, ser considerada como uma aquisição definitiva. Por outro lado, os estudos de Baltes (1999) e de Vandenplas-Holper (2000) sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta colocam em dúvida a linearidade dos processos evolutivos, o que constitui outra fonte de questionamento sobre a capacidade de todos os adultos serem capazes de auto-direccionar os seus processos de aprendizagem. Brookfield e Mezirow, referidos anteriormente, ao focarem a necessidade de análise de perspectivas alternativas como elemento dissonante indispensável para que o indivíduo progrida na sua aprendizagem, levantam outra ponta do véu da dúvida quanto à capacidade de auto-direccionamento de todos os adultos.

Como se pode constatar, não é, de modo algum, um conceito assumido consensualmente, pelo menos na forma como foi apresentado pelo seu autor, embora se possa considerar que este conjunto de argumentos que o questiona tenha contribuído mais para reforçar a sua pertinência e aprofundar as suas potencialidades, do que para o destronar como um conceito fundamental nas práticas de educação e formação de adultos.

São diversas as influências que suportam o conceito de auto-direccionamento na aprendizagem. De acordo com Caffarella (1993) e Pratt (1993), a corrente humanista constitui-se como a perspectiva que maior influência exerceu. Segundo os autores, foi a Maslow que Knowles foi buscar o conceito de “auto-actualização da pessoa humana”, ou seja, a capacidade de aprender por si próprio, e a Dewey os fundamentos que justificam a necessidade constante de aprendizagem ao longo da vida. Recorde-se que Dewey considera que o objectivo da educação é o contínuo aperfeiçoamento do indivíduo tendo em vista a construção de uma sociedade democrática, pelo que há que estimular o papel do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem.

Outras das influências do auto-direccionamento na aprendizagem advém da corrente progressista, já aludida como estando na base da aprendizagem transformativa – aliás, este é um indicador de que o auto-direccionamento na aprendizagem

também é adoptado por outras perspectivas que não só a andragogia. De facto, a corrente progressista, embora sublinhe a importância do grupo de pertença como factor propulsor para o desenvolvimento pessoal do sujeito, coloca claramente em evidência o papel do indivíduo e a sua capacidade de auto-direccionar o seu processo desenvolvimentista.

Finalmente, outra das influências do auto-direccionamento na aprendizagem, e talvez aquela que melhores condições oferece para que o espectro de aplicações do conceito se alargue a diferentes abordagens em educação e formação de adultos, advém do conceito de reflexão. Ele constitui-se como o factor operativo do auto-direccionamento na aprendizagem concebido por Knowles – que defende que todo o processo de definição e de construção de percursos de aprendizagem que os indivíduos devem desenhar prevê e carece, inegavelmente, de processos de natureza reflexiva; está presente na reflexão crítica de Brookfield – neste caso o conceito não é manejado só na primeira pessoa, em auto-referência, mas é valorizado o papel dos outros por darem um contraponto das perspectivas individuais e, assim, permitirem a expansão de horizontes de referência particulares; é através de processos reflexivos que se processa a aprendizagem transformativa de Mezirow – que considera que só através da reflexão o indivíduo é capaz de se aperceber da inadequação dos seus esquemas, tendo em vista a sua transformação; finalmente, nas propostas educativas integradas na responsabilidade social, mais uma vez é a reflexão que permite alcançar os propósitos que esta abordagem procura atingir.

É, no entanto, a natureza da reflexão que umas e outras propostas sugerem que diferencia o tipo de auto-direccionamento na aprendizagem que as perspectivas de natureza liberal e de natureza crítica e emancipatória expressam e aplicam. Enquanto nas de natureza liberal o processo de reflexão e, conseqüentemente, de auto-direccionamento, se centra, sobretudo, no sujeito e nas suas necessidades de aprendizagem, nas perspectivas de natureza crítica e emancipatória o desenvolvimento pessoal é associado à capacidade de assumir uma atitude crítica perante a sociedade e de identificar estratégias com vista à acção, o que define um outro curso para os processos de auto-direccionamento na aprendizagem.



2.3.2. A aprendizagem experiencial

Actualmente, a aprendizagem experiencial é provavelmente um dos conceitos mais significativos em educação e formação de adultos e, simultaneamente, um dos mais problemáticos. A sua importância advém das suas potencialidades em se constituir como um processo de construção do conhecimento. O termo é frequentemente utilizado tanto para referir o processo de construção de significados que é deduzido das experiências de vida que são tratadas nas aprendizagens formais, como o que é realizado através do acesso a conhecimentos teóricos que as mesmas situações de formação proporcionam.

Quando é trazido para o campo de acção do formador, o conceito de aprendizagem experiencial tem sido utilizado para designar tudo: desde as actividades realizadas no espaço de formação e que implicam acção, passando pelas tarefas que utilizam processos de reflexão, como, ainda, as situações que, organizadas a partir de processos formativos, apropriam experiências retiradas do contexto comunitário e possuem uma dimensão de intervenção nessa mesma comunidade. Ou seja, o conceito de aprendizagem experiencial engloba todos os procedimentos formativos que, de alguma forma, solicitem o mundo experiencial do formando.

O problema da definição e de clarificação surge quando se tenta identificar a noção de aprendizagem experiencial que é veiculada pelas diversas práticas que consubstanciam os processos formativos, bem como o tipo de conhecimento que as mesmas proporcionam. A questão da pertinência e da diferenciação do conceito coloca-se em situações de apropriação da experiência como um projecto pedagógico, nomeadamente quando se pretende saber qual é o conceito de aprendizagem experiencial que suporta a realização de debates, a análises de determinadas experiências ou, ainda, propostas de reflexão sobre determinadas situações.

Os defensores da reflexão crítica e do diálogo como estratégia formativa têm construído um corpo teórico robusto acerca da forma como a reflexão sobre a experiência que é desenvolvida em diferentes contextos pode criar conhecimentos. Para estes, a aprendizagem é considerada como a consequência de um acto reflexivo que chama e analisa a experiência vivida. Consideram que a partir da reflexão que realizam, os sujeitos apropriam, objectivam, organizam e disciplinam a experiência, podendo,

ainda, através do acto reflexivo, hierarquizar o conhecimento e as competências que decorrem do mesmo.

Em termos de práticas educativas, as experiências narradas e que são objecto de reflexão constituem-se, assim, como um recurso a ser explorado pelos formadores o que, como se constatou, se verifica em todos os modelos de educação e formação de adultos já aludidos. Na opinião de Fenwick (2000), este processo de apropriação da experiência como um projecto pedagógico não deixa de ser um processo perigoso podendo mesmo ser perverso. A racionalização das experiências dos sujeitos que os processos educativos efectuem pode resvalar para uma condução demasiado utilitarista do conhecimento que ignora questões como a identidade, a dimensão política e a complexidade discursiva da experiência humana. Também Usher e Solomon (1999) têm uma posição céptica e crítica quanto à forma como o conceito é utilizado, sobretudo em situações de formação desenvolvidas no contexto laboral. Consideram que o discurso educacional da aprendizagem experiencial é frequentemente interceptado pelo discurso da gestão do local de trabalho, o que leva a uma moldagem das subjectividades em formas que são mais conformes com as necessidades dos locais de trabalho do que com as necessidades dos formandos. A mesma opinião é partilhada por Illeris (2002, 2004a) quando se refere ao desconforto que os formandos frequentemente experimentam ao se sentirem conduzidos para processos formativos que respondem mais aos interesses dos seus contextos de trabalho do que aos seus próprios, enquanto indivíduos. Assim, e num momento em que a aprendizagem experiencial se tornou, também, num dos principais animadores do conceito de aprendizagem ao longo da vida, importa clarificar e repensar a sua operacionalização, para que cumpra a sua função de mobilizador da cognição humana e não seja substituído e apropriado por outros interesses.

2.3.3. A aprendizagem contextual

A aprendizagem contextual constitui outro conceito que é transversal aos modelos de educação e formação de adultos apresentados. Decorre da necessidade e da importância, sublinhada pelos princípios que organizam as diferentes propostas educativas, de se considerarem todos os momentos e todos os espaços da vida como viabilizadores de processos de aprendizagem. Trata-se, em suma, de apreender as condições



do contexto e de as rentabilizar, individual ou colectivamente, em função de objectivos de aprendizagem. Esta perspectiva contextual da aprendizagem, que não é nova, considera que “a aprendizagem não resulta só de um processo pessoal, isolado do mundo em que o sujeito vive, mas está intimamente relacionada com esse mundo e é afectada por ele” (Caffarella & Merriam, 2000, p. 62).

De acordo com as autoras, em educação e formação de adultos subsistem duas orientações distintas da aprendizagem contextual que designam de “orientação interactiva” e de “orientação estrutural”. Não obstante ambas valorizarem o contexto em que a aprendizagem ocorre, o que as distingue é que, no caso da primeira orientação é dada prioridade aos paradigmas de ordem psicológica e a aprendizagem é vista como o produto de uma interacção individual com o contexto; no caso da segunda orientação, são sobrelevados os factores de ordem cultural e social, tais com a raça, o género, o grupo social, étnico ou outros, que se considera afectarem a aprendizagem. Ou seja, enquanto que na orientação interactiva os sujeitos são vistos com um potencial limitado, na orientação estrutural luta-se, sobretudo, pelas mudanças sociais básicas, consideradas fundamentais para que os processos de desenvolvimento do sujeito sejam efectivos.

Capítulo 3



O formador de pessoas adultas



3.1. Diferentes significados para diferentes práticas

Independentemente do nível de ensino em análise, o conceito de “ensinar” pode ter diferentes acepções. Na área da educação e formação de adultos, a especificidade do público a que se destina, a singularidade de situações em que este acontece e a diversidade de formações e de concepções de quem o ministra conferem mais veracidade à pluralidade de sentidos que o termo pode assumir.

Investigações desenvolvidas neste âmbito confirmam o que acabou de ser afirmado. Num estudo desenvolvido por Pratt *et al.* (2002), em que, a uma amostra bastante alargada de formadores, foi perguntado qual o entendimento sobre o conceito de ensinar, as respostas obtidas foram organizadas em três categorias: os que o consideravam como a transmissão eficaz e eficiente do saber de uma pessoa para outra, os que o viam como o processo de socialização do formando junto de uma comunidade, e, ainda, os que entendiam o ensino como a organização de condições que facilitem a aprendizagem. As respostas reflectem, antes de mais, uma simbiose e um cruzamento de crenças pessoais e de valores relacionados com o ensino, que o entendem, para além de numa actividade meramente técnica, como a resultante de numa conjugação de variáveis de diversa ordem.

Esta diversidade não deve ser, de forma alguma, rejeitada dada a inexistência de bases, quer de ordem filosófica, quer de ordem empírica, que permitam afirmar que qualquer modelo de intervenção é preferível a outro. Sugere, antes, a aceitação de uma pluralidade de perspectivas que reconhece a diversidade dos formandos, dos formadores, dos conteúdos de ensino, bem como dos propósitos e das concepções que os formadores possuem sobre a intencionalidade do acto de ensinar. Os elementos anteriormente referidos – formadores, formandos, conteúdos, contexto e ideais – mais do que respeitados, devem

constituir-se como indicadores de problematização de tarefas de ensino e organizadores de processos de reflexão, tendo em vista a adopção de uma postura educativa coerente.

Com base nestes elementos, Pratt (2002) elaborou um modelo de análise do ensino (Figura 1) em que são apresentadas as componentes referidas – formador, formandos, conteúdos e ideais – integradas num plano global que representa o contexto. Para além desses elementos, integram o modelo as linhas X, Y e Z que representam as interações existentes entre os elementos e sugerem uma análise do formador a este nível. Assim, a linha X aponta para um reforço no comprometimento dos formandos com os conteúdos de aprendizagem, a linha Y sugere a adopção de uma postura que aposta na relação entre o formador e os formandos e, finalmente, a linha Z postula a crença na relação que o ensino deve evidenciar entre os conteúdos de aprendizagem e quem os ministra, neste caso, o formador.

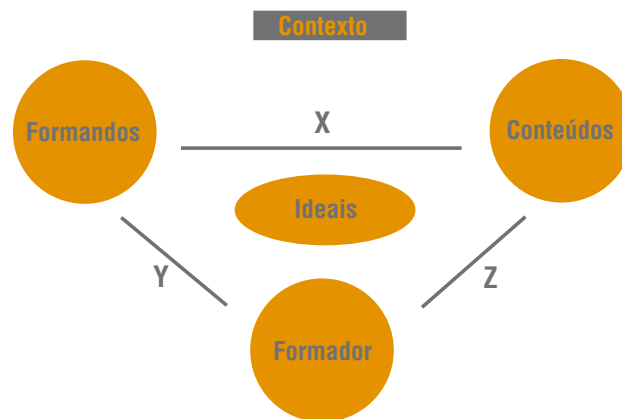


Fig. 1 Modelo geral de ensino (Fonte: Pratt, 2002).

Segundo o autor, este modelo (que oportunamente voltará a ser referido a propósito das diferentes perspectivas de ensino) permite aos formadores organizarem o seu processo



de questionamento e compreenderem que há diferentes níveis de compromisso entre eles próprios e os restantes elementos considerados. O conceito de compromisso traduz a lealdade, o dever, a responsabilidade e a obrigação que o formador assume para com os diferentes elementos que devem ser considerados no acto de ensinar – ele próprio e os seus ideais, os formandos, os conteúdos de aprendizagem e o contexto, e revela-se na forma como organiza e desenvolve o processo de ensino.

Esta postura de questionamento e de reflexão do formador perante as práticas desenvolvidas e as variáveis que as determinam com o objectivo de identificar as características da sua postura e prestação profissional é partilhada por outros autores (Schön, 1987, 1992; Van-Manen, 1991; Zeichner, 1983, 1992, 1993).

No caso do formador de adultos não se trata de “traçar um perfil, na medida em que não é possível reduzir a complexidade de uma pessoa, as suas experiências profissionais, opções de filosofia educativa e pessoais a um catálogo de perfis pré-estabelecidos” (Di Bartolomeu, 1999, p. 27). Mais importante do que isso, a tarefa principal é desenvolver um processo de reflexão que leve o formador a questionar o que significa, para ele próprio, ensinar e formar. A autora refere que “pôr em marcha uma auto-avaliação do trabalho que é feito diariamente e a forma como nos implicamos na primeira pessoa” (p. 27) é mais importante do que discutir o que deveria ser o formador. Refere duas estratégias para que este princípio seja posto em prática: em primeiro lugar, considera que é essencial “falarmos com os outros sobre o que fazemos, como fazemos e, sobretudo, sobre a razão pela qual o fazemos” (p. 28). Ou seja, propõe o intercâmbio entre as pessoas que desenvolvem o mesmo trabalho ou que se interessam pelo trabalho dos formadores de adultos, considerando que este é o ponto de partida para qualquer mudança. Contudo, este intercâmbio é, segundo a autora, frequentemente dificultado por uma falta de acordo relativamente a conceitos, actividades ou processos directamente implicados. Com o objectivo de ultrapassar este obstáculo, sugere uma segunda estratégia que se operacionaliza através do que designa por “baptismo” desses conceitos, actividades e processos e que se traduz num acordo teórico, conceptual e prático que sirva de referência e possibilite a fixação de pontos de partida. Em síntese, o essencial é que os padrões

de agir pedagógico dos formadores de adultos podem e devem ser clarificados e identificados, condição considerada essencial para que haja um desempenho profissional mais adequado e os formadores se tornem, gradualmente, mais competentes.

3.1.1. Função (ou funções) do formador

A natureza da função do formador de adultos tem sido largamente definida: professor, instrutor, facilitador, consultor, agente de mudança, mentor, são alguns dos termos usados, embora se constate que, frequentemente, o papel que lhe é atribuído centra-se mais na sua pessoa do que nas dimensões técnicas da sua intervenção.

As referências ao formador relacionam-no, quase sempre, com modelos de intervenção, associando perfis de formadores a concepções de filosofia educativa de um tipo específico. A perspectiva humanista vê o formador como um agente de mudança, alguém que ajuda o formando no seu processo de desenvolvimento, enquanto a perspectiva crítica considera que o papel do formador de adultos se deve revestir de uma responsabilidade social pelo que deverá ser o de um animador que promove situações de formação que considerem e incorporem o contexto, as relações de poder, bem como a mudança das identidades. Em suma, diferentes enquadramentos de filosofia educativa apontam diferentes funções para quem orienta processos formativos.

Parece ser consensual que o objectivo da intervenção educativa com pessoas adultas é proporcionar um desenvolvimento e um crescimento pessoal que tenha impacto nos aspectos profissional, social e político dos formandos. Quer se considere o processo de ensino como uma espiral (Galbraith, 2004), já que pressupõe uma contínua evolução e mudança, ou como uma viagem (Daloz, 1986, citado em Galbraith, 2004), na medida em que permite ao formador e ao formando uma caminhada no sentido da mudança educacional, a forma e a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem são determinadas pela individualidade e idiosincrasia dos que desempenham os papéis de formador e de formando.

Como já foi referido, o bom ensino deve resultar de um balanço entre a compreensão do próprio como formador



e o conhecimento de como proporcionar momentos de aprendizagem que sejam realmente significativos e úteis, no sentido da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o desempenho da função de formador depende da aquisição equilibrada de uma visão de ensino filosoficamente apropriada e da aplicação, igualmente apropriada, dessa visão, através de processos educativos.

Mas este processo, de tradução de concepções, supostamente adquiridas e interiorizadas, em práticas, não é assim tão linear. No que concerne ao respeito pela filosofia de ensino que dizem perfilhar, é frequente a contradição entre o que os formadores dizem achar que deve ser feito e o que realmente acontece na dinâmica do momento de formação. Numa investigação desenvolvida por Beder (2001) sobre “práticas centradas no formando *versus* práticas centradas no formador”, apesar de ter sido desenvolvido um processo em que os formadores foram levados a reflectir sobre as práticas que desenvolviam com o objectivo de as melhorarem, constatou-se que, dos vinte formadores investigados, em nenhum dos casos havia congruência entre os princípios de filosofia educativa que diziam organizar as suas práticas e o desempenho efectivo. Embora se dissessem partidários de um modelo educativo de adultos que enfatizava o pensamento crítico, valorizassem uma elevada participação dos formandos no processo educativo e defendessem um processo formativo que fosse ao encontro das necessidades dos formandos, os resultados mostraram que os momentos de formação apresentaram uma estrutura tradicional que privilegiava a comunicação só no sentido formador/formandos, limitando-se os últimos a responder a questões colocadas pelo primeiro. O estudo revelou, ainda, que a participação dos formandos na organização dos processos de ensino era nula e que os modelos de avaliação utilizados se integravam, tanto no sentido como na forma, numa leitura tradicional das práticas de ensino.

Beder propõe dois tipos de explicação para este facto. A primeira prende-se com o processo de socialização dos formadores e dos formandos. O papel do formador e do formando são socialmente conotados com determinados tipos de desempenho – o de professor e o de aluno, o que leva os formadores a desenvolverem um processo de ensino centrado em si próprios (modelo em que foram formados), e os formandos a esperarem isso mesmo dos formadores (por corresponder, também, ao modelo que estes

conhecem). Uma segunda ordem de explicações apresentadas pelo autor do estudo tem a ver com o factor tempo. Dado tratar-se de um programa de formação acelerado em que, num espaço temporal reduzido, os formandos deveriam adquirir conhecimentos e competências que numa situação de ensino regular são adquiridos em períodos mais alargados, terá levado ao sacrifício dos processos e, conseqüentemente, à adopção de posturas mais condutivistas. A conclusão a que se pode chegar é que o modelo de ensino centrado no professor ainda está demasiado instalado nos processos de socialização e sustenta crenças, tanto nos formadores como nos formandos, acerca do papel que cada um deve desempenhar.

Mas não é só a capacidade de colocar em prática o que se sustenta no plano teórico que define a eficácia de um formador nem o que afere a sua qualidade. O senso comum diz que possuir um domínio do conteúdo que se ensina é fundamental. Relativamente a este aspecto, o que se verifica é que muitos formadores de adultos são muito competentes no domínio dos conteúdos mas, frequentemente, têm fraca preparação acerca dos processos que conduzem os formandos à aprendizagem. Tornar-se um formador de adultos competente significa adquirir um conhecimento essencial dos processos de ensino.

Outras dimensões a considerar são as que se relacionam com outros atributos, tais como características pessoais, competências de relacionamento interpessoal e crenças positivas.

Dean (2002) considera que o formador de adultos deve possuir auto-confiança, informalidade, entusiasmo, sentido de responsabilidade e criatividade. O interesse pelo formando, a detenção de traços de personalidade positivos, o gosto pela matéria que ensina, a habilidade de tornar o assunto que ensina interessante e a clareza na definição dos objectivos e na apresentação dos conteúdos são atributos que outros autores elegem como fundamentais para um formador de adultos. E era possível continuar a referir atributos e a citar autores que privilegiam uns ou outros de acordo com a filosofia educativa que perfilham. Cervero e Wilson (2000) sintetizam esta relação entre formador e formando referindo que “a imagem que melhor exemplifica um formador de adultos idóneo teria de ser a de alguém que fosse simultaneamente o formador competente de que fala Brookfield, o mentor que Daloz defende, o parceiro de



Freire, o andragogo de Knowles e o educador emancipatório defendido por Mezirow” (p. 4). Obviamente que não é possível a ninguém que pretenda ser ou tornar-se num bom formador de adultos rever-se neste espectro imenso de características, nem é conveniente que o faça. O formador, ao procurar ser tudo isto, corre o risco de não conseguir ser, sequer, ele próprio. A questão está, segundo Pratt (2002), na capacidade do formador para analisar as razões, as motivações e as crenças pessoais que estão por detrás das práticas desenvolvidas, de questionar o seu compromisso com cada uma delas, para que sejam criadas as condições para o desenvolvimento de processos de intervenção educativa congruentes e ajustados.

3.1.2. Acções, intenções e crenças dos formadores: da identificação à mudança

As práticas que cada formador desenvolve são orientadas pela perspectiva que possui sobre o que o ensino deve ser, que é definida pelas suas acções, intenções e crenças, relativamente a aspectos como o conhecimento e a aprendizagem e os propósitos da educação e do ensino.

Acções, intenções e crenças são, pois, três conceitos que apreendem e representam a globalidade de um processo de ensino. As acções revelam a forma como se ensina e representam a face visível e pública da prestação profissional do formador; as intenções, uma face menos visível dos processos de ensino, representam as razões que o levam a agir de determinada forma; finalmente as crenças, pertencem ao domínio privado do formador e reúnem as razões que levam a que considere razoáveis, importantes ou justificáveis as práticas que desenvolve.

A consideração das crenças como um obstáculo epistemológico, constrangedor da objectividade na construção do conhecimento, é clássica e abundantemente referida na literatura (Santos, 1993; Myrdal, s/d). Não deixa, no entanto, de ser uma componente essencial a considerar. De facto, a apetência ou a resistência à mudança está, em larga medida, condicionada pela consistência e pelo arreigamento a essas crenças (Ostorga, 2002).

Embora as tentativas de melhoria nos processos de ensino possam focar as acções que os formadores desenvolvem, ou seja, as suas formas de ensinar, ou as suas intenções, no

sentido dos formadores clarificarem o que pretendem com o acto de ensinar, o desenvolvimento de um formador nunca será efectivo se não significar um desafio aos seus conceitos fundamentais sobre o ensino e a aprendizagem, a tal face oculta, que são as suas crenças. As acções e as intenções, embora sejam a parte mais visível, ganham coerência e consistência quando justificadas com base nos critérios de argumentação que suportam as crenças dos que as desenvolvem.

É, pois, importante, que os formadores identifiquem os indicadores de comprometimento com as suas acções, intenções e crenças, de forma a caracterizarem os modos de ensino que desenvolvem, podendo esta consciencialização criar condições para a mudança.

No que se refere ao conceito de conhecimento, as crenças dos formadores polarizam-se em duas perspectivas: a perspectiva objectivista – que concebe o conhecimento como pré-existente e independente dos formandos; e a perspectiva subjectivista – que concebe o conhecimento como intimamente determinado pelo formando (Pratt, 2002).

Cada uma destas perspectivas organiza cenários de intervenção educativa absolutamente opostos. A perspectiva objectivista entende o mundo e os fenómenos que nele ocorrem como aspectos já conhecidos e que podem ser objecto de aprendizagem e, por isso, desenvolve processos de aprendizagem que procuram que os formandos adquiram esse conhecimento previamente construído e disponível. A verdade e o conhecimento traduzem uma correspondência entre a observação e a descrição do fenómeno observado, não se admitindo qualquer distorção ou interpretação pessoal, resultante de interesses ou de visões particulares dos indivíduos que estão em formação.

Pelo contrário, na perspectiva subjectivista a realidade é considerada plural, porque pode ser expressada através de uma variedade de sistemas, mas também plástica, porque se adapta e conforma aos propósitos das pessoas que a integram. A perspectiva subjectivista entende que o conhecimento é criado, não pré-existe, e as condicionantes deste acto criativo são as interpretações e as avaliações pessoais que os indivíduos fazem dos fenómenos. O processo de aquisição de conhecimento não decorre, como sucede na perspectiva objectivista, da correspondência entre observação e descrição, mas de uma



negociação sobre o significado da observação. Em última análise, para quem perfolha a perspectiva objectivista “ver é acreditar” e, para os subjectivistas, “acreditar, determina o que vemos” (Pratt, 2002, p. 28).

Quanto aos conteúdos de ensino, enquanto os objectivistas procuram proporcionar um conjunto de saberes que traduzam a realidade, os subjectivistas consideram o mundo do ensino e da aprendizagem como uma realidade a construir, o produto dos significados que as pessoas atribuem às interações que realizam. Logo, para os objectivistas os conteúdos de ensino e os formandos estão dissociados, enquanto que na outra perspectiva se considera que os saberes sobre o mundo não se aprendem; o mundo e os seus fenómenos são interpretados, e os formandos que frequentam programas de educação e de formação retiram diferentes sentidos e atribuem significados distintos àquilo que é o objecto da aprendizagem.

No que se refere à valorização da experiência dos formandos, esta não é considerada na perspectiva objectivista; considera que as teorias básicas que regulam as vidas dos indivíduos existem separadas da experiência que delas se tem. Na perspectiva subjectivista este critério de separação não faz sentido. Os conceitos prévios, os interesses particulares, os propósitos e os valores dos formandos são valorizados e utilizados, porque se entende que é através deles que o conhecimento adquire sentido.

Contudo, não são só as crenças sobre o conhecimento e a aprendizagem que determinam os processos de ensino que os formadores organizam e desenvolvem. Embora se reconheça uma inter-relação entre as epistemologias pessoais e práticas de ensino, há todo um conjunto de saberes sobre os processos educativos que importa o formador de adultos dominar e consciencializar para que possa talhar o seu próprio estilo de ensino. Heimlich e Norland (1994) definem estilo de ensino como um modo de expressão, e consideram que tem mais a ver com a forma do que com o conteúdo, com o processo do que com o produto. Traduz o conjunto de características, atitudes, traços e qualidades que o formador apresenta nos momentos de ensino e, num sentido global do termo, reflecte o conhecimento que possui em diferentes áreas.

3.1.3. Áreas de conhecimento do formador de adultos

O conhecimento sobre os princípios da prática

Uma das áreas de conhecimento do formador refere-se aos princípios da prática que devem ser observados numa intervenção educativa com pessoas adultas. As concepções existentes sobre esta área de conhecimento profissional estão marcadas pelas diferenças que existem na orientação educativa.

A perspectiva andragógica (Knowles, Holton & Swanson, 1998) considera sete princípios que devem orientar uma prática educativa com públicos adultos:

- Estabelecer um clima físico e psicológico propício à aprendizagem.
- Envolver os formandos no planeamento e nas decisões curriculares.
- Envolver os formandos no diagnóstico das suas necessidades.
- Encorajar os formandos na definição dos seus próprios objectivos de aprendizagem.
- Encorajar os formandos na identificação de recursos e de estratégias que permitam atingir os objectivos definidos.
- Ajudar os formandos no desenvolvimento dos planos definidos.
- Envolver os formandos no processo de avaliação das suas aprendizagens.

Na lista apresentada, não obstante serem referidas componentes de natureza técnica, o que ressalta são as competências de natureza interpessoal, consideradas, pelos autores, como as que mais contribuem para o sucesso de uma abordagem andragógica.

Já para Brookfield (1986), os princípios da prática que recomenda que sejam observados pelos formadores estão naturalmente conotados com a perspectiva crítica da qual o autor é partidário. Traduzem-se nos seguintes:

- Considerar que a participação dos formandos deve ser voluntária (os adultos devem comprometer-se na formação por vontade própria).
- Respeitar o esforço que é despendido por quem participa em situações de educação e de formação.



- Desenvolver práticas que efectivem contextos de facilitação.
- Apostar em processos colaborativos de facilitação e de construção de saberes.
- Conduzir ao desenvolvimento, nos formandos, do sentido crítico.
- Levar os formandos a desenvolverem competências de aprendizagem auto-direccionada e ao *empowerment*.

Nos princípios apresentados, as expressões ensino e aprendizagem são frequentemente substituídas por facilitação, o que reflecte o entendimento do autor acerca da natureza dos processos educativos para pessoas adultas. Significa, antes de mais, um descolar dos modelos escolarizados para a adopção de uma atitude educativa que não pretende ensinar no sentido tradicional do termo, mas facilitar processos de construção de saberes e, sobretudo, a aquisição de competências que permitam ao formando, de forma autónoma, aceder ao conhecimento.

O conhecimento do formador

O conhecimento de si próprio, como formador, constitui-se como outra área de conhecimento fundamental para quem intervém em processos educativos. Consiste na capacidade que o formador de adultos deve possuir (ou desenvolver) para se conhecer como pessoa. De facto, se não nos conhecermos como pessoas, é muito difícil sabermos quem somos como formadores. Esta condição é essencial para que se consiga estabelecer uma relação honesta e autêntica com os formandos. Cranton (2001), é de opinião que se o formador estiver a representar um papel, se se comportar de forma contrária à sua natureza, não consegue manter uma relação que conduza a uma aprendizagem significativa.

Este conhecimento de si próprio passa por um aspecto já anteriormente focado que é a identificação, por parte do formador, das suas crenças e a compreensão dos valores que suportam as suas ideias e as suas atitudes. Apps (1991) sugere, como estratégia para a selecção das crenças aceitáveis e de erradicação das não aceitáveis, uma análise da sua origem e consistência, com o objectivo de se expurgarem as que não se integram nos critérios seleccionados e se apurarem aquelas que reflectem princípios sobre o ensino e a aprendizagem que são aceitáveis e que o formador considera poderem constituir

o fundamento de uma filosofia pessoal sobre o ensino e a aprendizagem.

A importância de se possuir uma filosofia pessoal sobre o ensino é sublinhada por Brookfield (1990). O autor considera que a detenção dessa filosofia pessoal fornece ao formador uma perspectiva organizada dos processos que desenvolve, proporciona-lhe um sentido de estabilidade e de direccionamento das suas práticas, reduz sentimentos de incerteza, ajuda-o a estar mais seguro quando é pressionado por políticas institucionais ou por pessoas que não estão de acordo com a filosofia que defende, fornece um sentimento de identidade profissional e consolida as relações entre os formadores. É ainda importante do ponto de vista pedagógico, na medida em que ajuda o formador a reflectir e a auto-avaliar-se relativamente aos resultados que consegue alcançar através do processo de ensino que está a promover.

Em suma, o conhecimento de si é uma dimensão fundamental nos processos de formação para pessoas adultas, na medida em que permite ao formador consciencializar a sua identidade, refinar a sua competência, reforçar e consolidar relações com outros formadores, dar-lhe segurança quando pressões externas o questionam e, finalmente, constituir-se como um instrumento de auto-avaliação e de aferição do seu desempenho.

O conhecimento dos formandos

Galbraith (2004) afirma que quando se “compreendem os formandos, começa-se a compreender o que é necessário fazer, como formador de adultos, para que se seja efectivo no momento da formação” (p. 14). Esta afirmação configura outra área do conhecimento que os formadores de pessoas adultas devem evidenciar, o conhecimento dos formandos.

De acordo com o autor, o elemento determinante e configurador do modelo e do momento de ensino em educação e formação de adultos é o formando. Ou seja, deve ser a natureza multifacetada dos formandos, do ponto de vista psicológico, sociológico e de desenvolvimento, que deve contribuir para enriquecer os momentos de formação.

Este conhecimento desdobra-se em várias dimensões. Uma delas refere-se ao contexto de origem e conseqüente significado



que o formando atribui ao seu papel. Ou seja, o que significa, para ele, ser formando. Esta representação decorre de experiências prévias e de ideias pré-concebidas, mas é determinante para o que o formando faz com a nova informação, como a organiza, retém ou descarta, e como a relaciona com informações que já possuía. Penetrar neste mundo é, pois, fundamental para o formador, na medida em que lhe permite considerá-lo e incorporá-lo no processo de ensino e de aprendizagem.

O conhecimento do formando permite ainda que o formador identifique qual o seu estilo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolva um processo de ensino que o respeite e contemple. Um estilo de aprendizagem é a forma complexa através da qual o formando, de forma mais ou menos eficaz e efectiva, compreende, processa, armazena e regista o que tenta aprender. Para Ouellette (2000), “representa um conjunto de características individuais, de actividades e de comportamentos que são mantidos durante um período de tempo alargado” (p. 121). De facto, os formandos têm preferências sobre a forma como querem aprender, e o conhecimento desta diversidade e das propostas educativas que dão resposta a estas preferências constitui outra dimensão fundamental do conhecimento dos formadores. Uma das questões que é largamente debatida a propósito dos estilos de aprendizagem é a sua origem e o que se discute é se será genética ou se a educação tem algum papel na definição do estilo de aprendizagem do indivíduo. Embora haja partidários das diferentes explicações, a grande vantagem em se definir um estilo de aprendizagem é porque ele se apresenta de uma forma consolidada e mantém-se constante e estável em termos temporais. Assim, mesmo que a sua origem seja genética, é durante o processo educativo que se manifesta e se consciencializa, pelo que o subsequente uso nas situações de aprendizagem deve ser rentabilizado (James & Maher, 2004).

O conhecimento das motivações e dos padrões de participação dos formandos nos processos formativos é outra das dimensões essenciais do conhecimento do formador. São inúmeras e diversas as razões que levam os formandos a integrar um processo de formação e aprendizagem: vontade de aprender e de saber mais, necessidade de contacto e de interacção social, expectativas internas ou externas, vantagens do ponto de vista profissional, interesses vocacionais, entre outras. Considerar este conjunto de razões é sem dúvida um desafio para o

formador, mas é fundamental para que organize um espaço de formação adequado que permita que todos os formandos se comprometam com o processo formativo, quaisquer que tenham sido as razões que os levaram a integrá-lo.

Outro indicador da competência do formador no que diz respeito ao conhecimento do formando refere-se aos aspectos desenvolvimentais. As pessoas diferem em todas as dimensões do desenvolvimento humano e, para além disso, num grupo de formação existem histórias de vida todas elas diferentes entre si, povoadas de momentos marcantes, de tensões, de crises. Tudo isto contribui para que a aprendizagem tome diferentes caminhos e esta diversidade deve proporcionar ao formador um terreno fértil para encorajar, fomentar e explorar novas ideias e momentos de acção.

Um último aspecto a considerar no conhecimento do formando tem a ver com as emoções e a auto-estima. Embora já fosse um conceito do senso comum, a relação entre a dimensão emocional e o potencial de aprendizagem tem sido recentemente investigada e largamente divulgada (Bujold & Saint-Pierre, 1996; Damásio, 1995, 2000). De facto, o processo de aprendizagem é determinado por uma elevada componente emocional e, no caso da educação e formação de adultos, a importância desta dimensão é potenciada pelo carácter voluntário que é inerente a muitos processos formativos. Ou seja, se não se mantiverem elevados níveis de motivação, que decorre de uma correcta gestão emocional e da sustentação de indicadores de auto-estima que justifiquem a presença e participação, os formandos facilmente desistem da formação (Dirkx, 2001). De facto, estas desistências decorrem, frequentemente, de conflitos emocionais que os processos formativos desencadeiam. Brookfield (1990) chama-lhe *the imposter syndrome*, e traduz-se no desconforto emocional que os formandos experimentam quando ocorrem mudanças significativas, quando as suas certezas são abaladas por novos saberes. Quando isto acontece, os formandos sentem-se emocionalmente inseguros acerca “do que” e de “como” pensar, e preferem regressar a territórios mais familiares, ao conforto e à segurança das antigas certezas.

A criação de um clima de aprendizagem confiável, a apreciação do esforço que os formandos desenvolvem, o encorajamento para que as emoções sejam comunicadas e partilhadas, o constante desafio para que novas perspectivas sejam encaradas,



a atenção para com a forma como os formandos experienciam a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, por parte do formador, de uma atitude pessoal de alguém que também corre riscos e experimenta as mesmas sensações de insegurança, são estratégias que devem ser postas em prática para que os níveis de auto-estima não decaiam, antes se fortaleçam, e para que as emoções dos formandos não interfiram negativamente no processo formativo.

O conhecimento do conteúdo

O conhecimento do conteúdo constitui-se como um atributo (ou uma competência) que define parte do estilo de ensino do formador. Frequentemente, é referido como currículo, matéria ou programa, e indica aspectos claramente identificáveis que deverão ser objecto de aprendizagem.

A consideração do conceito de conteúdo nos processos formativos incorpora a identificação de certos conhecimentos, competências ou atitudes que deverão traduzir produtos de aprendizagem dos formandos, a definição de estratégias de ensino adequadas e a tipificação de evidências de aprendizagem que permitam a comparação entre o antes e o depois. São ainda os conteúdos que providenciam a diversidade e a flexibilidade num processo formativo, bem como a mudança e a progressão do formando.

O conhecimento do conteúdo pode decorrer de inúmeras fontes, como a formação inicial do formador, actividades de natureza vocacional, experiências de trabalho, colaboração com especialistas, observações que realiza, quer de pessoas, quer de situações, e, ainda, da consulta de documentação. Considerando a evolução vertiginosa que o saber regista na actualidade e os desafios, em termos de conhecimento, que a vida coloca, o conhecimento do conteúdo do formador requer uma contínua actualização

Em síntese, para que a competência do formador relativamente aos conteúdos se evidencie, este tem de identificar qual o conteúdo que é mais adequado a uma determinada situação de ensino e de aprendizagem, reconhecer a relação entre o grupo de formação e os conteúdos a serem desenvolvidos, compreender o impacto desses mesmos conteúdos no ambiente físico e psicológico, seleccionar e viabilizar as estratégias de

ensino e de aprendizagem adequadas e ter consciência se essas situações se revestem de significado para os formandos.

O conhecimento dos métodos

A aplicação de um método traduz a face mais visível de um processo de ensino. Os métodos são as “ferramentas” que o formador utiliza num processo de instrução, acreditando serem as mais apropriadas para que se verifique a produção de determinados resultados de aprendizagem. Mas não basta ao formador afirmar que utiliza este ou aquele método. O seu conhecimento neste domínio traduz-se na explicação do porquê dessa escolha. A selecção e utilização de um método evidencia a sua competência num sentido global, já que o conhecimento neste domínio condensa o saber profissional do formador em todas as áreas da sua intervenção.

A selecção de um método apropriado a uma determinada situação exige do formador a consideração de uma série de variáveis, nomeadamente: os objectivos de aprendizagem do(s) formando(s), as características dos sujeitos a quem a formação se destina, a natureza do conteúdo, características particulares de diferentes métodos e estratégias, o ambiente físico e psicológico e as próprias preferências do formador. Contudo, nem sempre são critérios racionais e sistemáticos que fundamentam a escolha dos métodos a utilizar. Existe, também, uma dimensão intuitiva que determina as escolhas, a qual Apps (1991) considera não dever ser negligenciada. O autor refere-se a este aspecto, afirmando que os formadores dizem possuir um *feeling* que lhes sugere qual o método mais adequado, e conclui que, frequentemente, dá bons resultados seguir a orientação dada por esse sentimento. Schön (1983) refere-se a este mesmo conceito, considerando que existe uma dimensão artística – *artistry* – no acto pedagógico que rompe com as fundamentações de base racionalista. Subjacente a essa ideia está a competência profissional do formador que, para Schön, resulta do entrosamento de dois tipos de conhecimento: um que está associado ao conjunto de teorias e técnicas, e um outro, de cariz mais criativo e artístico, que se traduz na forma como lida com situações imprevistas.

Outro aspecto a considerar neste capítulo é a resistência à adopção de novos métodos que se observa em muitos formadores. Frequentemente, instalam-se numa posição de



conforto e de familiaridade com métodos que dominam, não arriscando outros.

3.2. Perspectivas de ensino e desempenho profissional

Não tem sido, de forma alguma, pacífica nem consensual a forma como se referenciam e caracterizam os modelos de ensino em educação e formação de adultos. Há quem considere que as características e peculiaridades destes dependem, em larga medida, do entendimento que o formador possui do que é educar e formar pessoas adultas, que é afectado, como tem vindo a ser desenvolvido ao longo deste capítulo, por um vasto conjunto de influências (Pratt, 2002). Outros colocam no centro do processo de tipificação dos modelos de ensino influências como as relações entre saber e poder e a consideração das funções da intervenção educativa neste campo formativo (Canário, 1999).

A análise das práticas que os diferentes modelos dizem desenvolver, que poderia ser uma estratégia adequada tendo em vista essa caracterização, tem-se revelado pouco profícua. Segundo Canário, essas tentativas enfermam de um conjunto de limitações que omitem e ocultam a realidade dos factos, e que são o reducionismo – que circunscreve o campo de observação à análise da relação entre o formador e o formando, a normatividade – que se limita a prescrever “o que deveria ou não ser”, esquivando-se à elucidação do que realmente é, e o maniqueísmo – que polariza entre o bom e o mau, entre as boas e as más práticas. Ferry (1983, citado em Canário, 1999) constata o impacto destes vícios de análise na literatura científica que se tem produzido nesta área educativa, classificando o fenómeno de “bipolarização mistificadora” (p. 120). Para Canário, a análise das práticas em educação e formação de adultos deve apreciar as funções sociais deste campo educativo, e, assim, procurar compreender e caracterizar as práticas e as teorias desenvolvidas.

Embora não se oponha às opiniões apresentadas porque também defende que nos processos educativos com pessoas adultas existem diferentes ordenações dos elementos da prática que configuram diferentes orientações, Pratt (2002) considera que quem gera, prioritariamente, a orientação de uma prática de ensino é o formador. Para o autor, é a perspectiva de ensino que

este profissional possui que o leva a criar o seu próprio quadro conceptual, a seleccionar os critérios para analisar e avaliar o que está certo ou errado, o que é eficaz e ineficaz.

Uma perspectiva de ensino funciona como um “filtro” (Pratt, 2002, p. 33) através do qual os formadores vêem o mundo do ensino e da aprendizagem. A perspectiva pessoal do formador é resultado da sua experiência pessoal e cultural e é o contacto com outras realidades, com outras práticas, que lhe dá o contraponto da sua. É, pois, fundamental, que o formador conheça as características da perspectiva de ensino que possui, porque ela é o padrão de comparação com outras e a matriz de questionamento e de reflexão dos pressupostos que suportam o que o formador pensa e faz no momento formativo.

Ainda segundo o mesmo autor, o que diferencia as perspectivas de ensino é a valorização que o formador atribui aos elementos que oportunamente já foram aludidos – formando, formador, conteúdos, ideais e contexto – e as inter-relações que, entre eles, os formadores estabelecem e reforçam. Considera que existem cinco perspectivas de ensino:

- Perspectiva transmissiva
- Perspectiva de aprendizagem guiada
- Perspectiva desenvolvimentista
- Perspectiva *nurturing*
- Perspectiva de reforma social

3.2.1. Perspectiva transmissiva

Esta perspectiva baseia-se na crença de que os conhecimentos podem ser eficazmente transmitidos aos formandos pelo formador. Como se pode constatar pela análise da Figura 2 que pretende representar a perspectiva transmissiva de ensino, os elementos mais valorizados são o formador e os conteúdos.

O sentido geral que o ensino adopta está representado pela seta que, como se pode observar, tem origem no formador, passa pelos conteúdos em direcção aos formandos, sugerindo a intencionalidade transmissiva que a caracteriza.

Nesta perspectiva, a prioridade principal do formador é apresentar de forma correcta os conteúdos e ajudar os formandos a reproduzirem-nos na forma como foram ensinados. É igualmente esperado que o formador seja um especialista na

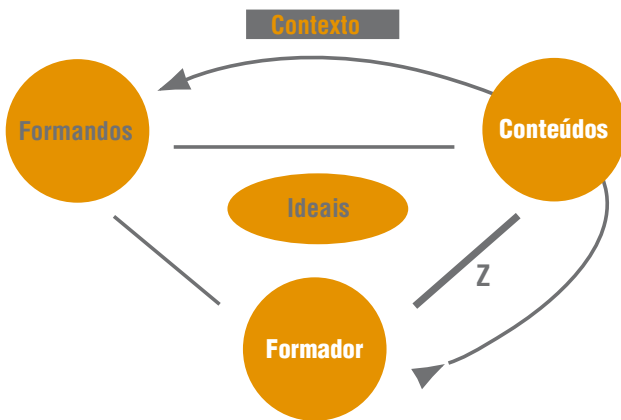


Fig. 2 Perspectiva transmissiva (Fonte: Pratt, 2002).

matéria que ensina, saiba responder a todas as questões que lhe sejam colocadas, apresente múltiplos exemplos, ofereça explicações claras e detalhadas, e especifique, sem ambiguidades, o que espera que os formandos aprendam (Boldt, 2002).

Na perspectiva transmissiva, os conteúdos possuem uma credibilidade indiscutível. Nada nem ninguém os pode pôr em causa. Trata-se, como referido, de uma perspectiva centrada no formador, que enfatiza dois aspectos fundamentais: o seu desempenho no processo de ensino e a organização, apresentação e transmissão dos conteúdos de ensino. Relativamente a este segundo aspecto, que se prende com o processo de desenvolvimento curricular, a perspectiva transmissiva subscreve a hierarquização do saber – no sentido em que existe uma relação entre aprendizagens anteriores e aprendizagens seguintes –, identifica o que deve ser objecto de aprendizagem e sugere uma apresentação estruturada, passo a passo, dos conteúdos.

3.2.2. Perspectiva de aprendizagem guiada

Ao contrário da perspectiva transmissiva que representa um ensino estereotipado, dentro da sala de aula, a perspectiva de aprendizagem guiada representa uma ideia mais ampla de espaço de ensino e considera que a aprendizagem se pode realizar fora do espaço institucionalizado, na comunidade. Nesta perspectiva, o ensino é considerado como um processo de aculturação dos formandos a uma comunidade específica.

A comunidade é entendida como um grupo de pessoas com um sentido comum de identidade, com propósitos claramente definidos, que reconhece os padrões de autoridade e de responsabilidade existentes (Johnson & Pratt, 2002). O processo de ensino (e de aculturação) resulta de uma participação prolongada e diversificada no trabalho e nas relações sociais dessa comunidade.

Como apresentado na Figura 3, que representa a perspectiva de aprendizagem guiada, os elementos formador e conteúdos fundem-se num só, o que procura significar que são inseparáveis neste modelo educativo.

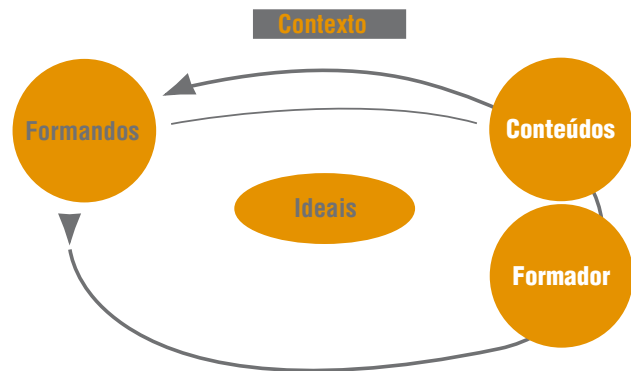


Fig. 3 Perspectiva de aprendizagem guiada (Fonte: Pratt, 2002).

Do formador é esperado que, num contexto de prática, transmita ao formando os conhecimentos e os valores que são praticados pela comunidade. O que é ensinado (e aprendido) não pode ser desligado do contexto prático e os formandos “tecem o que aprendem com e no contexto real” (Johnson & Pratt, 2002, p. 44).

Trata-se de um modelo de ensino que se destina ao desempenho de papéis, a formar indivíduos que venham a desempenhar um conjunto de funções num determinado grupo social.

3.2.3. Perspectiva desenvolvimentista

A perspectiva desenvolvimentista constitui uma das recentes tendências em educação e formação de adultos. Deriva dos fundamentos da psicologia cognitiva, que defendem que os indivíduos possuem esquemas pessoais de interpretação e de compreensão do mundo que são reajustados e substituídos por outros quando não conseguem resolver situações



novas, dissonantes, para os esquemas existentes. Segundo a psicologia cognitiva, é através deste sistema de desequilíbrio/re-equilíbrio das estruturas cognitivas que o desenvolvimento e a aprendizagem se constroem.

Como se pode verificar pela análise da Figura 4, é uma perspectiva centrada no formando.

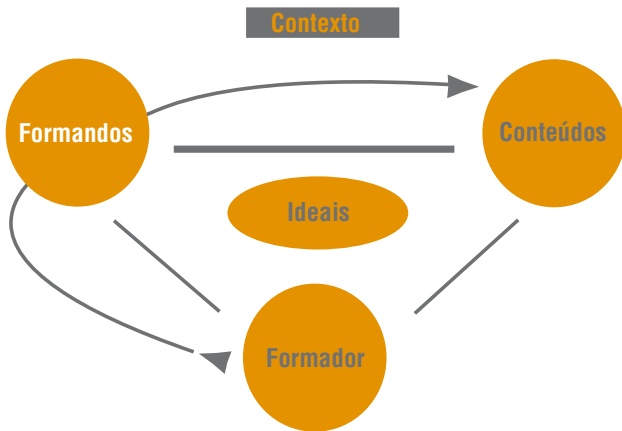


Fig. 4 Perspectiva desenvolvimentista (Fonte: Pratt, 2002).

Enquanto nas perspectivas anteriores a preocupação dos formadores era, respectivamente, a de apresentar e a de representar os conteúdos, agora a sua preocupação é desenvolver formas particulares de pensar e de resolver problemas; o conteúdo não tem valor em si mesmo, mas constitui-se num meio através do qual os formandos desenvolvem formas de pensar mais eficazes. A aprendizagem não se traduz num processo de adicionar mais conhecimento, mas representa uma mudança relativamente à forma como se pensa.

Neste contexto, o papel do formador é o de desafiar as estruturas existentes, perturbar os equilíbrios e, conseqüentemente, provocar os re-equilíbrios através da reconstrução e da compreensão do novo conhecimento. Para tal, o formador deve “construir pontes” (Arseneau & Rodenburg, 2002) entre o conhecimento existente e o conhecimento a construir, através da identificação dos diferentes níveis (patamares) que o formando tem de percorrer para aceder de um registo de compreensão a outro. Neste processo, é fundamental respeitar as concepções prévias dos formandos, para que sejam reconstruídos níveis mais sofisticados de pensamento ancorados nos precedentes.

Para além de não ser uma perspectiva fácil de aplicar, uma vez que os formadores têm mais tendência para funcionarem como especialistas que fornecem, de imediato, as respostas, o mais difícil é, no entanto, criar e aplicar formas de avaliação congruentes com os princípios que fundamentam esta perspectiva, ou seja, instrumentos de avaliação que recolham evidências de que as formas e os processos de raciocínio estão a evoluir.

3.2.4. Perspectiva *nurturing*

Os princípios que a suportam confundem-se com os fundamentos da andragogia (Knowles, 1975, 1980, 1992), que se constitui como a orientação pedagógica que dominou a educação e formação de adultos no último quartel de séc. XX.

Esta perspectiva fundamenta-se na crença de que os processos de aprendizagem são sobretudo afectados pelo auto-conceito e auto-eficiência do formando, ou seja, este tem de acreditar que consegue aprender e que o que aprende lhe vai ser útil para a sua vida. No modelo que tem vindo a ser utilizado, os elementos mais significativos nesta perspectiva são o formador e os formandos e a relação de confiança que se estabelece entre eles, representada pela linha Y (Figura 5).

Do formador é esperado que proporcione situações de apoio e suporte e, simultaneamente, de desafio. O apoio e o suporte traduzem-se na relação empática que deve construir com os formandos e no encorajamento que lhes deve dar; o desafio

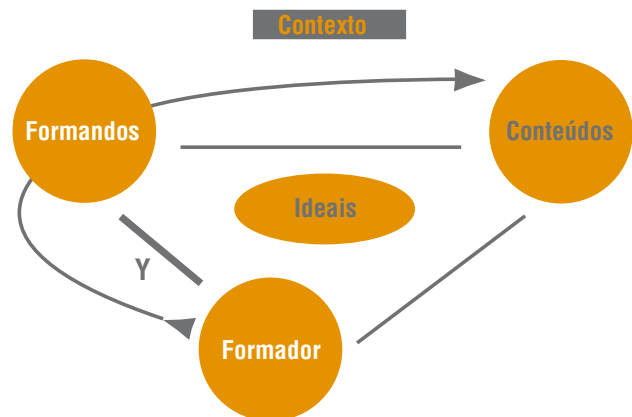


Fig. 5 Perspectiva *nurturing* (Fonte: Pratt, 2002).



representa a sua capacidade para sustentar, no formando, a expectativa de que o que está a aprender lhe vai ser útil na vida (T'Kenye, 2002).

O objectivo desta perspectiva é tornar as pessoas mais confiantes e auto-suficientes. Para o atingir, aposta-se na capacidade que os formandos devem desenvolver de atribuir valor aos seus próprios sucessos, e não a esperarem que seja o formador a fazê-lo. Em suma, são as características pessoais dos indivíduos que são objecto de formação e de desenvolvimento, constituindo-se os conteúdos de aprendizagem num meio para se atingir este fim.

3.2.5. Perspectiva de reforma social

À semelhança da perspectiva desenvolvimentista, esta perspectiva tem vindo a ganhar popularidade nos últimos anos. Caracteriza-se pela manifestação explícita de um ideal ou conjunto de princípios que perseguem uma sociedade melhor. Na realidade, embora muitos educadores de pessoas adultas o neguem, toda e qualquer perspectiva educacional encerra uma carga ideológica e, nesta perspectiva, os ideais emergem claramente e determinam “o quê” e “como” se ensina.

A Figura 6, que a representa, mostra que o foco principal é o formador e os seus ideais. Na realidade, os ideais do formador ofuscam qualquer dos outros elementos do modelo. Esta perspectiva enfatiza os imperativos sociais, culturais, políticos e morais, os quais determinam, de forma substancial, a forma

como os outros elementos são entendidos.

O compromisso do formador e do processo de ensino passa das preocupações de carácter micro, para as de carácter macro; questões como desenvolver técnicas de ensino mais eficazes e estratégias de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento pessoal e cognitivo são relegadas para segundo plano, dando-se prioridade a questões de natureza moral ou política. Em suma, passa-se de uma perspectiva individual, para uma perspectiva colectiva.

3.3. O conhecimento profissional dos formadores

3.3.1. Da dimensão técnica às abordagens integradas das práticas

A inexistência de um corpo científico de base sobre as práticas de ensino no campo da educação e formação de adultos é devida a diversos factores. Por um lado, a diversidade das situações educativas que se registam neste campo educativo, que defendem diferentes princípios, valores, perspectivas e expectativas, não tem sido favorável à construção de um *corpus* de conhecimentos, nem à existência de prescrições de cariz positivista. Por outro lado, a natureza complexa das condições organizacionais, sociais e políticas, que constantemente reformulam as orientações segundo as quais as práticas devem ser desenvolvidas, também tem limitado a construção de um conjunto de saberes de natureza profissional, próprio deste campo educativo.

Não obstante os constrangimentos referidos, as práticas profissionais em educação e formação de adultos requerem uma abordagem que não sobrevalorize a dimensão técnica do conhecimento profissional em detrimento de outras.

De acordo com Zimpher e Howey (1987), são de quatro tipos as competências que devem ser evidenciadas pelos profissionais que intervêm no campo educativo:

- **Competências técnicas** – traduzem o domínio dos métodos de ensino, as capacidades específicas que estes exigem, a aplicação de estratégias adequadas, a selecção e organização dos conteúdos curriculares e a estruturação do espaço de formação;

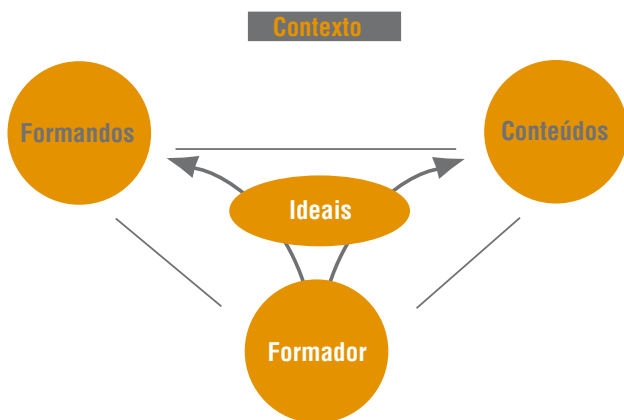


Fig. 6 Perspectiva de reforma social (Fonte: Pratt, 2002).



- **Competências clínicas** – evidenciam a capacidade de encontrar soluções para os problemas que decorrem do processo de ensino e de aprendizagem. O formador clinicamente competente é aquele que é capaz, a partir de um processo de reflexão que desenvolve sobre o acto e o processo educativo, de tomar decisões a fim de resolver problemas;

- **Competências pessoais** – respeitam à intervenção do formador como pessoa, no contexto educativo e nas relações interpessoais. Este nível de competência depende da capacidade que o formador revela e/ou adquire de se utilizar a si próprio como instrumento humano eficaz que promove o desenvolvimento dos formandos;

- **Competências críticas** – solicitam a consideração das condições sociais em que decorre o processo de ensino. A manifestação desta competência concretiza-se na capacidade de distanciamento crítico do formador em relação à situação educativa, o que lhe permite re-enquadrar o problema e agir no sentido de modificar situações que considera injustas e inadequadas. Neste sentido, o formador criticamente competente é aquele que é racional, moralmente autónomo, socialmente consciente e que encara o seu papel como o de um agente de mudança.

Os aspectos técnicos do acto educativo não configuram, como vimos, o único domínio de competência de quem trabalha no campo da educação e formação de adultos. Embora a dimensão técnica tenha a sua importância, o fundamental é que o formador de adultos possua uma compreensão mais alargada do que é ensinar neste nível educativo, e essa compreensão exige uma abordagem mais integrada, que coloque a análise do exercício da profissão e não a aquisição de conhecimento, no centro da actividade profissional.

A prática em educação e formação de adultos é, essencialmente, uma prática social de interacção humana, que é condicionada pelo formador – pelos seus valores, concepções e acções que desenvolve, e pelas condições sociais, políticas, culturais e económicas em que as práticas ocorrem. Assim, e embora os formadores detenham informação e conhecimentos de natureza técnica, que lhes foram proporcionados através da sua formação, o desempenho da sua actividade, à semelhança do que sucede em muitas outras profissões, depende da sua capacidade para fazerem apreciações sobre as práticas que desenvolvem (Cranton & King, 2003).

Por outro lado, a análise das práticas não está regulada por procedimentos científicos concretos, mas sim pela habilidade que os profissionais revelem de realizar “leituras” das situações de forma a compreenderem as complexidades, os conflitos e as ambiguidades que devem ser apreciadas. Assim, a prática profissional, mais do que um repertório de soluções instrumentais, é uma acção profissional informada, que depende da forma como os profissionais re-lêem os seus valores e a sua experiência, acção esta que não ocorre isoladamente mas representa uma complexa interacção entre o formador e o contexto.

Contudo, nos tempos actuais, os formadores debatem-se com um conjunto de constrangimentos e de indefinições que comprometem a sua capacidade de “lerem” as suas práticas e de possuírem certezas quanto à pertinência das respostas que consideram ajustadas. Um dos constrangimentos é o que Shön (1987) refere como “a crise do conhecimento profissional”. A racionalidade técnica, que imperou até meados do séc. XX, proporcionou aos profissionais indicadores de confiança que lhes davam a segurança para agirem dentro do conhecimento científico que possuíam e para responderem aos problemas que a profissão lhes colocava. Mas este sucesso foi efémero. A partir de certa altura, no meio de um conjunto enorme de ambiguidades, resultantes de um misto de problemas epistemológicos, práticos, políticos e morais, as profissões começaram a evidenciar uma crise de confiança, já que as certezas do conhecimento científico não respondiam ao incerto que passou a estar inerente às práticas profissionais. Em consequência, o sentimento de certeza e de segurança, viu-se substituído pelo de risco permanente. Neste contexto actual, a racionalidade técnica, embora eficaz em determinados domínios, em geral falha por não proporcionar uma fundamentação sobre a relação entre saber e acção profissional. De facto, a racionalidade técnica dá resposta à questão de “como podemos fazer”, mas é limitada na capacidade de responder ao “que pode ser feito”. Na área da educação e formação de adultos, o conhecimento científico é capaz de fornecer procedimentos técnicos, mas incapaz de proporcionar indicações que iluminem a acção.

A resposta a este desafio está na capacidade que os formadores devem desenvolver de examinar as suas práticas e de as reformular através da incorporação de informação sobre essas



mesmas práticas. Ou seja, a resposta está numa noção de prática profissional reflectida e entendida como uma ciência aplicada (Alarcão, 2001; Ponte, 2002).

Quem já participou em situações de educação e formação de adultos sabe que, normalmente, existem dúvidas relativamente ao procedimento, à forma mais correcta de agir. Surgem, constantemente, problemas para os quais não existem, “em carteira”, respostas que lhes devam ser dadas. Os formadores não possuem certezas que fundamentem as suas escolhas e, muitas vezes, argumentam que é o saber que retiram das suas práticas, da sua experiência, que aconselha como devem proceder, que os ajuda a compreender o que realmente acontece na prática. Contudo, os formadores de pessoas adultas, tal como outros profissionais, não se podem permitir à dúvida permanente. A prática exige acção, quer em pensamento, quer em intervenção (Van-Mannen, 1991), e há que fazer escolhas quanto ao que se pensa serem os problemas da prática e quanto à forma como podem ser respondidos.

Mas o que é um problema prático? De acordo com Wilson e Hayes (2000), a resposta a esta questão implica a distinção entre problemas de natureza técnica e problemas de natureza prática. Na resolução de um problema de natureza técnica o fim já está resolvido, só ainda não se sabe qual vai ser o meio; os problemas práticos, por sua vez, são aqueles que, devido a determinadas condições, a circunstâncias únicas, a metas conflituais ou a consequências imprevisíveis, colocam incertezas e dúvidas. Normalmente, este tipo de problemas não é derivado de uma falta de respostas de natureza técnica, mas é mais uma questão de se saber como agir correctamente numa determinada situação. E agir correctamente depende de uma apreciação concertada entre os meios a utilizar em função de fins que se considerem ser os que se devem atingir, e não da aplicação de uma solução pré-concebida.

Se a prática profissional em educação e formação de adultos for entendida como geradora de problemas práticos e não técnicos, então a natureza da acção prática que lhes dê resposta deverá revestir-se de determinadas características. Ela requer “uma forma de racionalidade em que existe uma mediação entre princípios gerais e uma situação particular concreta que requer escolhas e decisões” (Wilson & Hayes, 2000, p. 26). Numa análise com estas características não existem regras

técnicas determinadas que se possam aplicar em função do que é geral e universal. O que é requerido é uma interpretação ou uma especificação do que é universal e que pode ser apropriada a uma situação particular. Por outro lado, estas escolhas e estas acções são determinadas pelas práticas sociais das comunidades onde os formadores trabalham, nas quais os processos não são geridos por regras técnicas, mas sim por um conhecimento prático de natureza ética e política que define como é que a situação deve ser percebida e qual a resposta que lhe é adequada. Cervero (1992) designa este tipo de acção por “acção sensata”, ou seja, uma acção definida por limites éticos e políticos e por constrangimentos da situação em si.

Considerando a pertinência de integrar nas práticas de educação e formação de adultos o conhecimento, a experiência, as crenças e valores, Wilson e Hayes propõem um conceito extensivo ao de “acção sensata” de Cervero, e que designam por “acção prática informada”. Esta, que se concretiza através de práticas reflexivas, traduz-se na capacidade de construir conhecimento e de encontrar respostas para situações práticas, respostas estas que sejam mediadas pelas dimensões éticas e políticas das situações. Trata-se, em última análise, de uma prática orientada por princípios de prudência, através da qual o formador e as variáveis do contexto são submetidos a um processo de escolhas, escolhas estas que predizem e decidem a forma de agir numa determinada situação educativa.

3.4. Práticas de reflexão em educação e formação de adultos

3.4.1. Do conceito às práticas de reflexão

As bases de uma atitude reflexiva relativamente à acção profissional – que tanto eco tem tido no campo educativo – foram lançadas por Dewey (1933, citado em Marcelo, 1992), que definiu a reflexão como “o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (p. 279). Dewey considerava a prática da reflexão importante por ser um instrumento fundamental para o ensino, mas também entendia que ela se devia constituir como um objectivo da educação, na medida em que torna os profissionais capazes de conhecer as razões pelas quais agem, convertendo, assim, intenções, dúvidas e intuições em acções inteligentes.

O conceito de reflexão tem evoluído e tem sido objecto de várias interpretações, ao ponto da noção de reflexão ser utilizada para qualificar práticas bem diferenciadas e com orientações conceptuais bem distintas.

Actualmente, o entendimento do conceito aproxima as práticas de reflexão de uma atitude investigativa sobre as práticas, considerando-se que esta é uma postura desejável para os profissionais de educação. Alarcão (2001) reconhece que a postura investigativa só é compatível com o entendimento do professor/formador como um profissional reflexivo, concluindo que “estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (p. 4).

Para Ponte (2002), os problemas da construção e de gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional, nos seus mais diversos níveis, requerem dos profissionais de educação capacidades de problematização e de investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais. Em consequência, considera que existem razões de fundo que aconselham a investigação sobre as práticas que são desenvolvidas. Refere que “não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática que não seja um profissional reflexivo” (p. 8), e que “a investigação sobre a prática não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer ‘a’ resposta a um problema mas, em vez disso, os resultados sugerem formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudança na prática” (p. 8). Apresenta um conjunto de razões que aconselham a prática da investigação. Os profissionais devem investigar a sua prática de forma a se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo, assim, mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática. Por outro lado, a investigação sobre a prática constitui um modo privilegiado de desenvolvimento profissional e institucional e contribui para a construção de um património de cultura e de conhecimentos dos profissionais no campo educativo.

No campo da educação e formação de adultos, as práticas de reflexão traduzem, igualmente, o conceito dos formadores se tornarem investigadores das suas próprias práticas e das práticas de outros (Brookfield, 2000b). Porque se considera

que os processos educativos e a própria pessoa do formador marcam os formandos e os seus valores culturais, as práticas de reflexão pedem aos formadores que examinem tanto as funções sociais da educação e formação de adultos, como as formas que foram utilizadas no decurso dos processos educativos.

3.4.2. Funções da reflexão no contexto da educação e formação de adultos

Na opinião de Brookfield (2000b), as práticas de reflexão em educação e formação de adultos devem revestir-se sempre de uma dupla dimensão: uma dimensão pragmático-construtivista – que enfatiza o papel que o indivíduo desempenha na construção e desconstrução das suas próprias experiências, e uma dimensão crítica – que permite que os formadores apreendam e reconheçam as formas acríticas como aceitam e integram, nas suas práticas, a ideologia dominante. O autor considera que, para desafiar a ideologia, o formador necessita de estar consciente da forma como ela se instalou e de como actua contra os interesses dos formandos e contra os seus próprios interesses. Sem esse elemento de clarificação e de questionamento, os processos de análise poderão ser reflexivos, mas não serão críticos.

O autor socorre-se do trabalho e das propostas educativas de Paulo Freire que, em sua opinião, combinam elementos dos dois tipos de reflexão referidos. De facto, a abordagem freireana é flexível e experimental nos seus métodos e assenta na crença construtivista de que o conhecimento e a compreensão estão à espera de ser criados em vez de existirem em dimensões da intervenção humana previamente identificadas; assenta em processos dialógicos, abertos e baseados nas análises que as pessoas fazem dos seus problemas. Brookfield aconselha que os processos de reflexão crítica que os formadores devem realizar também se estruturam segundo estes princípios. Uma prática de reflexão baseada no pragmatismo construtivista será, pois, aquela em que os formadores, em círculos de diálogo, apreciam a sua experiência, revêem-na através de múltiplas perspectivas que lhes são proporcionadas pelos colegas do círculo, apoiados nessa reflexão crítica colaborativa re-entram na prática para desenvolverem acções criticamente informadas, para depois retornarem aos círculos para posteriores análises críticas.

Na sequência do processo descrito, Brookfield refere, ainda, que uma reflexão que se reclame de crítica tem de ser operacionalizada segundo diferentes ópticas. Como ele próprio refere, através de “diferentes lentes”: da auto-biografia do próprio formador – no sentido de compreender as práticas que desenvolve tendo como referência a sua história de vida; do ponto de vista dos formandos – ou seja, a forma como estes as percebem, apreciam e validam; da perspectiva dos outros formadores – que podem dar o contraponto das práticas que o formador desenvolve; e, finalmente, da literatura científica – que pode ajudar a contextualizar, no plano teórico, a acção realizada.

3.4.3. O desafio pós-moderno à reflexão

Como já foi referido no primeiro capítulo desta obra, a posição pós-moderna rejeita a possibilidade de transferência de significados de uma prática. Num enquadramento pós-moderno, as grandes narrativas, tais como os modelos teóricos de aprendizagem ou os conhecidos protocolos de prática, são vistos como ilusórios, como dimensões representativas de um desenho de acção e uma ordem conceptual impossível de impor às práticas.

Face a esta incerteza, não é de estranhar que o conceito de reflexão tenha sido apropriado pela educação e formação de adultos e pelos formadores como uma resposta possível às dúvidas e às ambiguidades com que as situações de prática constantemente os confrontam.

No entanto, esta opinião não é consensual. Autores como Brookfield (2000b) questionam a relação entre o conceito de reflexão e as características do mundo pós-moderno, afirmando que o conceito é profundamente modernista. Na sua opinião, o conceito de reflexão operacionaliza a crença positivista de que as pessoas e a sociedade podem atingir a perfeição – através dos processos reflexivos os indivíduos vão erradicando aspectos menos positivos e, numa progressão linear e sequencial, aproximam-se de níveis mais elevados de perfeição. Ora, o Pós-Modernismo rejeita esta noção linear de progresso. O argumento de que através da análise crítica as pessoas se tornam melhores, se desenvolvem e atingem um completo auto-conhecimento, é considerado paliativo, mas essencialmente falso.

Na opinião do autor, aceitar a condição pós-moderna, que acredita que não existe um núcleo do *self* à espera de ser descoberto, e que o que é dito e escrito está aberto a múltiplas interpretações e leituras, conduz à conclusão de que o sentido da reflexão não se aplica nem se constitui como um instrumento de ajustamento do indivíduo a esta nova realidade.

Considera que os desafios que a pós-modernidade coloca à reflexão constroem as ilimitadas potencialidades de que esta se reclama, de ser capaz de construir um modelo de formador, liberto dos valores dominantes, e capaz de despertar essa consciência nos formandos; limitam, ainda, a crença superconfiante de que através da reflexão é possível capturar a verdade universal sobre o que são “boas práticas”. Como ele próprio refere:

“ (...) uma posição pós-moderna considera que a verdade é local. A verdade não se encaixa em grandes planos; ela tem desempenhos localizados, dependentes de quem está envolvido e do contexto no qual esses papéis são desempenhados. Não podemos, simplesmente, pegar em técnicas e em métodos que utilizamos num contexto, e simplesmente transferi-los para outro contexto. Não podemos, simplesmente, aprender técnicas que foram bem sucedidas na mudança social numa situação, e depois aplicá-las sem as alterar.” (p.47)

Neste sentido, aconselha a ver de forma relativa a promessa da reflexão no enquadramento pós-moderno. Embora admita que as práticas de reflexão continuam a desempenhar uma função fundamental, na medida em que incrementam a possibilidade dos formadores desenvolverem uma acção informada, encorajam formas de educação e formação de adultos mais inclusivas e colaborativas, sintonizam os formadores com as complexidades e ambiguidades da prática e ajudam-nos a compreenderem o sentido contextual das práticas, a reflexão não pode, contudo, continuar a ser vista como o “golpe de magia” que prometia ser numa lógica modernista. As consequências desta outra atitude e desta outra aceitação do papel da reflexão nas práticas de educação e formação de adultos são, segundo Brookfield (2000b), as seguintes:

“ (...) aprendemos a ser humildes relativamente à possibilidade de alguma vez estarmos certos, de alguma vez atingirmos um estado de perfeição. Compreendemos que para desenvolvermos



um bom trabalho, devemos efectivamente envolver outros – particularmente formandos e colegas – como comentadores dos nossos esforços. Num sentido muito real, necessitamos dessas pessoas para nos mantermos honestos. Enquanto formadores, quando nos colocamos numa posição em que constantemente solicitamos a perspectiva dos formandos e, com base nisso, negociamos e reformulamos o que fazemos, estamos a desenvolver uma prática mais democrática. Quando elevamos a voz dos formandos a uma posição de proeminência, estamos a trabalhar de uma forma colaborativa e inclusiva. A abordagem baseada na experiência e na opinião dos formandos, bem como na negociação do que vai ser estudado e de como vai ser estudado, é uma abordagem que contempla o respeito e a compreensão pela voz e pela vida das pessoas, o que deve ser um distintivo da educação e formação de adultos.” (p. 47)

Capítulo 4



0 formando



4.1. Diferenças entre alunos e formandos

A ideia de que existiria um período na vida durante o qual os indivíduos estavam mais aptos para realizar aprendizagens começou a ser questionada nas primeiras décadas do século XX. Estudos desenvolvidos em diferentes áreas científicas procuraram confirmar a possibilidade da educação e da aprendizagem ao longo da vida. Entre esses refiram-se os estudos de Thronkike, nos EUA, e de Vygotsky, na União Soviética. Inicialmente, estes estudos estavam mais centrados no funcionamento do intelecto e, subseqüentemente, por influência da abordagem Deweyana que identifica a vida com a educação, passaram a focar as relações entre o desenvolvimento individual e cultural. Também as ciências fisiológicas e neurológicas vieram confirmar a contínua possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, bem como a existência de mecanismos de compensação que o sujeito utiliza face a défices que decorrem do aumento da idade.

Os contributos destas disciplinas e dos estudos que desenvolveram possibilitaram a compreensão de que os processos de aprendizagem não estão reservados a um período determinado, o que veio a expandir consideravelmente as possibilidades e a promessa de desenvolvimento contínuo dos sujeitos, mas também introduziram e alimentaram o debate sobre eventuais diferenças entre práticas de ensino para pessoas adultas e práticas de ensino para crianças e jovens.

Para Kerka (2002), um dos contributos fundamentais para que a discussão entre modelos de ensino destinados a públicos em diferentes estádios da vida se instalasse foi, também, a necessidade de afirmação da educação e formação de adultos como uma área profissional distinta e com um conhecimento de base próprio.

Contudo, é indiscutível que foram os princípios da andragogia divulgados por Knowles (1980), que apresentou um projecto de intervenção educativa especificamente destinado a pessoas

adultas, que polarizaram o debate entre as características de um ensino destinado a adultos, por oposição a outro, já existente e com regras conhecidas, a pedagogia, que era destinado a crianças e a jovens.

Para Canário (1999), a distinção entre estas duas orientações educativas pretendia atingir um outro objectivo: o de produzir “um juízo de valor que encara positivamente a andragogia, conotando negativamente a pedagogia” (pp. 134-135) e, por arrastamento, uma crítica aos esquemas antiquados e pouco científicos que, na época, a psicologia para a infância preconizava e que justificavam as orientações pedagógicas que eram desenvolvidas.

Quaisquer que tenham sido as motivações que levaram a esta distinção, o que é facto é que vários autores definem diferentes orientações para práticas de ensino destinado às pessoas adultas, com base em princípios que procuram caracterizar o formando adulto, diferenciando-o do público infantil e/ou juvenil.

Knowles (1980) traça perfis distintivos do adulto e da criança que, em sua opinião, deverão configurar diferentes quadros educativos. Para ele, o adulto é autónomo e independente, consegue auto-direccionar a sua aprendizagem, possui um conjunto de experiências prévias que se podem constituir como um recurso para a aprendizagem, a sua aptidão para a aprendizagem é organizada em função da necessidade de resolver problemas de vida (logo, aprende em função da resolução de problemas e não de conteúdos), possui uma motivação intrínseca, a sua participação resulta de um acto voluntário e, finalmente, necessita que o ensino seja significativo. A criança, pelo contrário, possui uma personalidade dependente, a sua experiência de vida é limitada (o que constriange a possibilidade de utilização de experiências de vida nos processos educativos), a aptidão para a aprendizagem está dependente de níveis de desenvolvimento que correspondem a faixas etárias, a aprendizagem está direccionada para matérias particulares,



a motivação é extrínseca e a sua participação nos processos educativos não é voluntária mas é compelida a isso.

Mezirow, como referido oportunamente, partidário de uma intervenção educativa transformativa da pessoa adulta, aponta como ponto de dissidência na conceptualização dos processos de ensino para adultos e para crianças a capacidade que os primeiros têm para pensar criticamente.

Contudo, muitos destes pressupostos de diferenciação podem ser rebatidos. Num artigo de síntese sobre esta questão, Kerka (2002) cita um conjunto de investigações que visaram a validação dos pressupostos de partida que suportam as distinções entre andragogia e pedagogia. Um dos estudos referidos (Courtney *et al.* 1999) refere que só algumas das características, supostamente identificadoras dos adultos, foram provadas empiricamente. Também no que se refere às dimensões dependência/independência, motivação intrínseca/extrínseca e valor das experiências prévias nos processos de aprendizagem, considerados indicadores clássicos de diferenciação entre adultos e crianças, estudos comprovam que qualquer uma destas dimensões tanto pode distinguir adultos de crianças, como também distingue adultos entre si e crianças entre si. Quanto à capacidade de auto-direccionamento na aprendizagem, outra das características dos adultos evidenciada por Knowles, Johnson-Bailey e Cervero (1997) consideram que esta é uma afirmação generalista que distorce a realidade. Para estes autores, a não consideração de aspectos que podem condicionar a autonomia e a capacidade de auto-direccionamento, tais como a raça, o sexo e a orientação sexual, reduz a veracidade desta característica como sendo das pessoas adultas consideradas no geral. Também Betler (1999), num outro estudo citado em Kerka, contesta que a capacidade de auto-direccionamento seja apanágio de todas as pessoas adultas e afirma que muitos adultos não estão psicologicamente equipados para tal e necessitam de muito apoio e de orientação nos seus processos de formação. Em suma, a diferença entre andragogia e pedagogia parece não ser verdadeira; é o tipo de experiências que os adultos possuem e a intenção que suporta as suas aprendizagens o que deve distinguir uma orientação educativa da outra. As diferenças não devem ser entendidas como dicotómicas, mas sim vistas como um contínuo onde devem ser consideradas variáveis que tanto podem ser observadas nos adultos como nas crianças e nos jovens.

Também Canário (1999) não aceita esta distinção entre modos de ensinar e de aprender que visem adultos e crianças. Considera que existem processos de socialização diferentes que afectam as motivações e as pré-disposições que cada um dos grupos etários apresenta no processo de educação e de formação. Afirma que a necessidade, em determinados períodos históricos, em se proporcionarem momentos formativos para pessoas adultas, levou a que se replicasse o modelo escolarizado – porque era o conhecido – não sendo estes, contudo, motivos para que se exponham, de forma tão radical e definitiva, as diferenças entre os públicos.

Outra possível abordagem à questão das diferenças entre ensinar adultos e não adultos, é apreciá-la sob a perspectiva da valorização que o formando atribui ao processo de ensino que lhe é destinado (Illeris, 2002; Imel, 1995). A disparidade de resultados observados em estudos que procuraram identificar, entre diferentes propostas educativas, qual a que os formandos consideravam mais apropriada, permite concluir que a questão não reside em diferenças globais entre tipos de ensino, mas, antes, nas condições que os formandos consideram facilitadoras da aprendizagem, e que decorrem de características do formador e do contexto de formação.

Assim, a resposta à questão se é igual ou diferente ensinar adultos ou crianças é, simultaneamente, “sim” e “não”. O problema parece centrar-se mais nos propósitos da situação de aprendizagem – que incluem a apreciação do tipo de abordagem metodológica que é utilizada, a consideração das necessidades individuais de aprendizagem dos formandos, um desempenho profissional que lhes seja adequado – do que em diferenças de fundo relativamente aos sujeitos que são objecto da formação. Os processos de ensino para pessoas adultas não parecem, pois, dever ser diferentes de outros processos de ensino destinados a outros públicos noutras faixas etárias. O que deverá fazer a diferença é, como em qualquer outra situação educativa, a qualidade do ensino que é desenvolvido.

4.2. A variabilidade da pessoa adulta

Duas visões conflituais sobre o formando adulto têm sido amplamente divulgadas: uma que o considera muito limitado na sua capacidade de adquirir novos conhecimentos e novas competências, e outra, defendida por algumas correntes educativas, nomeadamente a andragogia, que vê a pessoa



adulta como um “super-formando”.

Embora, como em todas as posições radicalizadas em pólos antagónicos, a verdade sobre a natureza do formando adulto se encontre algures entre o estereótipo negativo e a ideia de super-formando defendida por Knowles, é importante, para quem intervém em contextos de educação e de formação para pessoas adultas, clarificar o conceito que possui sobre quem são os formandos, as suas potencialidades e o que esperam dos programas formativos. Essa visão afecta a forma como se concebem os programas formativos e como se age em educação e formação de adultos.

Para Long (2004), as concepções sobre a natureza dos formandos que actualmente dominam (e determinam) os processos educativos pecam por três razões, que são:

- **Centração nos aspectos físicos e variáveis psicológicas relacionadas** – que conduz à assunção de que existe pouca variabilidade entre as pessoas adultas;
- **Tendência para considerar apenas algumas das dimensões de desenvolvimento da pessoa adulta** – que, embora reconheça a ocorrência de mudanças significativas em diferentes domínios, tende a limitar a análise a só um desses domínios;
- **Tentação de definir e de considerar um “formando tipo”** – que distorce as realidades individuais e não facilita a consideração daqueles indivíduos que ficam aquém ou além de quaisquer valores médios observados e que necessitam de ser respeitados na sua individualidade.

De facto, os adultos diferem entre si do ponto de vista psicológico, fisiológico, sociológico, entre outros, e esta diversidade inter-pares, apesar de ser um campo de estudo em plena expansão nas últimas décadas, tem sido francamente negligenciado nos processos de educação e formação. Existem inúmeros factores que configuram um quadro de variabilidade entre as pessoas adultas, que importa conhecer, de forma a ser dada uma resposta que seja ajustada às suas idiossincrasias. Um dos indicadores referidos por Knowles, caracterizador de uma postura adulta perante a formação, é o carácter voluntário com que os formandos a encaram, o que, como já foi referido, decorre da sua motivação intrínseca. Contudo, e apesar desta assunção ser maioritariamente verdadeira, as razões que levam

os formandos a integrar os programas de formação são de diversa ordem o que, naturalmente, deve organizar diferentes processos de acompanhamento que sustentem esse naipe de motivos.

Embora o *leitmotiv* primário seja genético – a natureza humana impele constantemente o indivíduo para aprender – são normalmente razões de ordem externa que induzem os adultos a participar em processos de educação e formação. Saber por que razão o formando decidiu participar, tem sido uma questão que desde sempre preocupou os formadores de pessoas adultas. Existem inúmeros estudos que procuraram apurar a natureza desses motivos. Long (2004) refere trabalhos realizados por Houle e por Long, respectivamente em 1961 e 1993, cujos resultados permitem identificar as razões que levam pessoas a participar nos processos formativos.

No estudo de Houle, o autor identificou três ordens de razões que organizam as motivações para a participação: em primeiro lugar as pessoas disseram querer participar nos processos formativos devido à natureza das actividades que realizam; uma segunda ordem de razões é a tentativa de consecução de objectivos de natureza pessoal; finalmente, e só como terceira justificativa, surge a necessidade de suprir lacunas de informação. Segundo o autor, os motivos apontados não se excluem mutuamente, podem verificar-se em simultâneo, embora o primeiro prevaleça claramente.

No estudo de Long, um estudo muito mais recente, o autor identificou motivos que designou de natureza global – relacionados com a carreira, a família, os tempos livres e outros, e ainda motivos que refere como de natureza específica – que se traduzem no interesse em adquirir mais informação, adquirir competências para o desempenho de novas tarefas profissionais, melhorar as competências profissionais já existentes, passar os tempos livres de forma mais agradável, alargar o círculo de relações sociais, fugir às rotinas diárias e, ainda, desenvolver as tarefas diárias de forma mais competente.

Uma das conclusões que ressalta dos resultados destes dois estudos é a alteração nas prioridades que levam os adultos a procurar a formação. No segundo estudo, é a pressão para se melhorarem competências profissionais, bem como a realização de objectivos que conduzam ao bem-estar pessoal, o que organiza, de forma determinante, as razões que levam



as pessoas a procurar mais formação. A resposta a um leque tão diverso de motivos exige, no mínimo, um conhecimento dos mesmos, para que sejam considerados no(s) modelo(s) educativo e formativo a desenvolver.

As variáveis de natureza psicossocial constituem um outro quadro a ter em consideração quando se procura conhecer o formando adulto. De entre elas destacam-se as características cognitivas, as características de personalidade e as características experienciais.

Características cognitivas

Frequentemente, os formadores de pessoas adultas deparam-se com formandos que não conseguem operar a um nível abstracto, que são incapazes de trabalhar com hipóteses, logo, ao contrário do que seria de esperar, atendendo à sua faixa etária, não se encontram no estágio de desenvolvimento das operações formais. Consequentemente, os processos metacognitivos, que têm a ver com a capacidade que os formandos possuem de estar conscientes e de monitorarem os seus processos de aprendizagem, também se vêem afectados, constatando-se que muitos indivíduos também se revelam incapazes de os realizar (Imel, 2002).

Esta constatação tem implicações importantes nos processos de ensino para as pessoas adultas. O formador de adultos, em vez de procurar a coincidência entre o padrão de desenvolvimento esperado e a idade cronológica, deve, antes, considerar como influência decisiva nos processos cognitivos a existência de conhecimentos prévios e as atitudes e as crenças do formando relativamente ao assunto a tratar e à forma como este é apresentado. Na realidade, os indivíduos não respondem à informação como se esta fosse estéril e o processo de aprendizagem é influenciado por elementos não racionais e não cognitivos. A forma como o formando se relaciona com o conhecimento, com os acontecimentos e com as circunstâncias que rodeiam o momento de aprendizagem, é influenciada por fenómenos que residem para além do assunto em si.

Características de personalidade

A personalidade é um constructo polifacetado que integra componentes tais como, temperamento, habilidades intelectuais, interesses, valores, atitudes sociais, disposições motivacionais, e aspectos expressivos e de trato (Long, 2004). A influência

da personalidade nos processos de aprendizagem é do senso comum e sempre foi do conhecimento dos formadores de adultos que constataam a influência dos aspectos referidos no potencial formativo do indivíduo. De facto, é sabido que em determinadas ocasiões, e com determinadas pessoas, uma atitude afecta a aprendizagem, enquanto que noutras ocasiões é o inverso que acontece. Esta constatação suporta a noção de que os comportamentos individuais, que decorrem das diferentes personalidades, condicionam as formas como as pessoas reagem à aprendizagem. Obviamente esta constatação tem enormes implicações nos processos formativos. Embora o objectivo do formador não seja modificar a personalidade dos formandos, as experiências educativas poderão, eventualmente, moderar as posições e os traços mais extremados. Há que tentar identificar aspectos da personalidade que possam interferir nos processos de aprendizagem e procurar caminhos que possam reduzir essa influência.

Características experienciais

Como já foi amplamente referido, a dimensão primordial na aprendizagem dos adultos é a riqueza das suas experiências de vida e o uso que é feito desses saberes nos processos de aprendizagem. Contudo, a consideração do valor da experiência nos processos de aprendizagem deve ser apreciado sob diferentes perspectivas: há que considerar que os adultos têm, de facto, mais experiências, mas também a diversidade de experiências de vida de um conjunto de formandos, e o facto de as pessoas adultas organizarem as suas experiências diferentemente. Estes diferentes níveis de apreciação do valor da experiência configuram quadros educativos de natureza diversa, pressupõem atitudes dos formadores também diferentes e sugerem práticas que atendam a cada um dos níveis referidos.

4.3. A criação de ambientes de aprendizagem que sustentem a motivação

A motivação do adulto é, por definição, intrínseca, o que significa que os adultos, quando aderem aos processos formativos é porque “querem construir significado sobre o seu mundo, encontrar sentidos e ser eficazes naquilo que valorizam” (Wlodkowski, 2004, p. 142). Neste sentido, a chave para que os processos de formação e de aprendizagem sejam eficazes passa pelo encorajamento e pelo reforço dessa inclinação natural, que



é a disposição que os adultos possuem, qualquer que seja o seu *background* ou processo de socialização, de serem competentes em áreas que eles valorizam, e que se manifesta através da motivação intrínseca. A criação de condições que sustentem a motivação intrínseca do formando é hoje um desafio que se coloca aos formadores e aos programas de formação.

A motivação intrínseca do adulto é influenciada por duas dimensões fundamentais: a cultura e a necessidade de construir significado relativamente ao que aprende.

A cultura – aquela mistura do que se aprende ao longo da vida, das crenças, valores e comportamentos que prevalecem em todos os aspectos da vida de cada um – influencia significativamente a motivação porque os processos cognitivos são largamente influenciados pela dimensão cultural.

Brookfield (1997) é um dos autores que enfatiza a necessidade de uma perspectiva cultural na educação e formação de adultos. Para o autor, as diferenças que advêm da diversidade cultural, tais como a origem social, o grupo étnico, a personalidade, o estilo de aprendizagem e as experiências de vida, são mais significativas para os processos de aprendizagem do que as diferenças entre adultos e jovens. Por outro lado, as teorias da motivação intrínseca afirmam que a cultura influencia a aprendizagem: ser curioso, activo, efectivar pensamentos e comportamentos, construir significado a partir de experiências, são fontes de motivação que existem nos seres humanos qualquer que seja a sua cultura de origem, e que subsistem activas quando o enquadramento educativo sustenta condições favoráveis à sua permanência.

Quanto à necessidade de construir significado relativamente ao que se aprende, trata-se de um suporte fundamental da motivação humana na medida em que permite direccionar a energia e o potencial de aprendizagem em função de objectivos específicos. Os mecanismos associados aos processos de aprendizagem, tais como a atenção, a concentração e o esforço, operam de forma dinâmica e em concreto, pelo que requerem uma intencionalidade relativamente ao conteúdo do que é objecto de aprendizagem.

O grande desafio é, pois, contemplar nos processos educativos a riqueza e a diversidade cultural, bem como o significado do que é aprendido, para que os processos motivacionais do adulto

não decresçam.

Wlodkowski (2003) propõe um modelo educativo, destinado a públicos adultos, que combina quatro condições de motivação que o autor reporta como essenciais, e sugere critérios de verificação da ocorrência destas condições. Assim, um processo educativo que encoraja e sustenta a motivação intrínseca deve:

- Estabelecer a inclusão
- Desenvolver atitudes
- Fomentar o significado
- Promover a competência

4.3.1. Estabelecer a inclusão

O estabelecimento da inclusão traduz-se na criação de uma atmosfera de aprendizagem na qual os formandos e os formadores se sintam respeitados. Os critérios para verificação da existência de inclusão nos espaços formativos são o respeito e a inter-relação.

De facto, para a maior parte dos adultos, a aprendizagem começa com relações baseadas no respeito. Os adultos sentem-se respeitados num grupo quando se sentem seguros e as suas opiniões são respeitadas e consideradas. Nesta atmosfera, a motivação intrínseca tem mais condições para se manifestar porque os formandos podem dar voz a aspectos a que dão importância. O seu bem-estar está estabilizado, sentem-se seguros, logo, é possível uma aprendizagem relevante.

Quanto ao critério inter-relação, os adultos sentem-se em relação com um grupo quando partilham um propósito comum e existe um sentimento de protecção. Isto só sucede quando as pessoas, num grupo, se preocupam umas com as outras na medida em que perseguem os mesmos objectivos. Para que este nível de relacionamento aconteça há que criar condições para que a coincidência de interesses se manifeste, as pessoas se apoiem mutuamente, em suma, criem um sentido de comunidade. Dentro de uma comunidade as pessoas sentem segurança, identidade e partilha de valores. Estas qualidades de inter-relacionamento evocam a motivação intrínseca dos adultos porque respondem às suas necessidades sociais e permitem-lhes, de forma aberta, revelar os seus recursos e as suas potencialidades. Também no que se refere à aceitação das



suas limitações e dos erros que os processos de aprendizagem frequentemente desencadeiam, o sentimento de inclusão também atenua e relativiza a sensação de fracasso, a qual, muitas vezes, debilita a motivação intrínseca do formando.

Quanto aos formadores, os procedimentos que garantem esta dimensão da inclusão nos processos formativos passam pela qualidade das relações sociais que são capazes de promover entre todos os intervenientes (formandos e formador). As práticas devem evidenciar apoio e suporte que respondam a cada formando e uma aposta na colaboração e na facilitação de condições que possibilitam a expressão de perspectivas pessoais.

4.3.2. Desenvolver atitudes

O desenvolvimento de atitudes conducentes à manutenção da motivação intrínseca concretiza-se na criação de um contexto favorável à realização de experiências de aprendizagem que sejam relevantes para o adulto e baseadas na sua escolha pessoal. Consequentemente, os critérios para a verificação desta condição nos processos formativos são a relevância pessoal e a escolha.

As pessoas acham a aprendizagem relevante quando esta se reveste de um significado pessoal e cultural, quando viabiliza a sua perspectiva pessoal e quando reflecte a sua realidade. Este conjunto de características conduz ao interesse, condição fundamental para que, do ponto de vista emocional, exista uma atitude positiva perante a aprendizagem.

No que se refere à escolha, os seres humanos fazem escolhas para seguirem os seus interesses; as pessoas defendem o que estão interessadas em fazer. Para que um processo de aprendizagem e o consequente desenvolvimento de tarefas que lhes estão associadas decorram com prazer e com vontade, os adultos têm de se ver a si próprios como condutores de processos que os levam à concretização dos seus objectivos, ou seja, com possibilidades de escolha.

4.3.3. Fomentar o significado

De acordo com Mezirow (1998), uma das condições que define o ser humano é a capacidade que possui de compreender o

significado das suas experiências. Por outro lado, o significado que cada um retira das suas experiências está intimamente relacionado com os seus valores e com os seus propósitos. Por estas razões, o significado constitui-se como uma das dimensões da motivação intrínseca, na medida em que salienta uma das razões fundamentais do ser humano, que é o estabelecimento de uma relação intencional com o mundo.

A criação de ambientes formativos que conduzam à produção de significados pressupõe o desenvolvimento de experiências de reflexão sobre as aprendizagens que incluam as perspectivas e os valores dos formandos e a existência de desafios. Neste caso, os critérios para verificar a existência desta condição nos processos de aprendizagem são o compromisso e o desafio.

Numa acepção muito elementar, o termo compromisso pode ser definido como uma resposta significativa a alguma coisa (Wlodkowski, 2004). A sua importância, como um ingrediente fundamental nos processos de educação e formação de adultos, é referida frequentemente na literatura. Ao comprometer-se, o formando é activo e desenvolve tarefas de aprendizagem com um empenho substancialmente maior e torna-se mais criativo na procura de soluções para os problemas que a aprendizagem lhe coloca. A definição de um objectivo último para o processo de aprendizagem é também determinante para que o compromisso se efective.

Quanto ao critério desafio, uma experiência de aprendizagem é desafiante quando coloca, de forma atractiva, um problema que é intrinsecamente motivante para o formando. Neste sentido, o desafio é entendido como a eventualidade de se apreciar uma situação sob uma perspectiva diferente, que permite considerar dimensões antes não consideradas e traduzir uma organização de sentidos que para o formando passa a ser pertinente. Long (2004) afirma que, não obstante as motivações que levam os formandos a ingressar em programas formativos, existe uma característica que lhes é comum: “a sua perplexidade perante o desconhecido” (p. 28), ou seja, o deslumbramento que experimentam perante as novas respostas que a aprendizagem lhes oferece. Está, de facto, a referir-se à dimensão desafio, aqui referida como a capacidade para descobrir o elemento problemático que vai fazer surgir e manter o interesse do formando.



4.3.4. Promover a competência

Para os formandos adultos o conceito de competência é indissociável do de aprendizagem. O processo de socialização determina claramente o que é considerado como executado com qualidade e, para os adultos que frequentam os programas de formação, é fundamental que o que aprendem se aplique no seu mundo real e os torne mais competentes. Se não tiverem esta percepção, se não experimentarem a sensação de que se tornaram melhores nos contextos onde vão aplicar os saberes que construíram na formação que frequentarem, quer seja no seio da família, nos locais de trabalho, ou na comunidade, a formação passa a ser considerada como uma perda de tempo, tempo esse que para eles é demasiado precioso para ser desperdiçado. Em conformidade, os critérios para se apreciar se um processo formativo está a ser desenvolvido em função da promoção da competência são a eficácia e a autenticidade.

A eficácia traduz uma melhoria nos níveis de execução; quanto à autenticidade, tem a ver com a necessidade que os adultos sentem de aprender coisas que possam vir a aplicar e a rejeitar o que não se aplica. Ambos os critérios aconselham a que, nos processos de formação, se desenvolvam práticas que repercutam situações da vida real. Os modelos formativos precisam de desenvolver processos de avaliação com carácter contínuo, através dos quais os formandos possam, continuamente, aferir da sua evolução.

O desenvolvimento de um modelo, com as características do que tem vindo a ser apresentado, implica decisões importantes a vários níveis. Um deles é nos processos de planificação das actividades de aprendizagem. Tradicionalmente, estes são definidos em função de objectivos de aprendizagem previamente definidos e tendem a ser prescritivos e lineares: os formadores sequenciam os momentos e as tarefas de aprendizagem ao longo do tempo, e pré-determinam a ordem pela qual os conceitos são ensinados, quando são treinados e quando são aplicados. Um desenho curricular assim organizado não respeita a motivação humana. Esta não é regulada por padrões, muito menos por padrões que contemplem colectivos e não interesses e motivações individuais, ou que sejam definidos por outros, que não o próprio, cuja motivação se pretende respeitar.

Devido à base emocional da motivação e à sua natureza instável

e mutável (Brown, 1999), não é prudente pré-definir planos de acção rígidos e que não considerem, à partida, o conjunto de aspectos referidos. Pelo contrário, os modelos de intervenção educativa para pessoas adultas solicitam o desenvolvimento de desenhos curriculares flexíveis e criativos que incluam e considerem a participação dos formandos.

4.4. Os processos de mudança do formando

Todo e qualquer processo de educação e formação de pessoas adultas procura provocar uma mudança. Esta intenção de mudar pode ser claramente explicitada ou estar implícita nos processos educativos e formativos. Está claramente explicitada no caso dos programas de formação em que são as competências básicas e os conhecimentos dos formandos que se querem ver expandidos; está implícita nos programas de intervenção educativa que abordam questões sociais importantes, tais como os estereótipos sociais, a discriminação racial, a violência doméstica, problemas ambientais, entre outros.

É sabido que a maior parte das mudanças implica uma reorientação de valores, de atitudes individuais, ou da forma como os indivíduos se vêem a si próprios. Ou seja, quando se fala e se pretende promover (ou provocar) uma mudança, são os aspectos mais profundos do sujeito, o seu *self*, que são postos em causa. Esta constatação transporta para a educação e formação de adultos um desafio acrescido, na medida em que o formador de pessoas adultas vai ter de lidar com dimensões do desenvolvimento humano que lhe exigem a detenção de competências específicas. São exemplo a forma como se operam os processos de mudança nas pessoas adultas, para que se possam organizar os processos de formação e de desenvolvimento de forma consentânea com as mudanças possíveis. Segundo Tennant (2000), através das práticas que os formadores adoptam, estes revelam uma teoria implícita de como julgam que essa mudança pode ocorrer. O autor afirma que “as nossas práticas pedagógicas expõem os nossos conceitos teóricos relativamente ao *self*, ao seu desenvolvimento, à capacidade para a mudança e à forma como o *self* se relaciona com os outros ou com a sociedade em geral” (p. 87).

As teorias dominantes sobre os processos de mudança nos adultos são provenientes da psicologia do desenvolvimento. Neste campo, embora a literatura seja muito vasta e sejam muito diversas as teorias que procuram explicar essa dinâmica,



considerava-se, até há bem pouco tempo, que as mudanças na vida dos adultos decorriam de princípios gerais, os quais procuravam explicar os processos de desenvolvimento do adulto e a sua mudança. De entre esses princípios gerais destaca-se a convicção de que a idade adulta representa uma fase em que o processo de desenvolvimento já se estabilizou, logo o *self* é pouco sujeito a alterações significativas. Assim, os processos educativos com pessoas adultas têm procurado, essencialmente, auxiliar o sujeito a adquirir uma maior consciencialização do seu *self*, através da afirmação do mesmo como relacional, autónomo e coerente.

Esta visão do *self*, estática, excessivamente centrada no sujeito e que ignora a sua natureza socialmente construída tem vindo a ser contestada. A pluralidade de dinâmicas que a sociedade actual exige, e a cada vez maior mobilidade social e cultural, comprometem a existência de aspectos que sejam imutáveis na identidade dos indivíduos. A concepção actual sobre a natureza do *self* aponta, muito mais, para um entendimento do conceito como uma empresa individual e reflexiva, na qual o sujeito incorpora experiências e acontecimentos que lhe são significativos.

4.4.1. O desenvolvimento do adulto: conceitos e perspectivas

O *self* assumido

De entre os modelos teóricos sobre o desenvolvimento do adulto mais frequentemente citados a propósito da educação e formação nesta etapa da vida, destacam-se os de Maslow (1970), Erikson (1972), Rogers (1974) e Loevinger (1966, citado em Ralha-Simões, 1991).

Embora desenvolvam diferentes orientações, porque partem de perspectivas também diferentes, todos eles apontam para a capacidade do sujeito adquirir, a partir de determinada fase da sua vida, competências de autonomia, capacidade para se libertar das influências sociais que contribuíram para a formação da sua identidade, logo para se transcender, se superar, apoiado nesse *self* entretanto formado. Este conjunto de pressupostos é claro no constructo de auto-actualização de Maslow, que se refere à capacidade que o sujeito possui para, com base naquilo que é, rever as dimensões e os aspectos que configuram o seu *self*. A tarefa do formador é a de ajudar as pessoas a desenvolver

mais integralmente o que são, a realizarem e a actualizarem mais plenamente as suas potencialidades.

No caso de Erikson, o autor defende o conceito de integridade, que se traduz na capacidade do indivíduo se ajustar aos desafios da sociedade. Neste sentido, embora considere a vida pessoal como integrada num contexto histórico e cultural alargado, Erikson concebe a existência, no indivíduo, de um núcleo de partida que tem de se apropriar e adaptar às variáveis socio-culturais do mundo em que vive.

Rogers, por seu lado, defensor de uma abordagem humanista, considera que o adulto está permanentemente envolvido num processo de crescimento psicológico, através do qual constrói o seu projecto de vida, se auto-realiza e auto-determina na procura de um sentido para a sua existência. O factor que o sujeito manipula em função dessa intencionalidade é o seu *self*. Com este objectivo, Rogers defende o profundo conhecimento pessoal como a estratégia para que se persigam os objectivos de desenvolvimento pretendidos. Aponta, como função primordial do formador, o desempenho de um papel semelhante ao de um terapeuta que auxilia o formando a aprofundar esse conhecimento de si próprio, com o objectivo de identificar os aspectos em que julga poder mudar, para que se realize mais plenamente como pessoa.

Finalmente, Loevinger define fases que conduzem uma trajetória em direcção à autonomia, mapeando o curso de vida com momentos que encerram indicadores de desempenho que gradualmente possibilitam ao sujeito gerir de forma mais autónoma as suas posições e decisões.

Esta concepção de “*self* assumido”, descrita nos exemplos dados mas que subsiste noutras conceptualizações do desenvolvimento do indivíduo na vida adulta, é a que tem prevalecido nas práticas de educação e formação de adultos.

O *self* construído

Ao contrário das perspectivas anteriormente apresentadas, as visões mais actuais do *self* entendem-no como um processo contínuo de construção e de adaptação às circunstâncias de vida.

A visão tradicional e simplista, que entende o desenvolvimento em termos de crescimento e de declínio e que considera o



desenvolvimento do ser humano terminado no início da idade adulta, está a ser fortemente contestada pela Psicologia de Desenvolvimento ao Longo da Vida. Este domínio de investigação centra-se na descrição e na explicação das mudanças ao longo de toda a existência do ser humano, desde o nascimento até à morte, na análise dos processos de optimização que o indivíduo utiliza, bem como no estudo da constância e da mudança que se manifestam na conduta humana ao longo de toda a vida.

Segundo Baltes (1999), embora haja processos contínuos e descontínuos de acção, cujo início, duração e término se situam em momentos variáveis, nenhum período de vida possui uma importância prioritária. O autor considera que o desenvolvimento está dependente de um conjunto de variáveis contextuais, tais como factores ligados à idade, sócio-económicos e acontecimentos significativos de vida, bem como de outras influências potenciadoras ou inibidoras do desenvolvimento, como o sexo, a etnia ou o estatuto sócio-económico.

A multidimensionalidade e a multidireccionalidade são algumas das características que, em sua opinião, enformam o desenvolvimento humano. O desenvolvimento é multidimensional no sentido em que, ao longo da vida, e num processo dinâmico, há períodos em que se regista crescimento e períodos em que se regista declínio, em que existem ganhos e existem perdas; o desenvolvimento é multidireccional na medida em que é determinado pela acção conjunta e interactiva de diferentes factores. Considerar a multidimensionalidade e a multidireccionalidade do desenvolvimento significa que o crescimento e o declínio não se sucedem linearmente, o que coloca em causa a concepção do senso comum que relaciona inversamente o acréscimo de idade com a capacidade para adquirir novas competências e conhecimentos.

Neste quadro de análise do desenvolvimento humano surgem outros conceitos, tais como optimização selectiva, compensação e plasticidade, que se traduzem em processos adaptativos que o sujeito põe em marcha e lhe permitem ir-se ajustando ao mundo e à sua realidade. Quando vê declinar algumas das suas faculdades, o indivíduo selecciona os domínios de actividade nos quais quer continuar envolvido, fá-lo em função das prioridades que fixou para si próprio e utiliza, entre um conjunto de possibilidades disponíveis, aquela que lhe é mais acessível e que viabiliza o desempenho de qualquer função.

4.5. Implicações nos processos educativos e formativos

As diferentes concepções do *self*, apresentadas no ponto anterior, induzem diferentes entendimentos sobre os processos educativos destinados a pessoas adultas e sugerem modalidades distintas de educação e de formação.

Ao nível das práticas educativas, passar de uma visão do sujeito como unitário – único, no sentido de coerente, racional – para uma visão que o entende como uma construção social, implica adoptar uma postura educativa que considera o indivíduo como parte activa no seu processo de desenvolvimento e que assume uma posição dentro de um discurso; significa desenvolver processos educativos que assentem em narrativas de vida e em processos de diálogo, que permitam que os sujeitos em formação atribuam sentido às suas experiências de vida. Tennant (2000) afirma que é necessário passar “das teorias do sujeito que é conhecido, para as teorias das práticas discursivas” (p. 91).

Quando se acredita que a mudança é possível ao longo de toda a vida e que resulta de um processo contínuo de construção e de adaptação, a educação narrativa e a aprendizagem dialógica surgem, assim, como abordagens educativas adequadas.

No campo da educação e formação de adultos os formadores são frequentemente confrontados com histórias de vida às quais precisam de responder de alguma forma (Marsha, 2002; Raybaut *et al.*, 1995). Estas histórias relacionam-se com problemas ou com questões particulares e, invariavelmente, descrevem a percepção que o indivíduo tem de si próprio, bem como a valorização que atribui às suas experiências de vida. A abordagem narrativa consiste em aceitar a história apresentada – que é verdadeira para a pessoa em causa – mas, em vez de a aceitar dentro dos limites em que foi contada, o formador deve levar o formando a desafiá-la com a intenção de explorar diferentes narrativas do *self*. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) defendem o uso de narrativas nos processos educativos e formativos e afirmam que a sua utilização re-equilibra o sujeito com a realidade, permitindo-lhe que se torne autor (e não actor) da sua própria vida. Tennant (2000), por seu lado, considera que os processos educativos baseados na análise de narrativas possibilitam a construção de uma identidade “que integra um



passado reconstruído, um presente percebido e um futuro antecipado” (p. 96).

Em termos de práticas educativas, aplicar e desenvolver processos que integrem narrativas e permitam uma transformação dos sujeitos em formação, exige que sejam dadas oportunidades aos formandos para que sejam ouvidos, para que os seus pontos de vista e os seus sentimentos sejam compreendidos, para que sejam (e se sintam) aceites; os formandos devem ser convidados a encontrar exceções às suas experiências mais frequentes em vez de se verem prisioneiros de uma história (e de um destino) que eles não criaram, devem ser desafiados a relacionar a sua experiência de vida com a de outras pessoas e a considerarem como experienciarão as suas vidas se utilizassem pressupostos diferentes.

A aprendizagem dialógica (Clark & Dirky 2000; Flecha, 1997) constitui-se como outra abordagem em educação e formação de adultos que assenta nos pressupostos de um *self* construído. Desenvolve-se através de práticas de diálogo igualitário que consideram as diferentes intervenções dos participantes de um processo formativo em função da validade dos argumentos que são utilizados e não em função do poder de quem os protagoniza.

As estratégias que colocam em prática a aprendizagem dialógica são a explicação – que ajuda a racionalizar e a debater as ideias que são sustentadas, e os relatos – que permitem transportar para as vivências quotidianas as ideias debatidas. Ou seja, no diálogo igualitário os participantes constroem as suas interpretações com base nos argumentos apresentados, nada é definitivo, todas as informações estão pendentes de questionamentos futuros, são potencialmente refutáveis.

Como exemplos destas práticas educativas refiram-se as Tertúlias Literárias (Flecha, 1997) e outras experiências descritas por Vandenplas-Holper (2000), designadas por Lojas de Saber, Bolsas de Saber ou Salões de Histórias, nas quais os conhecimentos práticos de uns são reactivados e transmitidos a outros, de maneira a que as experiências de vida tenham repercussões individuais e sociais.

As potencialidades da abordagem dialógica são suportadas por princípios tais como a consideração da inteligência cultural, da

dimensão transformativa dos processos de aprendizagem e da dimensão instrumental das aprendizagens adquiridas.

No que concerne à inteligência cultural, a aprendizagem dialógica considera que todas as pessoas a possuem, qualquer que seja o *background* de onde provenham, logo, detêm capacidades para participar em diálogos igualitários. Embora os enquadramentos educativos tradicionais não a considerem e seja frequente a imposição de outros padrões e de outras dimensões da inteligência, são frequentes situações em que pessoas menos aptas e menos competentes em ambientes escolares demonstram grandes capacidades noutros contextos como os familiares, laborais e outros. Esta constatação, que é do senso comum, veio a ser confirmada no domínio científico com a concepção de inteligência fluida e de inteligência cristalizada (Horn & Cattell, 1967, citado em Vandenplas-Holper, 2000), que sobrelevam a eficácia de outras dimensões do mundo cognitivo, adquiridas noutros contextos que não os escolares. O conceito de inteligência cultural não só engloba estas concepções como as ultrapassa, ao afirmar que é através da interação entre diferentes pessoas que estabelecem uma relação, uma interação comunicativa, que se atingem entendimentos de âmbito cognitivo, ético e afectivo.

A consideração da dimensão transformativa dos processos de aprendizagem é outra das características desta abordagem educativa. Trata-se de uma característica que é comum a outras, sendo a de Mezirow talvez a mais conhecida. Contudo, a referência a esta característica no âmbito desta abordagem justifica-se, sobretudo, pela diferença que representa face aos quadros tradicionais da educação e formação de adultos. Na realidade, o conceito de mudar, de transformar, sempre tem povoado o discurso e as práticas neste nível educativo. Contudo, e numa perspectiva tradicional, a finalidade, o objectivo da mudança, é definida por alguém – o formador, que considera os intervenientes dos processos educativos como sujeitos a transformar. Na aprendizagem dialógica, pelo contrário, defende-se a possibilidade e a conveniência de transformações igualitárias, que sejam o resultado do diálogo, sem que ninguém imponha as suas próprias ideias a outros. Ou seja, as opções que conduzem a reais transformações não são impostas por umas pessoas a outras, são criadas conjuntamente através de uma comunicação horizontal entre todos. As pessoas que participam neste tipo de formação transformam o sentido



das suas existências nas formas que elas próprias desejam; as situações de aprendizagem, que se operacionalizam nas já referidas explicações e relatos, abrem espaços e experiências inexploradas.

Finalmente a dimensão instrumental que a aprendizagem dialógica possibilita. Embora o discurso tradicional defenda a oposição entre aprendizagem instrumental e dialógica, por considerar que não é através da acção comunicativa que se concretiza a aplicação do que se aprende, os partidários desta abordagem educativa defendem que o dialógico não se opõe ao instrumental, na medida em que evita que os objectivos e os procedimentos que conduzem à aprendizagem sejam decididos à margem das pessoas que são objecto de formação. Pelo contrário, a abordagem dialógica permite decidir colectivamente, através da argumentação, quais são os objectivos e quais são os conteúdos do que vai ser objecto de aprendizagem. Os espaços de aprendizagem devem ser “espaços para falar e não para calar” (Flecha, 1997, p.79) e quanto mais oportunidades forem dadas para que sejam expressas as vontades quanto ao que se pretende saber, mais se reforça o valor instrumental da aprendizagem, mais sentido assumem os conhecimentos a construir.

Capítulo 5



O currículo



5.1. Currículos para públicos adultos

Um dos grandes problemas dos programas educativos e formativos para adultos é que, ao invés de entenderem que as propostas de desenvolvimento curricular têm de ser adequadas aos públicos a que se destinam e respeitar as suas características, se limitam a replicar formatos educativos utilizados com outras faixas etárias. Em alguns casos, esses programas são sujeitos a algumas adaptações julgadas convenientes, são ligeiramente modificados para que aparentem outros contornos e outras intenções mas, dessas modificações, que na maior parte dos casos não ultrapassam o plano da aparência, não resultam alterações de fundo que lhes reconfigurem o propósito ou a forma. O entendimento da perspectiva de ensino continua a ser o mesmo, bem como os métodos que se desenvolvem: uma postura transmissiva do saber que só valoriza o conhecimento que os programas prescrevem e que o formador protagoniza e transmite aos formandos na expectativa de que estes o assimilem; uma utilização de metodologias que servem essa mesma concepção de ensinar e de aprender e que tornam o formando dependente, vedando-lhe oportunidades para que construa, de forma autónoma, o seu próprio conhecimento; uma postura aplicativa, instrumental e não ética de entender as relações teoria-prática na construção do conhecimento (Alonso *et al.*, 2001); um compartimentar dos saberes em disciplinas que não respeitam nem contemplam o sentido global e contextual do conhecimento; um afastamento de quem é objecto de formação dos processos de gestão e de decisão curriculares (Pullen, 2001); e, finalmente, uma utilização de modalidades e de instrumentos de avaliação que não reconhecem competências e conhecimentos prévios, onde triunfa a lógica da quantificação, e que só contemplam determinados domínios do desenvolvimento humano, rejeitando outros, que, no caso dos adultos, são aqueles em que os efeitos dos processos educativos são mais visíveis e mais efectivos.

As consequências deste entendimento incorrecto do que são práticas educativas para públicos adultos são conhecidas. A este

propósito referem-se as conclusões do *Relatório de Avaliação do Ensino Recorrente* (Pinto, 1998) que aponta as seguintes causas do insucesso desse sistema de formação:

- A proximidade dos currículos e programas em relação ao modelo escolar e a sua extensão;
- A complexidade e rigidez organizativa da escola que choca com a necessária flexibilização da formação;
- A insuficiência do sistema de unidades capitalizáveis, perante os apoios necessários aos mais jovens;
- A ausência de perfil, formação específica, carreira e continuidade por parte do corpo docente;
- A ausência de meios pedagógicos adequados, nomeadamente audiovisuais e tecnologias da informação e da comunicação.

As conclusões a que este estudo chegou integram algumas das dimensões constrangedoras do sucesso referidas anteriormente e, por certo, seria a resultados do mesmo género que chegariam quaisquer outras avaliações que se fizessem a programas formativos destinados a públicos adultos que não tivessem revisto os pressupostos de base em que assentam e os processos que desenvolvem. Como referem Melo e Silva (1999) “quando os exportamos – com maiores ou menores ajustamentos – para públicos adultos, os currículos escolares transformam-se numa fórmula inevitável de desmotivação, abandono, insucesso e desperdício de recursos” (p. 15). Continuar a insistir numa transposição irreflectida e inconsequente de modelos educativos escolares (que já enfermam de eficácia duvidosa mesmo para aqueles a que se julgam adequados) é um erro, uma perda de tempo, um desperdício de meios humanos e materiais, e um desrespeito por quem precisa e merece uma formação que ajude a construir as competências básicas, que não foram adquiridas no tempo certo, e as habilitações profissionais que permitam conquistar melhores padrões de vida.

Os organizadores em que devem assentar os processos educativos e formativos destinados a públicos adultos e,



consequentemente, as propostas curriculares em que se desenvolvem, são outros e bem diferentes dos que se utilizam para conceber programas educativos para outras faixas etárias. Quer nos centremos numa perspectiva de análise dos desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem, ou nas características do adulto enquanto sujeito aprendiz, qualquer destes domínios de análise conduz a um entendimento diverso do que significa aprender e formar que colide com os conceitos tradicionais dos termos. O contexto actual desafia o sujeito para um processo de aprendizagem ao longo da vida, que não se acomoda a espaços, objectivos, conteúdos e métodos tradicionais de ensinar e de aprender.

Quanto às características do adulto enquanto aprendiz, aspecto também já abundantemente referido, estas aconselham que a aprendizagem do adulto se deve basear na escolha voluntária e deve ser adaptada às características cognitivas e necessidades de cada formando, levando-o a responsabilizar-se pelo desenho do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, as ofertas de educação e formação de adultos devem ser diversificadas quanto às metodologias, recursos, ritmos, espaços e tempos, de forma a serem adequadas à diversidade de situações. Surge, pois, a necessidade de ultrapassar o “modelo escolar” e de aplicar metodologias e processos que coloquem os adultos perante a realização de actividades integradoras – projectos mais ou menos abrangentes – que permitam estimular, adquirir e mobilizar diferentes competências articuladas e que decorram da análise, pesquisa, resolução de problemas e reflexão propostos pela actividade (Alonso *et al.*, 2001).

Experiências recentes, assentes nestes princípios, têm-se revelado eficazes e prometedoras de que a adopção de estratégias de responsabilização e de comprometimento efectivo dos formandos na gestão e desenvolvimento curriculares são o caminho a ser seguido. Pullen (2001) descreve a forma como no Projecto “ARKS – Competências-chave para adultos que retomam o ensino”, um projecto subsidiado pelo Programa SOCRATES que está a ser desenvolvido na Escócia (Edimburgo), se têm ensaiado e desenvolvido métodos e processos de ensino consentâneos com esta lógica:

“Tentámos pôr os formandos no comando e dar-lhes oportunidade de se pronunciarem no que respeita ao programa

curricular. Normalmente, no terreno, isso não acontece: são os formadores e as autoridades educativas que ditam o currículo e os métodos, e não os aprendentes, e nós fizemos questão de colocar os aprendentes no banco do condutor, de os ajudar a desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem. Não se pode dizer às pessoas como se deve aprender, elas têm de encontrar os seus próprios caminhos de aprendizagem e aquilo que para elas é eficaz.” (p. 55)

O que deve marcar a diferença de um currículo destinado a pessoas adultas é o seu propósito e a sua forma.

Quanto ao propósito, Lozano (1999) afirma que os programas educativos a desenvolver com públicos adultos não devem procurar compensar uma escolarização que não se realizou, mas devem ser concebidos a partir das próprias necessidades das pessoas adultas. De facto, os motivos que levam as pessoas adultas a frequentar programas educativos e formativos são de tal forma distintos dos das crianças e jovens que não é conveniente que os modelos criados para atingir propósitos que servem os últimos possam ser aplicados aos primeiros. O que move a maior parte dos adultos na procura de formação é aceder à aquisição de competências para o seu quotidiano de vida, ou adquirir um certificado para consolidar ou melhorar a sua situação profissional. Neste sentido, apoiar o formando para que percorra um itinerário de aprendizagem, através de estratégias personalizadas que o ajudem a atingir esses seus objectivos, deverá ser o propósito dos processos educativos que lhes são destinados.

No que se refere à forma, encontrar a que sirva o propósito enunciado requer, em primeiro lugar, uma atitude que rejeite os modelos e as formas escolarizadas de ensino e de aprendizagem. Canário (1999) considera que só através dessa rejeição “é possível libertar a educação e formação de adultos da sua condição de ‘refém’ das formas escolares” (p. 107). As práticas a desenvolver em educação e formação de adultos, ao contrário do que se passa nos modelos escolarizados, devem centrar-se no sujeito e na sua capacidade para se utilizar como recurso de aprendizagem.

No plano do formato curricular, os processos educativos para pessoas adultas têm de assentar num entendimento diferente do currículo e das componentes que o estruturam. Devem adoptar uma perspectiva interdisciplinar que rentabilize, nas situações



de ensino, experiências de aprendizagem adquiridas, aplicar e desenvolver estratégias de aprendizagem inovadoras, assentes na “fertilização cruzada de conhecimentos” (Van Rens, 2001, p. 53), e utilizar processos de avaliação que validem diferentes produtos e expressões de saberes e que responsabilizem os sujeitos em formação na gestão e na avaliação das suas aprendizagens.

5.2. Conteúdos de aprendizagem: disciplinarização e integração disciplinar

Qualquer que seja o nível de ensino em análise, é inevitável não falar de conteúdos de aprendizagem. Segundo Zabalza (1992), abordar os conteúdos de ensino supõe “situarmo-nos numa plataforma decisional” (p. 111) que está condicionada por uma série de questões prévias, entre as quais o autor destaca o entendimento da filosofia educativa a implementar e os seus objectivos, a ponderação do peso que deve ter cada disciplina ou área de formação e, finalmente, a perspectiva de abordagem do conhecimento: se disciplinas singulares ou integração disciplinar. Ou seja, mais do que um quadro previamente prescrito, o campo dos conteúdos de ensino é, também, um

espaço de decisões, no qual os intervenientes nos processos educativos devem fazer opções.

Um dos planos de escolha é a preferência por uma perspectiva disciplinarizada dos conteúdos ou por uma integração disciplinar. Nas práticas correntes de desenvolvimento curricular coexistem várias tendências que oscilam entre os defensores de uma disciplinarização e os que defendem perspectivas mais globalizadoras de aprendizagem. Estas diferentes opções dão origem a diferentes modelos de ensino. Zabalza (1992) considera que existem quatro diferentes posicionamentos no que se refere à abordagem dos conteúdos de ensino, que se articulam em torno de duas dimensões bipolares (Figura 7).

No eixo vertical desenvolve-se uma primeira dimensão que se refere ao privilégio que é dado às fontes ou ao uso do conhecimento. O eixo horizontal reporta-se à consideração da realidade e às oscilações que se podem verificar em termos dos conteúdos a tratar num processo e ensino: dos conteúdos a ensinar sem se atender às necessidades dos formandos, ao desenvolvimento de processos em que os conteúdos respondam às necessidades de quem é sujeito de aprendizagem.

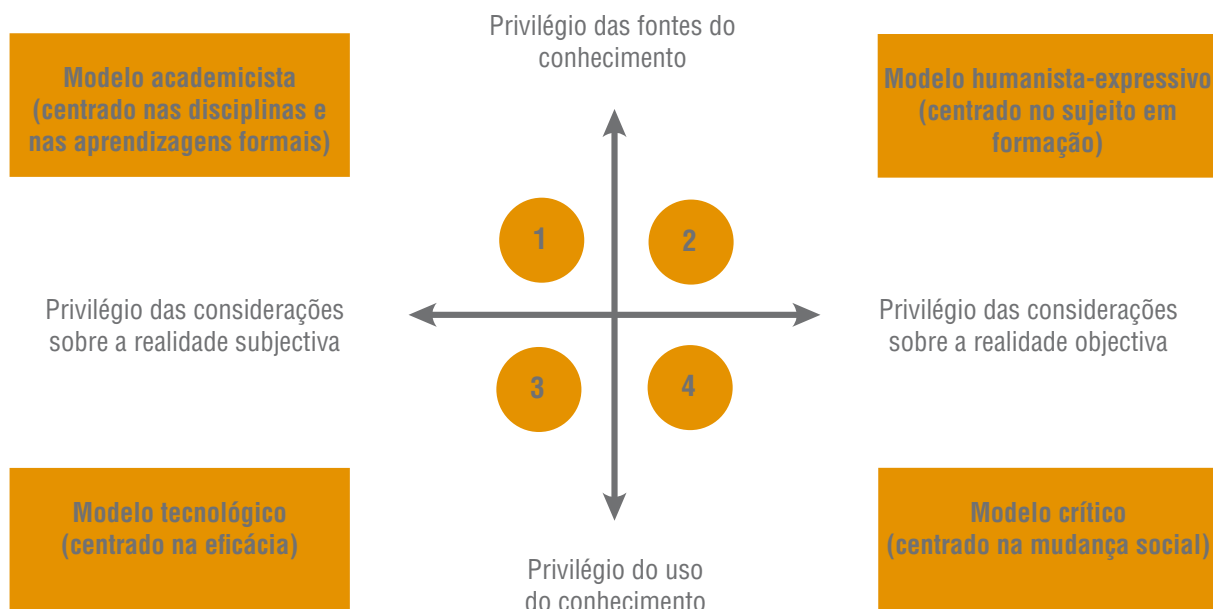


Fig. 7 Concepção dos conteúdos e modelos de ensino (adaptado de Zabalza, 1992).



Da intercepção dos dois eixos surgem quatro modelos distintos de ensino:

- **Modelo academicista (centrado nas disciplinas e nas aprendizagens)** – privilegia os conhecimentos a adquirir; os espaços, os tempos e as actividades são organizados em função desses conhecimentos. Os dados de avaliação que se procuram recolher devem traduzir claramente os conteúdos que foram objecto de instrução e devem utilizar-se critérios de planificação padronizados em função da área a abordar.

- **Modelo humanista-expressivo (centrado no sujeito em formação)** – centra-se no formando tal como ele é, sendo este o critério prioritário de delimitação do conhecimento e das actividades a desenvolver no processo de ensino e de aprendizagem. Embora subsistam as disciplinas tradicionais, o que realmente organiza o desenvolvimento curricular nas diferentes áreas do saber são os interesses, as motivações e os desejos dos sujeitos em formação. Privilegiam-se as suas relações com os outros e com o meio, que funcionam como seleccionadores e estruturadores do currículo.

- **Modelo tecnológico (centrado na eficácia)** – procura fundamentalmente a educação eficaz, isto é, a educação capaz de fazer com que se alcance aquilo que à educação é lícito exigir; não interessa somente ensinar, mas interessa, sobretudo, consolidar a consciência sobre o processo de ensino.

- **Modelo crítico (centrado na mudança social)** – traduz a intercepção entre a consideração plena da realidade subjectiva e o uso que se pode fazer do conhecimento para dar resposta a essa realidade. Os conteúdos assumem uma dimensão instrumental; o que se aprende tem uma utilidade funcional, mas também deverá levar os sujeitos de aprendizagem a reflectirem sobre a sua situação enquanto indivíduos e a desenvolverem uma consciência social.

Apesar da constatação da existência de diferentes modelos que assumem distintos posicionamentos quanto à abordagem de conteúdos, as exigências do mundo actual, às quais os sistemas educativos devem dar resposta, exigem uma integração de campos de conhecimento com campos de experiência que facilite uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade; exigem, ainda, a abordagem de conteúdos culturais, bem como

o domínio de processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento.

5.2.1. Fundamentos da integração disciplinar

Segundo Ian (1997), a resposta a este conjunto de desafios e de imperativos que conformarão os processos de ensino às exigências actuais decorre do desenvolvimento de um currículo integrado. Também designado de currículo transversal, tem como predecessores as ideias de Dewey sobre as práticas de ensino, que postulam que os processos de aprendizagem devem representar a vida presente, o conceito de educação global defendida por Wertheimer e a metodologia de projecto de Kilpatrick.

Para além destes contributos da área da pedagogia, que reforçam a pertinência de um currículo integrado, saliente-se o impacto de teorias no domínio da psicologia que também sublinham o sentido de práticas educativas que não forneçam o conhecimento em forma de “puzzle”, na convicção de que o indivíduo o consiga aplicar face a uma situação em que dele necessite.

Piaget (1979) afirma que os conflitos cognitivos, que são os propulsores das aprendizagens, se efectivam quando existe um elo de ligação entre o conhecimento já instalado e outro que desafia o indivíduo. Ou seja, o ser humano não assimila qualquer informação que lhe seja oferecida; isto só acontece quando a nova informação está ligada aos seus interesses e às possibilidades cognitivas oferecidas pelos esquemas anteriormente construídos. Em suma, só as questões interessantes e motivadoras que podem ser problematizadas têm a possibilidade de gerar conflitos cognitivos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Vygotsky (1977) reformula a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sustentando que a primeira deve ser congruente com o nível de desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, os processos educativos têm de entrar em contacto com os conceitos prévios dos educandos, têm de trabalhar com conteúdos culturais verdadeiramente relevantes, cujo significado possa ser facilmente compreendido e, por isso, os conteúdos de aprendizagem não devem ser excessivamente



fragmentados. Quanto maior for a compartimentação dos conteúdos mais difícil será a sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa.

5.2.2. Multidisciplinaridade e transdisciplinaridade

Uma das características que distingue os tempos actuais é a frequente reorganização do conhecimento. Desde a super-divisão, que assenta na divisão e subdivisão das tradicionais áreas do conhecimento, passando pela criação de novas áreas – como resultado da super-divisão anteriormente referida, até ao aparecimento de equipas multidisciplinares que procuram compreender e resolver problemas através de um esforço conjunto e pluridisciplinar, é possível encontrar qualquer uma destas dinâmicas em processos de aplicação ou de construção do conhecimento.

Embora a disputa entre disciplinaridade e interdisciplinaridade tenha partidários radicais, a complexidade dos problemas que actualmente se colocam, a necessidade de levar em conta o maior número possível de pontos de vista e a consequente constatação de que a realidade é multidimensional, tornam as abordagens interdisciplinares mais adequadas e conformes aos tempos actuais.

Não existe consenso relativamente ao significado do termo interdisciplinaridade. Para uns a interdisciplinaridade assenta na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência, caracterizada por uma reunificação do saber, um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos do conhecimento (Santomé, 1998). Para outros traduz uma aposta no diálogo entre os vários ramos do saber, inevitável face aos desafios impostos por um paradigma emergente de construção do conhecimento (Santos, 1993). Em qualquer dos casos, a interdisciplinaridade surge ligada ao propósito de promover a comunicação entre diversos campos de conhecimento e de contrariar a excessiva compartimentação do saber.

Diferentes autores, em diferentes áreas do conhecimento, referem-se às abordagens interdisciplinares e formulam taxonomias que as tipificam e que sugerem diferentes possibilidades de cruzamento dos vários saberes.

Para Piaget, a finalidade da pesquisa interdisciplinar é tentar

uma recomposição ou organização dos domínios do saber que conduzirá à recombinação de sentidos e permitirá superar limitações que impedem o avanço do conhecimento científico. O autor estabelece uma estrutura hierárquica das práticas interdisciplinares que pode ir desde um nível mais básico, a multidisciplinaridade – a procura de informação noutras disciplinas que auxilia uma disciplina específica sem que esta seja afectada, passando pela interdisciplinaridade – a associação de disciplinas que provoca enriquecimentos mútuos, e a transdisciplinaridade, o nível mais elaborado de uma abordagem interdisciplinar – que se traduz na construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as diferentes disciplinas.

A proposta de categorização das abordagens interdisciplinares de Dirx e Prengler (1997) está claramente direccionada para o desenvolvimento curricular, particularmente na educação e formação de adultos. No patamar mais básico situa-se a multidisciplinaridade. Consiste numa justaposição de diferentes matérias, oferecidas em simultâneo com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas não se explicitando claramente as possíveis relações entre eles. Numa abordagem curricular multidisciplinar o currículo é visto “através das lentes das diferentes disciplinas” (Dirx & Prengler, 1997, p. 9) e os conteúdos das diferentes disciplinas podem ser incluídos se se revelarem significativos em função de um tema ou um assunto específico.

O nível seguinte é a interdisciplinaridade propriamente dita. Reúne a participação de diferentes domínios do saber que se complementam num contexto de estudo específico. Desvia o foco das disciplinas e adopta uma abordagem comum que procura um conhecimento mais geral. No ensino baseado na interdisciplinaridade, os conceitos, os contextos teóricos e os procedimentos educativos encontram-se organizados em unidades mais globais, tornando-se assim mais fácil para os formandos realizarem transferências de aprendizagem. Estes ficam, assim, mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta, e para detectar, analisar e solucionar problemas novos.

Finalmente, a transdisciplinaridade operacionaliza o nível superior da interdisciplinaridade. Desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e é constituído um sistema total que



ultrapassa o plano das relações e interações entre elas. Ao nível do desenvolvimento curricular é o problema, o tema ou o assunto que se quer ver estudado que organiza o processo de ensino; a transdisciplinaridade reflecte uma relação entre as disciplinas que as supera.

No enquadramento social, económico e político da sociedade global em que vivemos, as propostas curriculares integradas ajudam os indivíduos que frequentam programas educativos a adquirirem consciência sobre a pluralidade disciplinar que caracteriza toda e qualquer faceta das suas vidas, a desenvolverem competências de tomada de decisão que, cada vez mais, são necessárias ao cidadão comum e a aceitar e respeitar a diversidade cultural (Ntiri, Schindler & Henry, 2004).

5.3. Métodos de ensino para públicos adultos

Os métodos de ensino a utilizar nas práticas de educação e formação de adultos configuram uma das dimensões do desenvolvimento curricular que merece e exige uma atenção particular.

A consideração das características e da variabilidade dos públicos a que se destina, a já referida imprescindibilidade de se valorizarem os conhecimentos prévios dos formandos, o reconhecimento de que os produtos de aprendizagem, mais do que saberes, devem evidenciar competências construídas que os adultos possam aplicar nas suas situações de vida, a constatação de que o desenvolvimento dessas competências está condicionado por processos de desenvolvimento que, nos adultos, se revestem de contornos específicos, configuram algumas das variáveis que condicionam e devem organizar as opções pelos métodos de ensino a utilizar, sendo certo que nenhum dos indicadores apontados, que tipificam a que requisitos deve obedecer um processo de ensino para pessoas adultas, se compadece com métodos tradicionais de ensino (Kennedy, 2003).

5.3.1. A aprendizagem colaborativa

De entre as várias metodologias de ensino conhecidas, a aprendizagem colaborativa tem vindo a ganhar terreno no campo da educação e formação de adultos e a afirmar-se como

uma das formas de ensino e de aprendizagem mais efectivas para esta área educativa. Peters e Armstrong (1998) definem-na como um processo através do qual duas ou mais pessoas trabalham em conjunto e do qual resulta mais conhecimento (ou um conhecimento diferente) do que resultaria se estivessem a trabalhar de outra forma.

A aprendizagem colaborativa proporciona uma estrutura sistemática dos processos de aprendizagem, realizada através da experiência, e é especialmente apropriada para desenvolver tópicos que são controversos, quer profissional, quer socialmente, ou que exijam modificações pessoais ou sociais. Constitui-se como um processo sistemático para a aprendizagem que parte das experiências pessoais e concretiza-se no desenvolvimento de episódios repetidos de reflexão e de acção, através dos quais um grupo de pessoas procura responder a uma questão que, para elas, é importante.

A pertinência desta metodologia no campo da educação e formação de adultos prende-se com o facto de a mesma envolver e implicar pessoas, mais do que conduzir o estudo de temas de interesse para as pessoas. Este processo de participação leva a que cada interveniente, através da utilização de processos que produzem novos conhecimentos a partir da experiência pessoal, participe activamente na sua própria construção de significados e requer que cada interveniente participe em pleno em todas as decisões que afectam o trabalho do grupo. Assim, através da partilha de poder, da responsabilidade e da procura de novos significados, é criada uma estrutura de aprendizagem que garante condições desde há muito consideradas fundamentais para a aprendizagem activa em educação e formação de adultos, como a igualdade no acesso à informação e o desenvolvimento de processos de aprendizagem que reforçam a implicação individual tendo em vista a construção de significados.

Contudo, este conjunto de pressupostos que validam as práticas de aprendizagem colaborativa neste campo educativo configura só a opinião de quem desempenha o papel de formador. Armstrong (2001) considera que ver o problema só deste ponto de vista é redutor e deixa em aberto a resposta à questão de saber como é que os formandos que são envolvidos em processos com estas características os perspectivam. Num estudo que desenvolveu, tendo como propósito conhecer a forma como os participantes apreciam os processos de



aprendizagem colaborativa, o autor apurou que quem neles participa entende os efeitos desta prática formativa em quatro áreas distintas: ao nível da dinâmica do grupo, do processo de aprendizagem, da facilitação da aprendizagem e, ainda, dos produtos de aprendizagem.

No que se refere à dinâmica do grupo, os participantes no estudo consideram que a aprendizagem colaborativa pode conduzir à coesão, ao incremento da confiança e do respeito, à confusão e à frustração, e ao conflito. A coesão surge quando foram desenvolvidas interações das quais resultou um reforço das relações entre os elementos do grupo; a confiança e o respeito decorrem da capacidade evidenciada por assumir riscos e o consequente respeito por quem os protagoniza (a fonte de risco referida está associada à partilha de ideias que ainda não foram bem desenvolvidas); os sentimentos de confusão e de frustração ocorrem quando se observa falta de liderança, o que tem como consequência um sentimento de desorientação; finalmente, o conflito é traduzido por uma sensação de desconforto que os formandos dizem experimentar quando as situações conflituais se desencadeiam, ocasionadas, sobretudo, pelo confronto de ideias. Apesar dos participantes considerarem que as situações de conflito também conduziram a uma maior coesão do grupo, não deixam de o considerar como uma das consequências que, ao nível da dinâmica de grupo, a aprendizagem colaborativa pode desencadear.

Quanto ao processo de aprendizagem que pode ser viabilizado pela aprendizagem colaborativa, o que os formandos colocam em evidência é a forma como dizem que aprendem e não o que aprendem. Destacam como processos facilitadores da aprendizagem o diálogo, o compromisso com o processo e o questionamento que esta modalidade formativa inegavelmente fomenta e aplica.

A aprendizagem colaborativa como facilitadora da aprendizagem constitui um outro nível de análise desta metodologia. Neste âmbito, os sujeitos que integraram o estudo sublinham dois aspectos que julgam tipificar esta abordagem: o papel do formador – que se concretiza através de uma postura de concessão de espaço para que os formandos possam trabalhar uns com os outros – e a capacidade adquirida de assumirem responsabilidade.

No que se refere aos resultados de aprendizagem, na opinião dos participantes, a aprendizagem colaborativa pode ser definida através de dois termos: evolução e mudança. Ou seja, mais do que um processo acumulativo, os participantes entendem que a metodologia que lhes foi aplicada os conduziu a processos de transformação.

A questão dos valores que esta metodologia de ensino promove constitui uma outra dimensão de análise das suas potencialidades formativas. Para Lee (2000), e considerando o papel que é desempenhado pelo formador em contexto de aprendizagem colaborativa, existe a possibilidade de se promoverem valores que cultivam a abertura de espírito e a construção de um sentido crítico e valores que comprometem a pessoa no seu todo com o processo de aprendizagem.

A primeira ordem de valores decorre de aspectos típicos desta metodologia, que se traduzem no estímulo à reflexão através do diálogo, à capacidade para apreciar outras perspectivas e ao desenvolvimento de processos de questionamento. Quanto à segunda ordem de valores, o que a activa são aspectos como a dimensão afectiva de que se revestem estas experiências de aprendizagem, o trabalho com as experiências de vida dos participantes, o reforço cognitivo que está implícito nas tarefas que solicita e a inegável capacidade de promover a dimensão social, que é inerente aos processos de aprendizagem colaborativa.

Contudo, importa clarificar que a aprendizagem colaborativa e as suas potencialidades formativas só devem ser apreciadas como decorrentes de um processo e nunca entendidas como um dado adquirido em que não se contempla uma dimensão processual. De início, os participantes não se consideram grupos mas sim colecções de pessoas. A construção desta identidade grupal, deste sentimento de comunidade, é fundamental para que a aprendizagem colaborativa se efective e revele as suas potencialidades (Armstrong, 2001).

5.3.2. O método do debate

Entre as metodologias utilizadas em educação e formação de adultos, o método do debate parece reunir consenso como uma das que melhor respondem aos desafios que este campo educativo coloca. As opiniões favoráveis sobre a qualidade



desta metodologia são partilhadas por orientações educativas da linha humanista e da linha crítica.

A preferência por este método pelos partidários da linha humanista fundamenta-se na sua associação com os processos democráticos. De facto, o processo de ensino que o debate gera, que conduz, simultaneamente, à inclusão e à participação e que coloca, tanto os formandos como os formadores, num mesmo jogo de partilha de ideias, de opiniões e de valores, confere-lhe essa semelhança com os processos democráticos.

Na opinião dos partidários de uma linha crítica de intervenção educativa, os debates são considerados adequados porque permitem que os formandos contactem com dimensões complexas e ambíguas de um tema, questão ou tópico, e ajudam-nos a exteriorizar os seus valores e as suas crenças. Na opinião de Brookfield (2004), os debates levam os formandos a assumir outras perspectivas, “a verem o mundo como outros o vêem” (p. 210).

Esta convergência de opiniões parece, pois, resultar das possibilidades que o debate oferece de se atingirem objectivos tanto de natureza cognitiva e afectiva, como de viabilizar processos de aprendizagem partilhada, objectivos e metodologias que tanto as orientações educativas de natureza humanista como as de natureza crítica defendem, apesar das diferenças que as caracterizam.

Não obstante as vantagens que o debate recolhe, não se trata de uma metodologia fácil de aplicar. Existem condições que devem ser acauteladas para que o método resulte e produza os efeitos educativos que se julga poderem ser obtidos.

A condução do debate é uma delas. Os vários tipos de debate que podem ser desenvolvidos – em que se procura a resolução de problemas, em que se analisam conceitos, em que se visa uma mudança de atitudes – perseguem, obviamente, diferentes objectivos. Apesar de o formador ser “mais um” dos intervenientes que integra o grupo que está a desenvolver o debate, não deixa de ser alguém que procura garantir que os propósitos que levaram à sua realização sejam alcançados. Cabe-lhe orientá-lo, mas deverá fazê-lo sem o conduzir excessivamente. O que define o debate é exactamente a sua imprevisibilidade, o desconhecimento de onde poderá levar,

e uma condução muito marcada retira-lhe esta característica. Considerar este cuidado passa por evitar a manipulação de ideias e opiniões – que é vista pelos formandos como uma atitude desonesta e manipuladora por parte do formador – e por garantir que o problema a debater provém de escolhas protagonizadas pelos formandos.

Outra das condições que deve ser observada na realização dos debates é a participação dos intervenientes. Uma das razões que suporta a realização dos debates é, como referido, o encorajamento que estes proporcionam a uma participação activa e à aprendizagem participada. De facto, o envolvimento e a participação dos formandos no debate constitui um indicador de construção de conhecimento. Contudo, e no que se refere a esta vantagem, Brookfield (2000b) chama a atenção para o erro que se pode cometer quando se relaciona positivamente participação activa num debate com capacidade de construção do conhecimento. O sucesso de um debate não pode ser medido pela quantidade de intervenções e de intervenientes, uma vez que a dimensão psicodinâmica das discussões em grupo antecipa o potencial de intervenção de determinados elementos em detrimento de outros. Torna-se, assim, fundamental, precaver alguns aspectos, nomeadamente na constituição dos grupos de debate, que não devem reunir um número de participantes nem excessivo nem reduzido, e evidenciar uma heterogeneidade que garanta diferentes perspectivas de análise da questão a debater.

A metodologia do debate é outro dos aspectos que deve ser acautelado. Neste âmbito, há que considerar aspectos como: a sua preparação – nomeadamente a natureza dos temas que vão ser objecto de discussão que devem visar questões controversas e passíveis de concretização; o fornecimento de materiais de apoio – que garantam aos intervenientes informação sobre a questão em análise, o que evitará intolerâncias, opiniões minoritárias e protagonismos individuais; o estabelecimento de regras consensuais – que assegurem espaço de intervenção para todos os participantes do debate; e, ainda, a personalização do debate. Quanto a este último aspecto, destaca-se a capacidade de relacionar a questão em debate com as circunstâncias de vida pessoal dos participantes, o que conduz ao seu envolvimento na discussão, à compreensão das dimensões em análise e à capacidade para perspectivarem mudanças pessoais, em consequência da discussão em que participaram.



Finalmente, a avaliação dos debates. Como em qualquer outra situação educativa, a avaliação é um momento fundamental que permite verificar se os resultados esperados foram atingidos, ou se existem outros ganhos, mesmo que não inicialmente previstos, que os formandos tenham alcançado através do debate que foi realizado. A recomendação que a este respeito deve ser feita é que não se avaliem os efeitos educativos de um debate em função do grau de satisfação manifestado pelos formandos. Grande parte dos efeitos de uma actividade (qualquer que ela seja) ocorre, verdadeiramente, muito depois da própria actividade. Logo após o debate, o que é desejável é que os formandos experimentem sentimentos de confusão e de perturbação, em consequência da alteração das suas perspectivas, conceitos e valores que o debate provocou. A relação significativa entre o que aconteceu no debate e as vidas dos formandos só será encontrada posteriormente. Por outro lado, nos processos de aprendizagem (tal como acontece noutras situações de vida), as pessoas têm tendência para gostar do que lhes é familiar, do que lhes é confortável. Um debate em que os formandos experimentem essa sensação, pode bem configurar uma situação em que os padrões habituais de pensamento foram reforçados e em que os seus preconceitos foram confirmados.

Face às razões apresentadas, a atitude correcta que deve orientar os procedimentos avaliativos de um debate é aquela que considera uma multiplicidade de critérios de avaliação que se reportem aos objectivos com que o mesmo se realizou. É no quadro dos propósitos que conduziram à opção pelo debate como método de ensino a desenvolver que se devem inscrever as dimensões que serão objecto de avaliação, bem como a natureza de dados que configurem evidências das aquisições que se pretendeu que os formandos construíssem.

Na realidade, e apesar de diferentes propostas educativas defenderem o debate como método de ensino para públicos adultos, os objectivos com que o realizam e, conseqüentemente, os dados de avaliação que recolhem são diferentes. Enquanto que para as práticas de educação e formação de adultos de orientação humanista são os processos sociais e o desenvolvimento pessoal dos formandos que o debate promove que são considerados como ganhos de aprendizagem, as práticas de orientação crítica não valorizam essa perspectiva de desenvolvimento. O que é relevante para esta linha de

intervenção educativa é em que medida as pessoas foram ou não ajudadas a aprender e a mudar. As actividades de aprendizagem são consideradas bem sucedidas na medida em que encorajam os formandos a pensar criticamente. Entender, desta forma, a eficácia de uma actividade, leva, no caso do debate, a considerar como indicadores de avaliação a sensação de confusão que os formandos experimentam e o reconhecimento da inadequação das concepções que possuíam. São estas as evidências de aprendizagem e de desenvolvimento que são consideradas, por serem prometedoras das alterações de perspectivas que se pretende que ocorram.

Em síntese, a pertinência do debate, enquanto método educativo adequado a públicos adultos, é inquestionável. Não é, contudo, um método fácil de aplicar. A sua eficácia e a garantia de que produz os resultados que promete é uma questão que não recolhe as mesmas certezas, já que a implementação desta metodologia exige um conjunto de condições que, ao não serem satisfeitas, inviabilizam o seu sucesso. Na realidade, a qualidade do debate enquanto método de ensino depende, em larga medida, da forma como é orientado, o que exige aos formadores um perfil de desempenho que, na opinião de Brookfield (2000a), se traduz em actos de balanço: entre a aceitação de participação dos membros mais activos e o desafio para que participem aqueles que se sentem mais constrangidos para o fazer; entre apoiar e dar continuidade às perspectivas expostas sobre o tema em discussão e uma condução do debate que leve à exploração de análises alternativas; entre expressar a sua própria opinião relativamente à questão em análise ou de a resguardar para não passar uma mensagem de aprovação ou de desaprovação; entre enfatizar as relações entre os temas em debate e as circunstâncias de vida dos formandos ou de os levar a considerarem perspectivas que previamente haviam rejeitado; e, finalmente, entre levar os formandos a experimentarem um sentimento de segurança, ou conduzi-los a sentimentos de ansiedade e de escolha pessoal, que são os que tantas vezes envolvem a construção do conhecimento e a mudança nos sujeitos.

5.3.3. O método dos estudos de caso

O método dos estudos de caso não é, de modo algum, um método recentemente criado. De acordo com Marsick (2004), foi inicialmente lançado por Christopher Langdelle que, em



1880, o aplicou com os seus alunos que cursavam Direito, tendo sido, posteriormente, introduzido na *Harvard's Business School*. A sua actualidade e, sobretudo, a sua pertinência, no quadro da educação e formação de adultos, advém do facto de se tratar de um método de ensino e de formação que se baseia na experiência passada dos formandos – recrutando-a para que se analisem situações presentes, por levar os formandos a envolverem-se de forma activa em novas experiências e por se considerar que os formandos poderão, posteriormente, projectar essas experiências em cenários futuros.

O sentido mais conhecido da expressão “estudo de caso” associa-a ao vocabulário próprio da investigação, significando, neste contexto, um estudo em profundidade de um problema ou de uma situação (Cohen & Manion, 1990). A transposição da expressão do campo da investigação para a área do ensino não lhe alterou, de forma alguma, o sentido. Se, enquanto modalidade de investigação, o estudo de caso operacionaliza processos em que se estuda, de forma aprofundada, situações da vida real, o mesmo acontece quando é desenvolvido como um método de ensino e de aprendizagem (Orefice, 1999).

O processo metodológico inclui três componentes que devem ser entendidas de uma forma interrelacionada:

- Exposição do caso
- Análise do caso
- Discussão do caso

A exposição do caso consiste num relato, tão completo quanto possível, de um problema ou de um dilema que os participantes de um processo de formação vêem como significativo para os seus interesses e sobre o qual podem existir diferentes visões. O sucesso desta metodologia reside na natureza e na qualidade do caso seleccionado. Este deve possuir as seguintes características: ser significativo, tanto para a experiência como para o nível dos formandos; ser adequado aos conceitos a adquirir; ajudar os formandos a analisarem as diferentes perspectivas em que o caso pode ser apreciado; e, finalmente, permitir a identificação de soluções alternativas, os passos que poderiam ser dados para o resolver e as possíveis consequências da sua implementação. Para que se cumpram todos estes requisitos, a exposição do caso deve ser baseada em referências factuais, incluindo detalhes que familiarizem os

participantes com os diferentes aspectos que o configuram e, desta forma, possibilitar um real conhecimento dos participantes sobre o caso a estudar (Kasworm, 2003).

O segundo momento é o da análise do caso. Pretende-se que os formandos, com base na análise de materiais que elucidem detalhes ou diferentes perspectivas, expandam as suas próprias ideias e percepções e abordem outras facetas do caso em estudo. Embora, numa fase inicial da análise do caso, se possam utilizar técnicas tais como o *brainstorming* (Kalnicky, 1999) que facilitam a expressão de pontos de vista e de percepções pessoais, a qualidade deste momento depende, sobretudo, da capacidade de fundamentar as perspectivas em análise e não da sustentação de especulações que não estejam criteriosamente apoiadas em dados que lhes confirmem credibilidade.

Como modalidade de trabalho pedagógico a aplicar nesta fase, deve privilegiar-se o trabalho de grupo. A constituição dos grupos, bem como a sua extensão, dependem de opções dos formandos, de opções do formador ou, ainda, das diferentes vertentes em que o caso se desdobra para que possa ser apreciado.

De acordo com Marsick (2004), nesta fase, o papel do formador é fundamental e assume contornos de desempenho muito específicos. Mais do que um distribuidor de informação, o seu contributo traduz-se no fornecimento de indicações quanto à estrutura dos grupos, a ajudas relativamente ao desenvolvimento de um plano de acção que seja conseqüente tendo em vista a elucidação, devidamente fundamentada, das diferentes perspectivas em análise, e ao fornecimento de materiais que garantam informação suficiente sobre o caso em estudo.

Finalmente, a discussão do caso. A metodologia a implementar é o debate, devendo ser respeitados todos os requisitos que estão implícitos ao seu desenvolvimento. Mais do que em qualquer outra situação educativa, no contexto do estudo de caso, o debate tem condições para realizar o seu potencial de promotor de amplos processos de aprendizagem e de formação: é formativo, devido ao processo que desencadeia, e é formativo, considerando a natureza das questões, dos problemas e das situações que envolvem o caso em estudo que, ao serem analisadas através do debate, traduzem acréscimos significativos em termos de conhecimento e de aprendizagem. Um dos aspectos mais interessantes desta fase são as diferentes



modalidades que podem ser utilizadas para desenvolver o debate. Para além da utilização de modelos clássicos em que os diferentes participantes apresentam argumentos e defendem os seus pontos de vista, é lícito, e mesmo aconselhável, que se utilizem outras variantes. Refira-se, a título de exemplo, situações de simulação (*role-play*). Nestas situações, os participantes personificam diferentes papéis e dramatizam situações semelhantes às que se observam na vida real. Em termos de ganhos formativos a vantagem desta estratégia é levar os formandos a colocarem-se no lugar de outros (daqueles com quem não comungam as mesmos pontos de vista), convidá-los a entrarem no mesmo registo de raciocínio e de opinião, e a fazê-lo de uma forma tão autêntica a ponto de defenderem esses pontos de vista como se fossem os seus. As situações de simulação conduzem, indubitavelmente, ao aprofundamento das questões e dos problemas em análise e ao desenvolvimento de competências de argumentação.

Também nesta fase, o perfil de desempenho do formador tem de ser configurado às características da situação educativa. Este deve garantir que todas as percepções em presença são expressas, que estas são baseadas em dados e não em especulações, e deve ajudar os formandos a chegar a conclusões mais abrangentes acerca da natureza do problema.

No âmbito do método dos estudos de caso não é fundamental que o debate termine com uma conclusão. O seu objectivo aponta, sobretudo, para propósitos tais como levar os formandos a adquirir prática de expressarem planos de acção, a gerirem tempos e prioridades numa eventual intervenção na situação real, a manipularem estratégias de colocação de perspectivas, a capacitá-los para responsabilizarem as pessoas certas numa dada situação, e a perspectivarem eventuais soluções para o caso em análise.

Quanto à avaliação, esta depende dos objectivos e dos propósitos que levaram à utilização do método e que podem ser diversos: capacitar para identificar problemas e confrontá-los com factos e com opiniões, ver situações sob diferentes perspectivas, avaliar os diferentes aspectos de uma organização ou de um sistema complexo, analisar um problema, expor acções para implementar soluções, compreender e relacionar conceitos ou princípios em novas situações, raciocinar claramente, ganhar confiança nos trabalhos de grupo ou na apresentação de informações junto de

outros que possuem diferentes perspectivas e, ainda, adquirir prática em diferentes atitudes relativamente a determinados tipos de problema (Marsick, 2004).

Na opinião dos seus defensores, o método dos estudos de caso serve um triplo propósito: incrementa a capacidade intelectual, fomenta a sensibilidade e competências de relacionamento interpessoal e activa o senso comum. Em suma, acreditam que este método habilita os formandos a atingirem um nível mais aprofundado de desenvolvimento pessoal e profissional fundado na realidade.

5.4. A avaliação nos modelos educativos para públicos adultos

No campo da educação e formação de adultos um dos aspectos fulcrais que, no plano da gestão do currículo, deve ser revisto é a avaliação. Ao contrário do que normalmente se observa – a replicação de formatos de avaliação utilizados noutros níveis educativos –, há que apostar na utilização de processos que validem diferentes produtos e expressões de saberes e que responsabilizem os sujeitos em formação na gestão e na avaliação das suas aprendizagens.

De facto, tanto a natureza da participação do adulto em programas educativos e formativos, como a complexidade de vida dos formandos desafiam as estruturas tradicionais da avaliação. Segundo Nicholson (2004), os processos e os métodos de avaliação, que normalmente se utilizam neste campo educativo falham por várias razões: em vez de procurarem saber o que os adultos sabem e como chegaram a esse conhecimento, têm-se preocupado em levar os formandos a aprender o que outros sabem; em vez de procurarem que os adultos se conheçam a si próprios, têm-lhes pedido que adquiram conteúdos próprios de diferentes disciplinas. Parecem esquecer que os adultos trazem consigo um passado de escolarização, aprendizagens informais, realizadas no local de trabalho e na comunidade, e conhecimentos experienciais construídos em contextos diversos; parecem ignorar que a construção de significado está frequentemente relacionada com um sentido próprio de si, enquanto adulto, enquanto formando e enquanto cidadão.

Outra das limitações frequentemente referida dos processos e dos instrumentos de avaliação que se têm utilizado com adultos



é que estes não reconhecem que o tipo de aprendizagens que os adultos procuram construir é diverso daquele que é proposto pelos programas educativos que são oferecidos a crianças e jovens. A pressão que existe para que os adultos mantenham elevados níveis de competência profissional e o sentido prático e funcional que querem ver associado às aprendizagens que efectuam têm reflexos enormes no campo da avaliação, que a afastam dos princípios que organizam modelos avaliativos, utilizados numa lógica de educação básica destinada a outras faixas etárias (Moran, 2001).

A distinção que é necessário fazer para que a avaliação a realizar com públicos adultos seja diferente da que é praticada noutros contextos educativos deve ser observada a vários níveis. Por um lado, implica considerar a aprendizagem como um campo complexo que requer a percepção, a acção e a reflexão crítica e, por outro, a avaliação das aprendizagens dos adultos deve reflectir o que Kasworm e Marienam (1997) designam de “validade ecológica”, ou seja, deverá ser a resultante de um entrosamento entre vários referentes: a avaliação dos saberes que os adultos adquirem – conhecimento, competências e atitudes; o contexto – a aplicação desses saberes, quer no espaço de formação, quer na comunidade; o próprio formando – a análise das suas características, história pessoal, objectivos e intenções; e, finalmente, os processos formativos que são desenvolvidos. Na realidade, o que deve ser colocado em evidência é a complexidade de que se deve revestir um processo de avaliação e o entendimento plural que deve existir quanto às dimensões que o afectam.

Para que processos com estas características se efectivem, os métodos e os instrumentos de avaliação devem considerar as mesmas premissas que suportam as práticas educativas que são desenvolvidas com públicos adultos. Tal como qualquer componente de um processo de desenvolvimento curricular, a avaliação deve integrar e integrar-se nos pressupostos que o organizam. Kasworm e Marienam referem cinco premissas que consideram fundamentais nos processos educativos para adultos e analisam as consequências que, das mesmas, decorrem para os processos de avaliação.

A primeira premissa postula que a aprendizagem deriva de uma multiplicidade de fontes. De facto, entre as características mais evidentes dos formandos adultos, destacam-se o vastíssimo

repertório de experiências de vida que trazem para o espaço de formação e a relação que estabelecem entre o que decidem aprender e o potencial de aplicação real que identificam nos novos saberes que lhes são apresentados.

São vários os autores que se referem a estas particularidades dos processos de aprendizagem e que contribuem com argumentos que reforçam a pertinência de, à semelhança do que deve ser considerado como fontes de aprendizagem, se utilizar uma multiplicidade de fontes na avaliação dos formandos adultos. Para Brookfield (1997), os processos de aprendizagem que os adultos realizam resultam de uma selecção, através da qual, e utilizando a reflexão crítica, ponderam e elegem, em função da sua utilidade, os conhecimentos e as competências que lhes interessa integrar. Admitir que a aprendizagem resulta de critérios desta natureza exige um processo avaliativo que igualmente os respeite. Kolb (1984, citado em Rosales, 1990), por seu lado, ao abordar os processos de aprendizagem na perspectiva da transformação a que são submetidos os conhecimentos existentes, defende que a aprendizagem é, antes de mais, uma reaprendizagem. Considerar a aprendizagem nesta perspectiva solicita a utilização de modelos de avaliação que validem o que foi re-aprendido e formas que contemplem a diversidade de aprendizagens que os formandos construíram. Vygotsky (1977), por seu lado, considera que a aprendizagem é socialmente construída e que o seu significado é continuamente re-negociado. O desafio que esta posição coloca aos processos avaliativos remete para um entendimento da avaliação como campo de análise dos processos sociais que conduziram à construção do conhecimento. Estudos recentes sobre cognição situada (Caffarella & Merriam, 2000) referem que a aprendizagem não está confinada a espaços e a formas de formação, nem é adquirida somente através de processos traduzidos em linguagem oral e escrita. Estes estudos referem outros processos e outras vias, plausíveis de construção do conhecimento, e assinalam o que isto significa para um processo de avaliação. Finalmente, não são só as evidências de aprendizagem que se revelam e se manifestam nos espaços de formação que reflectem os saberes e as competências dos adultos. Por este motivo, a avaliação não se deve centrar, exclusivamente, nas estruturas do conhecimento académico. Pelo contrário, também deve visar as aprendizagens sociais do mundo do adulto, na sua relação com a multiplicidade de fontes de saber.



A segunda premissa defende que a aprendizagem compromete a pessoa na sua totalidade e contribui para um desenvolvimento global do sujeito. Contemplá-la nos processos avaliativos implica considerar que os processos de aprendizagem são múltiplos e que as várias áreas de desenvolvimento dos indivíduos se vêem afectadas. Processos avaliativos que reconheçam e integrem este princípio, têm, pois, de considerar os vários domínios do desenvolvimento e não, como normalmente acontece, somente o domínio cognitivo.

A terceira premissa refere que, no adulto, a aprendizagem e a capacidade de auto-direccionamento da mesma são promovidos por movimentos de *feedback*. Em consequência, os processos de avaliação devem solicitar a participação do formando e comprometê-lo de uma forma activa. Mais do que contribuir para um acréscimo na quantidade de saberes a construir pelos adultos, os processos educativos devem concorrer para a progressão do formando em direcção à autonomia e reforçar a capacidade para realizarem uma aprendizagem auto-direccionada. Para que este propósito seja atingido, é fundamental que os formandos desenvolvam uma consciência da sua própria independência enquanto sujeitos capazes de se desenvolver. Assim, os programas educativos devem promover o desenvolvimento dessa autonomia e evidenciar capacidade de incluir os formandos na avaliação. A avaliação, assim entendida, assume uma função formativa e constitui-se em mais uma estratégia que garante a efectivação dos propósitos que a educação de adultos procura alcançar. Vários são os autores que sobrelevam, nos processos avaliativos, a sua dimensão formativa. Rosales (1990) desenvolve a ideia de que os métodos de avaliação devem ser um reforço dos processos de aprendizagem e Hadji (1994) salienta a importância da transparência e de comunhão nas intenções e nos mecanismos de avaliação a utilizar, para que se consuma o sentido formativo que esta deve cumprir. Qualquer dos autores referidos questiona o papel tradicional, classificativo e verificador das aprendizagens que a avaliação tem desempenhado, para lhe reservar uma função diferente, a de promotora da construção de saberes. Vêm-na como uma estratégia que pode e deve ser usada por quem é objecto de avaliação – o que tradicionalmente não sucede – e propõem-na como uma ferramenta a utilizar no campo educativo que concorrerá para a efectivação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A quarta premissa que deve nortear os processos formativos com públicos adultos considera que a aprendizagem ocorre em contexto e que o seu significado se relaciona com o seu impacto nesses contextos. O reflexo desta premissa na avaliação a desenvolver sugere que se relacione o envolvimento do adulto, e as aprendizagens que realiza, com dimensões mais vastas do seu mundo: do trabalho, da família ou na comunidade. Ter em consideração esta premissa não só valida outros saberes que os adultos possuam, como reforça a sua auto-estima e o sentimento de que o que sabem e que é útil no seu quotidiano também serve como evidência de aprendizagem no espaço de formação. Eleva, também, o impacto que a aprendizagem tem nos círculos onde o adulto se move. Considerar que a avaliação não decorre de um processo externo ao processo formativo, que o visita esporadicamente para dele retirar os dados de que se alimenta, mas que faz parte desse mesmo processo formativo e que, à semelhança do que se passa no quotidiano de vida, toda e qualquer actividade está imbuída da avaliação que dela se faz, confere aos processos avaliativos um sentido real e autêntico. Percebida neste sentido, a avaliação é entendida como um processo de vaivém contínuo através do qual se devolve aos formandos, e a partir da sua capacidade real de realização, o sentido de adequação (ou de inadequação) dos conhecimentos ou das capacidades que construíram.

A quinta premissa argumenta que a aprendizagem realizada a partir da experiência é um acontecimento único e pessoal de construção de significado que cria diversidade entre os formandos. No que se refere aos processos avaliativos, sugere que estes se acomodem às diferenças que se vão observando entre os adultos e que derivam das diferentes experiências de vida e de formações de base diversificadas. Esta premissa assenta na já referida variabilidade dos públicos adultos: mais importante do que considerar as diferenças entre adultos e jovens e ou crianças, os processos educativos devem atentar às diferenças dos adultos entre si. As fontes desta diversidade são imensas e os processos de avaliação não as podem ignorar. De facto, a subjectividade da experiência e o carácter singular da sua interpretação conduzem a uma diversidade entre os formandos e, conseqüentemente, a um desafio para quem desenvolve práticas de avaliação. Será com base no conhecimento profundo que deve existir relativamente a cada um dos formandos, da consideração das suas características



enquanto aprendentes e da análise das suas limitações e das suas potencialidades que os programas formativos se devem configurar em termos de modalidades de avaliação.

A conclusão a retirar é que a avaliação dos adultos não se pode limitar à aplicação de pré-testes e de pós-testes de verificação de saberes. Os propósitos que sustentam os processos educativos com adultos e que apontam, como resultados efectivos, para a sua capacitação no auto-direccionamento dos processos de aprendizagem e para que os formandos assumam a responsabilidade pelas suas circunstâncias de vida exigem que os processos avaliativos, mais do que promoverem a verificação de saberes, contribuam para a concretização desses propósitos. Trata-se de uma lógica avaliativa que colide com o que normalmente se entende por avaliar, com as representações que, tanto formadores, como formandos, possuem do que é um processo de avaliação e que, por isso mesmo, se constitui como mais um desafio e um campo de inovação no já vasto território da construção e do desenvolvimento curricular para públicos adultos.

Capítulo 6



Planificação curricular



6.1. Planificar em educação e formação de adultos

A planificação curricular é um processo de tomada de decisões que ajuda a tornar os actos de ensino mais sistemáticos e intencionais. Utilizada em todos os níveis educativos, permite antecipar o que irá ocorrer no momento educativo, constituindo-se, simultaneamente, num instrumento que encoraja a reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas. De acordo com Freynet (1999), nos processos de educação e formação de adultos é frequente depararmo-nos com a expressão “engenharia de formação” ou “engenharia pedagógica” que, à semelhança do termo planificação, designa todo o leque de actividades que permite que um projecto de educação e de formação tenha lugar.

Em educação e formação de adultos não tem sido prestada grande atenção à planificação do processo de ensino, nem na literatura que sobre este nível educativo se tem produzido, nem na formação que é dada aos formadores de pessoas adultas.

Num artigo de revisão sobre esta matéria, Sork (2000) traça um historial sobre as teorias de planificação em educação e formação de adultos, em que salienta a escassez de produção científica e de informação relativamente a esta área, bem como a colagem das teorias de planificação disponíveis a paradigmas e modelos educativos que têm dominado o ensino em geral. A obra de Tyler (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, também conhecido por *Tyler Rationale*, dominou as práticas educativas durante largas décadas e, tal como sucede com outros campos educativos, sugere que o processo de planificação curricular destinado a públicos adultos deve ser organizado em função de quatro questões às quais se deve procurar dar respostas no desenvolvimento de um plano: qual é o propósito, qual é o conteúdo, qual é o método e qual é a avaliação.

Durante o período em que o *Tyler Rationale* vigorou, não se registam outras publicações que contradigam os princípios fundamentais que esta abordagem sugere, à excepção do trabalho de Beal *et al.* (1966, citados em Sork, 2000), que propõem uma orientação para a planificação em educação e formação de adultos que se reveste de um carácter sociológico. Os autores colocam em primeiro plano aspectos sociais e políticos, o que não havia ainda sido considerado por autores anteriores.

Foi a partir da publicação de trabalhos como o de Knowles e de Freire que surgiram outras propostas de abordagem à planificação que desafiaram as então existentes, claramente contaminadas pela racionalidade técnica que imperava nos sistemas e nos processos educativos de então.

Knowles contribuiu para a popularização do termo andragogia, proposta alternativa à pedagogia quando o processo de ensino se destinasse a um público adulto, e que se caracteriza pelo reconhecimento da capacidade dos formandos em auto-direccionarem a sua aprendizagem. Este novo posicionamento face ao entendimento do sujeito que é objecto de um processo de ensino e de aprendizagem teve, como é óbvio, enormes repercussões nas práticas de planificação, as quais passaram a considerar a participação e as decisões dos formandos nos diferentes momentos que integram um processo de ensino.

A divulgação, a partir dos anos 70, do trabalho de Paulo Freire, sugeriu outras orientações para o trabalho do formador de pessoas adultas. Embora as suas publicações não se referissem, especificamente, à planificação dos processos de ensino, os princípios defendidos por Freire desafiaram as crenças até então existentes acerca do que é ensinar e formar neste nível educativo. Questionaram, sobretudo, a noção de que os formadores deveriam ser neutros e de que o currículo devia evitar conteúdos explicitamente políticos. Freire defendia a ideia de que a aprendizagem devia contribuir para o *empowerment* dos formandos e para a alteração das relações de poder existentes



na sociedade. Este posicionamento contrastava fortemente com os defendidos tanto por Tyler como por Knowles, que focavam sobretudo o indivíduo individualmente considerado, ignoravam as relações de poder e assumiam que a razão, no caso de Tyler, e o consenso, no caso de Knowles, deviam ser os traços dominantes de uma prática de planificação.

Embora a racionalidade técnica tenha continuado a dominar princípios e práticas de planificação, nos anos 90 surgiram sinais claros de que a sua influência começava a decair. Disto é exemplo o trabalho de Cervero e Wilson (1994, 1996, 2000) no qual é sugerida uma mudança radical no foco do processo de planificação: das técnicas de planificação para as pessoas que intervêm no processo. Baseando-se nos princípios da pedagogia crítica, os autores sugerem que a melhor forma de encarar a planificação dos processos de ensino é centrá-la na forma como os actores negociam os aspectos que a integram. Trata-se de uma abordagem que representa um corte fundamental com a racionalidade técnica e que leva a encarar os processos de planificação sob uma perspectiva completamente diferente: em vez de se abordarem os programas formativos como um processo de selecção e de aplicação de instrumentos e de procedimentos, é colocada em primeiro plano a interacção dinâmica de poderes e de interesses. Em última análise, o que é colocado em evidência é a dimensão sócio-política do processo de planificação, que tem sido negligenciada e que merece maior atenção.

Mais recentemente têm sido publicados modelos muito concretos de planificação curricular para públicos adultos (Dean, 2002, 2004; Dirk & Prengler, 1997), que se integram nas propostas de Cervero e Wilson, e que sugerem formas de desenvolver processos que requerem análises complexas, tanto dos sujeitos, como dos contextos envolvidos.

6.2. Domínios de competência requeridos no processo de planificação

O processo de planificação exige, por parte de quem o protagoniza, competências de diversa ordem das quais se destacam as de natureza técnica, sócio-política e ética (Sork, 2000).

As competências de natureza técnica estão tradicionalmente

associadas à lógica da racionalidade técnica. Não obstante, elas não podem ser dispensadas qualquer que seja o posicionamento em termos de filosofia educativa. Na realidade, as práticas de planificação requerem uma selecção criteriosa e uma aplicação adequada de várias técnicas, que adequem o processo educativo ao contexto a que se destina e que sejam consistentes com o propósito do próprio processo. A título de exemplo, se se pretende promover uma transformação social e se deseja que os formandos a adquiram de forma autónoma e democrática, então o processo de planificação irá requerer a participação daqueles a quem o processo se destina, bem como o seu envolvimento nas negociações que levam a decisões sobre a acção a desenvolver. Este é um processo complexo, que exige uma aplicação cautelosa de um conjunto de competências e de técnicas. O planificador tecnicamente competente será, então, “aquele que desenvolve um vasto e rico repertório de técnicas, e possui a sensibilidade para seleccionar as mais adequadas às circunstâncias” (Sork, 2000, p. 177).

As competências de natureza sócio-política traduzem-se na consciencialização do poder e dos interesses que estão subjacentes à organização de um processo educativo e na compreensão de como estes interagem quando as pessoas trabalham colectivamente para tomar decisões sobre intervenções e acções.

Mas planificar não implica somente perceber os contextos existentes; exige que sejam encontradas respostas que evitem que os programas formativos que se desenvolvem reproduzam essas relações. Mesmo no seio dos cursos existem interesses complexos e divergentes, relações assimétricas que é necessário assumir e tentar conciliar. Na expressão de Brookfield (2000):

“Os espaços de formação não são regatos tranquilos e límpidos que foram desviados do grande rio que é a vida política, social e cultural. São arenas competitivas, ‘remoinhos’ onde também se registam os conflitos que se observam no mundo cá fora, próprios de pretensas superioridades materiais e de imposições ideológicas” (p. 40).

Esta constatação traduz-se num desafio significativo para as práticas de planificação. A negociação surge como a estratégia privilegiada na medida em que permite lidar com as relações de poder e com os interesses divergentes e desenvolver o



que Cervero e Wilson (2000) designam de uma planificação “substantivamente democrática”.

As competências de natureza ética representam a terceira característica. Quando se desenvolve um processo de planificação assumem-se compromissos que, entre outros, se traduzem na definição da comunidade de formandos, na decisão das metas que são propostas, na escolha das abordagens de ensino, na forma como o sucesso vai ser determinado. Tudo isto envolve compromissos morais, e quem intervém nos processos de planificação deve desafiar-se continuamente com o objectivo de tornar explícitas as questões e os problemas de natureza moral que a planificação implica.

6.3. Modelos de planificação para educação e formação de adultos

6.3.1. O modelo de Dean

Tanto na educação e formação de adultos, como em qualquer outro nível educativo, as planificações integram componentes comuns aos currículos, tais como objectivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e avaliação. Tradicionalmente, estes elementos são alinhados sequencialmente, justificando-se a pertinência do seguinte em relação ao anterior. O que distingue a proposta de Dean (2002, 2004) dos modelos de planificação tradicionais é o facto de integrar esses elementos em três fases alargadas – avaliação, desenvolvimento do processo de ensino e reflexão – e dessas três fases ocorrerem em simultâneo ao longo do processo de ensino, embora sejam discutidas separadamente em função da sua pertinência e clarificação (Figura 8).

Avaliar (Fase ①, Fig. 8) significa aprender sobre quatro vastas áreas: sobre si próprio enquanto formador, sobre os conteúdos de aprendizagem, sobre os formandos e sobre o contexto de aprendizagem.

A necessidade do formador conhecer as diferentes dimensões da sua personalidade e da sua função para, eventualmente, descartar aspectos que considere menos apropriados e reforçar ou investir naqueles que entende serem mais positivos já foi abundantemente referida. A aprendizagem do formador sobre si próprio deve ser desenvolvida ao longo de toda a vida.

O conhecimento sobre os conteúdos de aprendizagem constitui, como também já foi apresentado, uma das áreas do conhecimento profissional que o formador de adultos deve evidenciar. Contudo, neste modelo de planificação, este tipo de conhecimento é entendido sob uma perspectiva diferente; refere-se à capacidade do formador para inscrever e desenvolver os conteúdos num plano curricular existente, mas também de ser capaz de desenhar um plano curricular que inclua tarefas de ensino que tornem possível a aprendizagem desses conteúdos. Ou seja, mais do que dominar os conteúdos que deverá ensinar, o formador deve avaliar a sua capacidade para os transformar em oportunidades ou em sequências de ensino.

A avaliação sobre os formandos deve incidir na apreciação das suas características, enquanto pessoas e enquanto aprendentes, com o objectivo de se organizarem processos ajustados a realidades concretas. Este processo exige uma recolha sistemática de informações, que é útil tanto para o formador como para os próprios formandos, na medida em que os conduz à identificação das suas necessidades formativas e subsequente definição de objectivos de aprendizagem que queiram atingir.

Finalmente, o conhecimento do contexto de aprendizagem. A aprendizagem decorre sempre num contexto sócio-cultural específico e não é possível desenvolver um plano de intervenção educativa que ignore essa especificidade. Para o formador, é, pois, fundamental que o conheça e que avalie a interacção dinâmica das influências que o caracterizam, para que possa inscrever e desenvolver um plano de trabalho que lhe seja adequado.

O conhecimento que foi construído na fase de avaliação anteriormente descrita – sobre o formador, os conteúdos, os formandos e o contexto – é transportado e rentabilizado na segunda fase do processo, designada de desenvolvimento do processo de ensino (Fase ②, Fig. 8). Concretiza-se na definição de metas e objectivos de aprendizagem, na concepção de actividades e, ainda, na definição de processos de avaliação.

Um objectivo de aprendizagem é uma expressão de carácter geral que define o que é desejável que o formando aprenda, faça ou sinta como resultado de um processo de aprendizagem (Dean, 2004). Normalmente, julga-se que os objectivos de



Fig. 8 Modelo de planificação em educação de formação de adultos (Fonte: Dean, 2004).

aprendizagem decorrem exclusivamente do processo educativo em si. Contudo, existem inúmeros factores que podem determinar a sua consecução, tais como o próprio contexto de aprendizagem, conhecimentos prévios que os formandos possuam, as competências do formador e, ainda, o respeito pelas necessidades formativas dos formandos. Em termos de planificação é importante considerar esta multiplicidade, porque o formador pode não ter controlo sobre eles e corre o risco

de considerar como produtos de aprendizagem apenas os que previu poderem observar-se através da sua acção e ignorar, por não ter ponderado essa eventualidade, a consecução de outros objectivos que de facto se atingiram.

A concepção de actividades de aprendizagem representa outro nível de decisão que deve ser protagonizado por quem participa num processo de planificação. É com base nas informações

recolhidas na fase de avaliação inicial que se deve processar a selecção e organização das actividades a desenvolver. Este processo deve ser ponderado em função de aspectos tais como a adequação da actividade aos objectivos de aprendizagem e às competências que se querem atingir, os diferentes domínios de aprendizagem e os produtos que cada um solicita, a opção por processos mais activos ou passivos, as competências e a experiência do formador na condução de determinadas actividades, e a relação entre as actividades de aprendizagem e o processo de avaliação dos formandos.

Outra das componentes desta fase é a avaliação. Esta deve ser apreciada quanto ao seu propósito, objecto, momento e forma, e deve ser adequada ao plano educativo que está a ser delineado.

Apesar da dimensão reflexiva inerente ao processo decisional referido nas duas fases anteriores, este modelo de planificação propõe uma terceira fase, (Fase ③, Fig. 8), que designa de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido e que tem por finalidade clarificar as decisões anteriormente tomadas e enfatizar os seus resultados. De facto, quando estão comprometidos com o processo de construção e de desenvolvimento curricular, os intervenientes no processo de planificação (quer sejam só formadores, quer sejam formadores e formandos) têm de estar conscientes das decisões que tomaram e dos efeitos dessas decisões nos resultados de aprendizagem.

O modelo apresentado é, sem dúvida, inovador e pertinente. A inovação advém do facto de estruturar os elementos clássicos de um modelo de planificação segundo uma ordem diferente, colocando, por exemplo, uma componente de avaliação como o primeiro nível de decisão, quando, tradicionalmente, é o último aspecto a ser considerado. Por outro lado, apresenta uma visão reformulada de alguns conceitos que normalmente estão associados aos elementos em causa. Utilizando, mais uma vez, o exemplo da avaliação, em termos de planificação esta raramente é entendida como a avaliação do próprio formador, das suas competências relativamente aos conteúdos e da sua capacidade para conhecer os formandos ou o contexto em que o processo irá ocorrer. Um terceiro indicador de inovação deste modelo é a consideração de uma terceira fase, a de reflexão, que é integrada no processo de planificação e não exterior

ou subsequente a este. Finalmente, o facto de entender que estas três fases decorrem em simultâneo (não são pensadas sequencialmente, nem são exclusivamente prévias ao processo de ensino a desenvolver), constitui-se como outro factor de originalidade deste modelo.

Quanto à sua pertinência, assinala-se a capacidade que o modelo revela de tornar possível um processo de ensino que continuamente se vai ajustando a uma realidade concreta, e que contempla a diversidade de funções e de papéis que um formador de adultos deve desempenhar.

6.3.2. O planeamento curricular baseado em temas

A proposta de planeamento curricular baseado em temas insere-se num conjunto de abordagens promissoras que se desenvolvem em contextos de integração de conteúdos académicos tradicionais. Através do estudo de situações de vida, ou de questões que são importantes, significativas e relevantes, os formandos também adquirem conhecimentos nas áreas de competências básicas. De facto, se toda e qualquer situação de vida é susceptível de uma abordagem plural e interdisciplinar, então é possível integrar os tradicionais domínios do conhecimento académico num processo de ensino integrado. Qualquer que seja o tema em análise, para além do conhecimento específico sobre o mesmo que o seu estudo promova, todas as áreas de aprendizagem tradicionais podem ser viabilizadas (Dirkx & Prengler, 1997).

As características e a natureza do currículo contribuem, como já foi referido, para a persistência e continuidade dos formandos nos programas formativos. A abordagem curricular baseada em temas procura relacionar os conteúdos de aprendizagem com os contextos específicos dos formandos, de forma a sustentar a sua motivação intrínseca.

Trata-se, ainda, de uma proposta educativa que é estruturada em torno de quem aprende e que procura apreender as suas experiências relevantes, os seus interesses, as suas necessidades e prioridades em termos de formação e informação. Estas características contribuem para a apropriação pessoal do significado da aprendizagem, para a construção de conhecimento e para a aquisição de competências.

O desenvolvimento curricular baseado em temas é, conceptualmente, uma abordagem transdisciplinar, ou seja, o mundo real é visto através do currículo. O objectivo é fomentar o significado e a relevância que, para o formando, desempenham as situações de aprendizagem, o que leva a focar o processo formativo nos seus contextos de vida.

Claramente inspirada na andragogia, embora com aspectos que se integram noutras orientações educativas como a pedagogia de orientação crítica, esta abordagem distingue-se de forma substantiva das abordagens tradicionais, nomeadamente quanto ao protagonismo dos formandos no processo de construção e de desenvolvimento curricular. A participação dos formandos verifica-se em todos os níveis de decisão curricular: são eles que escolhem o tema que querem estudar, participam activamente nas decisões do que querem fazer e como o querem fazer e, finalmente, participam nos processos de avaliação que visam a identificação de conhecimentos e de competências adquiridas.

A escolha do tema

O primeiro momento de um processo de planificação nesta lógica de desenvolvimento curricular é a escolha do tema. São vários os requisitos do tema a tratar:

- a)** Deve emergir ou abordar o contexto de vida do formando e, embora represente ou equacione preocupações individuais, deve viabilizar a possibilidade de recolocar essas preocupações num contexto social alargado;
- b)** Deve proporcionar a oportunidade dos formandos expressarem as relações entre a questão em estudo e as dimensões económicas, políticas e culturais da comunidade. Desta forma, o tema transporta-os para além de perspectivas individuais e constitui uma via de análise e de actuação nas dimensões sociais, económicas e políticas das suas vidas;
- c)** Deve reconhecer que o formando já construiu aprendizagens no seu contexto de origem e procurar construir mais aprendizagens com base nas primeiras;
- d)** Deve proporcionar oportunidades para que se utilizem competências escolares para se saber mais acerca do problema, questão ou preocupação que está a ser objecto de estudo. Dirkx e Prengler (1997) salientam este sentido instrumental desta abordagem curricular ao afirmarem que “os adultos lêem para aprender e não aprendem para ler” (p. 20).

Na escolha dos temas a tratar é fundamental ouvir atentamente os formandos de forma a conhecer os seus problemas, conversar com eles sobre esses problemas e, conjuntamente,

formador e formandos, delinear formas de agir que conduzam à sua resolução. Esta característica é um dos indicadores da componente crítica que também está presente nesta abordagem curricular. Não basta abordar temas interessantes e significativos, é fundamental procurar respostas para as questões levantadas. Neste sentido, importa salientar o risco de ser o formador a sugerir o tema a abordar ou as dimensões de estudo do mesmo. Esta escolha deve ser da responsabilidade exclusiva dos formandos.

Outra recomendação para o sucesso desta abordagem tem a ver com a valorização dos conhecimentos prévios dos formandos acerca do que vai ser o objecto de estudo; o tratamento do tema escolhido deverá partir do que os formandos já sabem e ajudá-los a conhecer mais. De facto, os adultos aprendem nos contextos concretos das suas experiências de vida e estas experiências devem ser, simultaneamente, um recurso e um meio para a sua aprendizagem.

Actividades de aprendizagem, conhecimentos a adquirir e competências a construir

Como já foi referido, os princípios que organizam este modelo dão aos formandos um enorme protagonismo: são eles que escolhem o tema que querem estudar, e são eles que sugerem quais as actividades que querem realizar. Destas, decorre a oportunidade de adquirirem conhecimentos e de construírem competências. Ou seja, não existe, como acontece nas lógicas de planificação de cariz positivista, um momento prévio de identificação de objectivos de aprendizagem e a consequente criação de momentos de instrução que levem, supostamente, à sua concretização. A aposta é no avesso dessa lógica e consiste na identificação de quais os conhecimentos e quais as competências que uma prática de aprendizagem pode incrementar. É dada primazia à actividade, pois é através dela que a competência se constrói e se revela.

A abordagem curricular baseada em temas insere-se num modelo de ensino que pretende desenvolver as competências. Actualmente, no campo educativo e formativo, o conceito de competência tem vindo a ganhar terreno (Bjerkaker, 1999; Le Boterf, 1997; Malglaive, 1995). A competência é considerada como um saber em acção e para a acção e valoriza a dimensão funcional dos saberes. Neste modelo de desenvolvimento curricular, procura-se que os formandos, a partir das actividades



que realizam e que foram por eles consideradas como as mais adequadas para estudar o tema que escolheram, construam três tipos de competências: competências básicas, competências de vida e competências de processo.

Por competências básicas entendem-se as competências escolares específicas que decorrem de um processo de instrução (ler, escrever, operar, etc.); por competências de vida, a capacidade de aplicar as competências básicas às situações de vida; finalmente, as competências de processo traduzem aquisições tais como a resolução de problemas, o pensamento crítico, o aprender a aprender, bem como competências relacionadas com o contexto social de aprendizagem e de vida, como a capacidade para trabalhar em grupo, a comunicação interpessoal, a criatividade e a habilidade para negociar quando estão em presença diferentes perspectivas.

Neste modelo, o papel do formador é claramente o de um facilitador de processos de formação e de aprendizagem. O formador deverá focar-se quase exclusivamente no grupo em formação e na dinâmica do processo, deverá ser neutro e não exercer capacidades de decisão e só deverá intervir com o objectivo de ajudar o grupo a melhorar a forma como identifica e resolve problemas. A noção de facilitador que este modelo consagra é a de alguém que, acima de tudo, fornece um cenário de participação.

A avaliação

O processo contínuo de construção curricular e a consideração permanente da realidade dos formandos que caracterizam esta abordagem exigem o desenvolvimento de um processo de avaliação que, acima de tudo, decorra da reflexão sobre as práticas que são desenvolvidas. Mais do que um processo de verificação de ganhos dos formandos em termos de conhecimentos e de competências adquiridas, o processo de avaliação a implementar deverá traduzir-se numa recolha ampla e variada de dados, que permita apreciar o progresso dos formandos, mas também o próprio desenvolvimento do processo e a eficácia do currículo que foi construído e desenvolvido. A avaliação deverá, pois, assumir um carácter formativo e contínuo e traduzir-se numa recolha sistemática de informações. Deve ser entendida em vários planos: avaliação de competências prévias, avaliação de produto e avaliação de processo.

A avaliação de competências prévias pretende ajudar os formandos a identificar e a reconhecer as competências que adquiriram nos seus contextos de vida com o propósito de que sejam rentabilizadas no processo educativo e formativo. O que caracteriza esta avaliação é que ela não se reduz, como sucede noutros modelos educativos e formativos, a uma avaliação inicial. Acompanha todo o processo e, em cada um dos temas escolhidos ao longo do processo educativo, o formador deverá ajudar o formando a evidenciar e a reconhecer os saberes que já possui sobre o tema em causa.

A avaliação do produto concretiza-se em tornar evidentes os conhecimentos e as competências que vão sendo adquiridas. Embora a tendência geral da avaliação nesta abordagem curricular não seja a verificação de ganhos académicos, este não deixa de ser um aspecto que importa considerar. Naturalmente, os formandos querem saber em que medida é que estão a aprender em função das suas expectativas, e os formadores precisam de saber o que é que os formandos já sabem para poderem organizar o processo subsequente.

Desta necessidade decorre o terceiro plano de avaliação, a avaliação do processo, que se traduz na aferição da eficácia do currículo no incremento das aprendizagens e das competências dos formandos.

A diversidade de planos a avaliar e a especificidade do que é objecto de avaliação – competências que os formandos constroem e evidenciam – não se compadecem com a aplicação de instrumentos e de técnicas convencionais. Avaliar, neste modelo curricular, implica desenvolver processos de documentação do progresso dos formandos em diversas dimensões, e as práticas de auto-avaliação e os processos de avaliação alternativos são apontados como os mais adequados.

A auto-avaliação não configura, decerto, uma prática com que os formandos estejam familiarizados. Nas situações de avaliação por que passaram, em situações de aprendizagem anteriores, o poder de avaliar não passou, certamente, pela sua intervenção. Não possuem, portanto, nem a prática nem a representação de que eles próprios se podem avaliar; desconhecem, igualmente, o valor formativo que advém desta modalidade avaliativa. O objectivo das práticas de auto-avaliação é ajudar o formando a



tomar consciência da sua própria evolução e a ganhar confiança na sua capacidade para adquirir conhecimentos e competências. Contudo, e para além do encorajamento que é necessário dar, importa ajudar os formandos a organizar um processo de questionamento que dirigirão a si próprios e que os ajudará a identificar os aspectos que estão a ser melhor conseguidos no seu processo de aprendizagem e aqueles que poderão ser revistos. Neste sentido, as práticas de auto-avaliação, para além de cumprirem a função de consciencialização e de securização do formando, fornecem dados ao formador para que este possa alterar e corrigir práticas que não estão a ser bem sucedidas.

Quanto aos processos de avaliação alternativos, a avaliação por portfólio é uma modalidade muito prometedora, quando comparada com as formas convencionais de avaliação. Revela-se adequada às formas multidimensionais de ensino, sobretudo aquelas em que a aprendizagem ocorre num processo de desenvolvimento curricular integrado (Brown, 2002).

“Um portfólio é uma colecção sistemática e organizada de evidências de aprendizagem que conta a história do esforço desenvolvido pelo formando, do seu progresso e das suas aquisições numa determinada área. Esta colecção deve contemplar a participação do formando na selecção dos materiais a incluir no portfólio, os princípios que presidem a essa selecção, os critérios que avaliam a sua qualidade e a sua pertinência e, ainda, evidências do processo de reflexão que foi desenvolvido pelos formandos” (*Adult Basic Literacy Educators Network*, s/d, citado em Dirks & Prengler, 1997, p. 114).

O portfólio deve, ainda, conter análises e reflexões sobre a natureza dessas aquisições e sobre o contexto em que as mesmas se evidenciaram (Nicholson, 2004). Neste sentido, não será exagero afirmar que o currículo, o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação se interceptam no portfólio (Nunes, 2003).

Consequências nas práticas profissionais do formador

O carácter aberto e a dimensão de imprevisibilidade deste modelo curricular podem causar alguma ansiedade a quem nele participa. De facto, a abordagem baseada em temas desafia as formas convencionais e tradicionais de planificação, sugerindo um desenvolvimento construtivo e não linear do currículo. Como resultado, os formadores poderão experimentar sentimentos de

ambiguidade, de incerteza e até de dúvida. Por outro lado, é inegável que o carácter aberto e flexível deste modelo deixa aos intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular um campo de acção e de inovação que, no mínimo, realiza o projecto profissional de qualquer formador. Nesta abordagem educativa, o formador não é um fornecedor de currículo; pelo contrário, vê-se a si próprio e é visto como o arquitecto de um plano de acção pedagógica que terá de ser adequado a uma realidade concreta, à qual tem de ser dada resposta.

II PARTE



Estudo empírico



Introdução

Os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) surgiram em 2000, por proposta da então ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), como resposta ao grave problema de défice de escolarização e de qualificação profissional da população portuguesa.

Ao contrário do que normalmente acontece nos dispositivos formativos de educação e formação de adultos, tradicionalmente colados aos modelos escolarizados, os cursos EFA podem reclamar uma enorme margem de liberdade e de autonomia no que se refere à construção e gestão curricular. Trata-se de um modelo aberto e flexível que permite, sugere e aconselha o envolvimento efectivo dos participantes no campo decisional curricular e, embora existam referenciais que definem os limites aconselháveis de competências a adquirir pelos formandos nas várias áreas de formação, toda a arquitectura curricular de suporte diz respeito e é da responsabilidade das equipas que integram cada um dos cursos.

Explorar o imenso campo de possibilidades que a educação e formação de adultos pode proporcionar e afirmar a singularidade que os processos educativos devem evidenciar são aspectos muito inovadores dos cursos EFA. Contudo, é sabido que de nada serve acenar com propostas inovadoras sem criar dispositivos que as tornem possíveis e que existem resistências, tanto em formadores como em formandos, ancoradas em práticas precedentes ou em imaginários educativos que bloqueiam a adesão a propostas de desenvolvimento curricular alternativas.

A investigação realizada, que tomou como objecto de estudo dois cursos EFA que decorreram no Algarve, entre Junho de 2002 e Julho de 2003, procurou, assim, instalar um dispositivo funcional de suporte aos cursos que tornasse viável um processo de construção e de desenvolvimento curricular partilhado e responsável e, que, simultaneamente, possibilitasse o desenvolvimento dos profissionais que neles intervieram como formadores.



1. Os cursos EFA como campo de estudo

Destinados a activos empregados e também desempregados, maiores de 18 anos, os cursos EFA caracterizam-se por proporcionar uma resposta que articula educação e formação e por possuírem características que os distinguem de anteriores propostas educativas e formativas para públicos adultos. Entre elas destacam-se o tipo de formação que proporcionam e as características do currículo que é desenvolvido.

Quanto ao tipo de formação, os Cursos EFA oferecem uma dupla certificação: escolar e profissional. Assumindo a tipologia de B1, B2, B3 e, mais recentemente, ES – que correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário –, proporcionam a aquisição de certificados escolares que correspondem aos respectivos níveis de ensino, assegurando, simultaneamente, a comunicabilidade com o sistema educativo e consequente facilidade de mobilidade dos adultos de um sistema para o outro (Canelas et. al, 2001). Paralelamente, os Cursos EFA proporcionam formação profissional de Nível 1, 2 e 3. Desta forma, são rentabilizados tempos e espaços de formação e é assumida uma atitude formativa global na qual educação e formação são desenvolvidas num mesmo projecto educativo.

A proposta curricular em que assentam caracteriza-se pela adopção de uma perspectiva construtivista do currículo, da inovação e da aprendizagem, tanto dos formandos como dos formadores. Trata-se de um quadro curricular aberto e flexível que procura possibilitar uma diversidade de propostas de desenvolvimento curricular.

Embora existam Referenciais de Competências-Chave (RCC) comuns para todos os cursos EFA, estes não devem ser entendidos como programas que linearmente devem ser seguidos, mas sim como quadros de referência que, simultaneamente, servem de base para o desenho curricular e permitem orientar o reconhecimento e a validação de competências-chave (Alonso, et al. 2001).

No caso dos cursos de nível B1, B2 e B3, o RCC está organizado em quatro áreas nucleares – Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática

para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE) – e numa área de conhecimento e contextualização das competências consideradas válidas e necessárias para a formação do cidadão do mundo actual, designada de área dos Temas de Vida.

As sugestões que são dadas para os temas de vida vão no sentido de que estes reflectam temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo, bem como à resolução dos problemas que este coloca. Os temas de vida não são, portanto, uma área isolada para ser tratada num tempo e num espaço específico. Pelo contrário, constituem-se na “trama sobre a qual se vão interligar todas as áreas de competência e as componentes de formação” (Silva, 2002, p. 12).

Outra das consequências desta estrutura curricular flexível é a possibilidade da construção de currículos locais. Ao ser dada autonomia às entidades formadoras para tratarem temas de vida que sejam mais adequados e do interesse dos grupos em formação, e para definirem, a nível local, que competências desenvolver que sejam coerentes com os diferentes contextos em que os cursos se realizam estão a criar-se as condições para que o currículo de cada curso EFA seja construído localmente, e seja ajustado às características do contexto e do público que o frequenta.

2. Dimensões do estudo e objectivos da investigação

O estudo implicou um trabalho com dois conjuntos de intervenientes para aos quais se ofereciam diferentes desafios. Por um lado, as equipas de acompanhamento local, que integravam formadores e formandos dos cursos, às quais era solicitado que construíssem e desenvolvessem o currículo dos cursos EFA em que participavam; por outro lado, os formadores que participavam nesse processo de construção continuada de um currículo que, eventualmente, veriam as suas competências profissionais expandidas e reforçadas em consequência dessa participação. Esta constatação levou à definição de duas dimensões do estudo, que correspondem aos dois sistemas que se considerou susceptíveis de se verem implicados pela metodologia que a investigação se propunha desenvolver:



- Práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos;
- Desenvolvimento profissional de formadores de adultos.

A primeira dimensão procurou desenvolver uma abordagem curricular para educação e formação de adultos que possibilitasse que todos os intervenientes pensassem sobre, e se comprometam com, o processo de construção e

desenvolvimento curricular, enquanto que a segunda dimensão pretendeu promover e avaliar o desenvolvimento profissional dos formadores que participaram nos cursos que integraram o campo de estudo.

3. Metodologia da investigação

Por se tratar de pesquisar uma situação em contexto,

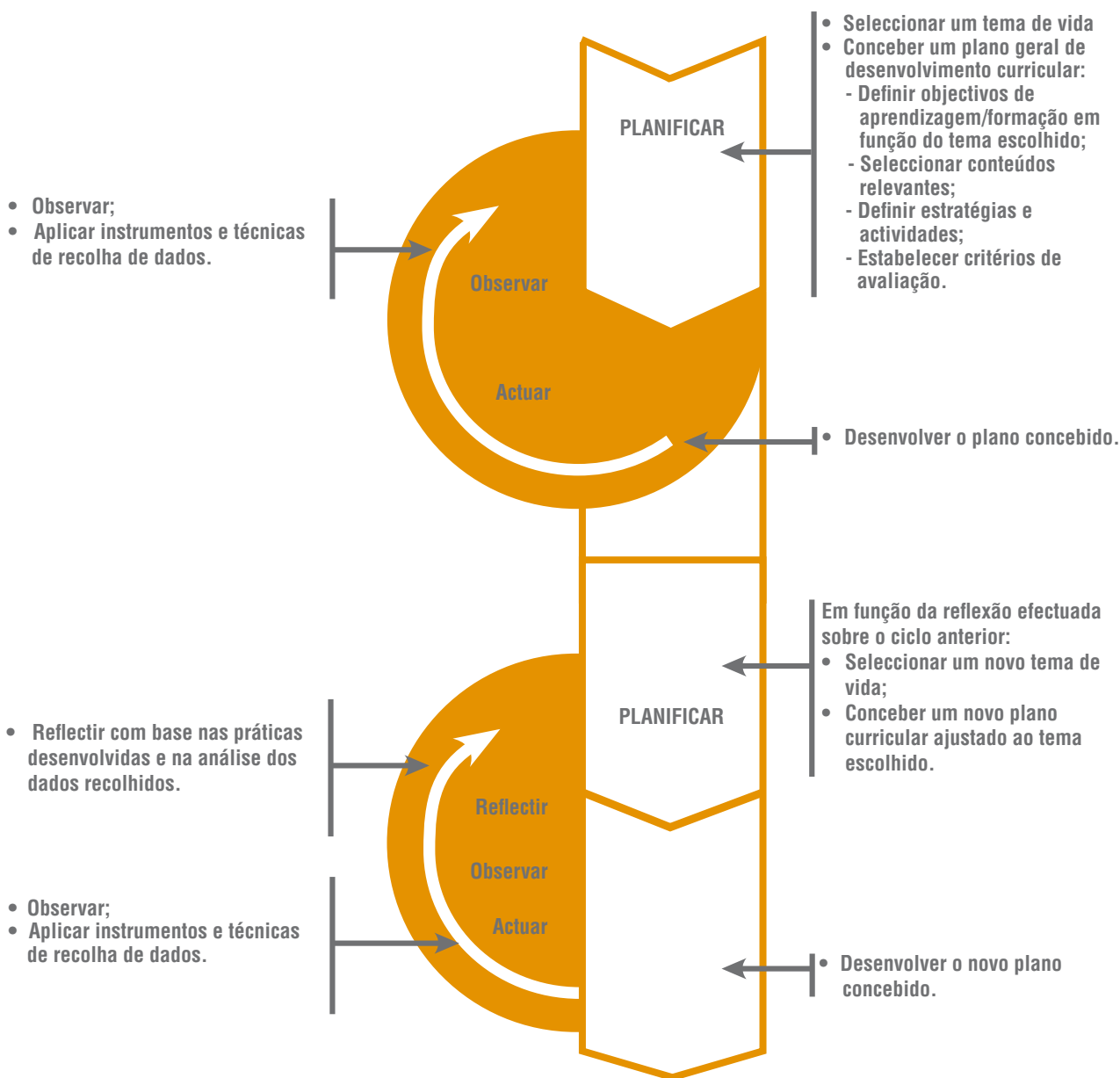


Fig. 9 Modelo de Deakin adaptado ao estudo.



a investigação-acção constituía-se como a abordagem metodológica mais adequada. Para McKernan (1999), a investigação-acção é o estudo de uma situação social, tendo em vista melhorar a qualidade da acção dentro dela. Considerando que o currículo é uma proposta ou hipótese educativa, que sugere uma resposta crítica de quem o põe em prática, os estudos que o tomam por objecto devem ser orientados sob os princípios da investigação-acção. Relativamente ao modelo desenvolvido, optou-se pela Investigação-Acção Educativa Crítica e Emancipatória, vulgarmente conhecida por Modelo de Deakin. O modelo desenvolve-se segundo ciclos consecutivos existindo, em cada um deles, quatro momentos fundamentais:

1. Concepção de um plano geral
2. Execução do plano definido
3. Observação (recolha de dados)
4. Avaliação crítica

Para operacionalizar a abordagem curricular que o projecto de investigação se propunha pesquisar, constituiu-se, para cada um dos cursos que integraram o campo de estudo, uma equipa de construtores curriculares que incluía os formadores dos cursos e uma representação dos formandos. A sucessão dos ciclos do modelo de investigação-acção referido foi marcada por reuniões que estas equipas realizaram, designadas por reuniões de equipa pedagógica. Nos dois cursos estudados foram realizadas doze reuniões de equipa pedagógica.

A equipa reunia quando terminava o estudo de um tema de vida, e o objectivo dessas reuniões era reflectir sobre o processo desenvolvido, seleccionar o próximo tema a ser abordado e definir todas as opções de arquitectura curricular que um processo como este implica. Todas estas operações eram baseadas num processo negociado, no qual os interesses e a participação dos formandos foram absolutamente prioritários.

A Figura 9 representa a adaptação do Modelo de Deakin ao estudo desenvolvido:

Paralelamente ao desenvolvimento deste conjunto de tarefas – na realidade, a constituição de uma oficina de produção continuada de um currículo –, e em consequência dessas mesmas tarefas, assumiu-se que os formadores, através de processos de eco-formação (Canário, 1999; Gómez, 2002), vissem incrementadas as suas competências profissionais.

4. A necessidade de combinar métodos qualitativos e quantitativos

Ao longo das últimas décadas, tem sido questionada a relevância da investigação empírica no campo educacional, argumentando-se que os desenhos experimentais criam ambientes artificiais que provocam reacções e comportamentos pouco naturais nos sujeitos que são objecto de investigação e, conseqüentemente, iludem a verdade dos factos que são objecto de estudo (Kenneth & Borland, 2001).

No foco destas críticas estão, sobretudo, o paradigma positivista que tem imperado e as respectivas metodologias quantitativas que utiliza. Ao entenderem a investigação como uma actividade essencialmente técnica e racional, procuram resultados de certa forma previstos, rejeitando a possibilidade de descobrir algo que não se antecipara, o sentido de singularidade que deve caracterizar o processo de investigação (Edwards *et al.*, 2002).

O paradigma interpretativo e fenomenológico e as metodologias qualitativas que predominantemente lhe estão associadas resolvem, de alguma forma, este problema. Ao estabelecerem um vaivém constante entre as questões de investigação e a recolha e o tratamento dos dados, numa lógica exploratória e não numa óptica de verificação de uma teoria ou de uma hipótese pré-existente, permitem explorar outros territórios, outras possibilidades de descoberta e, desta forma, realizar o sentido e o propósito que deve justificar uma investigação no campo das ciências sociais e, particularmente, da educação (Maroy, 1997; Niglas, 1999, 2000, 2001; Rocco, 2003).

Face ao exposto, e na tentativa de compreender, de uma forma mais completa, os fenómenos que foram objecto de estudo, nesta investigação foram utilizados procedimentos qualitativos e quantitativos, numa perspectiva de continuidade e de enriquecimento mútuo.

5. Campo de estudo

A investigação foi desenvolvida no âmbito de dois cursos EFA que, entre Julho de 2002 e Julho de 2003, se desenvolveram na região do Algarve. Tratou-se de cursos de nível B3, o que significa que proporcionaram formação de base equiparada



ao 3º ciclo do ensino básico. No que se refere à formação profissionalizante, um dos cursos era de Práticas Administrativas e o outro de Agentes de Geriatria. Ambos eram frequentados, exclusivamente, por indivíduos do sexo feminino.

6. A recolha de dados: estratégias e instrumentos

No contexto desta investigação, utilizaram-se várias estratégias, tanto naturalistas como estruturadas, e diferentes instrumentos de recolha de dados que foram analisados qualitativa e/ou quantitativamente.

6.1. Reuniões de equipa pedagógica

As reuniões de equipa pedagógica procuraram criar momentos em que os participantes eram convidados a reler as suas práticas e, a partir dessas leituras, a sintonizar o que havia sido feito com os fundamentos que os levaram a fazê-lo. O que se procurava não era encontrar respostas definitivas para problemas, nem tão pouco desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional; pretendia-se levar os participantes a se assumirem como autênticos protagonistas no campo educacional e profissional e, assim, conquistarem os meios para enfrentar problemas emergentes dessa mesma prática.

Com o registo em áudio das reuniões de equipa pedagógica, pretendeu-se recolher, para posteriormente analisar, as interações verbais observadas nestes encontros e, desta forma, identificar padrões de funcionamento, procedimentos e decisões que levaram à construção e à operacionalização do currículo que foi desenvolvido. Esses registos foram submetidos a uma análise de conteúdo que, no caso, se tratou de análise aberta (Landry, 2003), na medida em que não existiam, à partida, categorias analíticas. Estas foram construídas a partir dos registos analisados.

6.2 Escala de auto-diagnóstico de competências do formador

A escala utilizada – Escala de auto-diagnóstico de competências do formador – (em anexo) foi baseada num instrumento concebido por Knowles (1981, citado em Knowles, Holton & Swanson, 1998), que foi adaptado ao estudo. As adaptações efectuadas não se traduziram em alterações substantivas quanto

ao conteúdo do instrumento original, mas sim na supressão de alguns parâmetros que se considerou não se aplicarem ao contexto da investigação.

De acordo com o autor, a aplicação deste instrumento pode visar múltiplos propósitos. Ao listar um vasto conjunto de competências que o formador deve evidenciar ou desenvolver, pode ser, como o próprio nome indica, um instrumento de auto-avaliação, realizando, neste caso, um propósito de natureza avaliativa; pode ainda funcionar como uma lista de verificação através da qual o formador identifica as competências que já detém e aquelas em que deve investir no seu desenvolvimento profissional, constituindo-se num instrumento de auto-formação; finalmente, ao ser apresentada num formato de escala de Likert com seis níveis de avaliação (de 0 a 5), a sua utilização continuada em vários momentos do percurso profissional pode torná-la num instrumento de auto-monitorização do formador relativamente ao seu desenvolvimento profissional, permitindo, neste caso, atingir um propósito de natureza desenvolvimentista.

A versão original da escala sugere, ainda, uma forma de preenchimento que potencia as vantagens formativas deste instrumento. Solicita que quem a utilize assinale, para cada uma das competências listadas, o nível de desenvolvimento em que considera situar-se e a expectativa de desenvolvimento que julga poder vir a alcançar. Desta forma, face à valorização que atribui a cada uma das competências em causa, o formador define e acciona um processo de desenvolvimento profissional, monitorando, ele próprio, a sua progressão profissional em função dos parâmetros que considera mais pertinentes.

A escala foi aplicada a oito sujeitos, quatro formadores de cada um dos cursos estudados. Procurou-se que a sua aplicação cumprisse as vantagens e realizasse os propósitos que o autor do instrumento original lhe reconhece. Quanto ao seu formato, ela apresenta-se, tal como a escala original, sob a forma de uma escala de Likert, e consta de cinco blocos que se referem a diferentes âmbitos de intervenção do formador de pessoas adultas, desdobrando-se, cada um deles, num número variável de competências. Os blocos são os seguintes:

- Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto.
- Concepção e implementação de situações de aprendizagem.



- Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada.
- Selecção de métodos, técnicas e materiais.
- Processo de planificação.

A escala foi aplicada em dois momentos. Numa primeira aplicação, no início dos cursos, foi pedido aos sujeitos que assinalassem, para cada uma das competências, dois tipos de avaliação: o nível de desenvolvimento profissional que consideravam possuir, e o nível de desenvolvimento que gostariam de alcançar. Num segundo momento, após a conclusão dos cursos, foi-lhes pedido que preenchessem mais uma vez a escala mas, desta vez, só deveriam assinalar o nível de desenvolvimento que julgavam ter atingido. Foram então obtidas três avaliações – auto-avaliação inicial, avaliação da expectativa e auto-avaliação final – que permitiram apreciar a realização das expectativas de progresso inicialmente manifestadas, bem como o desenvolvimento profissional dos sujeitos do estudo. Os resultados obtidos através deste instrumento foram submetidos ao teste estatístico não paramétrico de Wilcoxon (Siegel, 1975).

6.3. Entrevistas aos formadores


As entrevistas que foram realizadas aos formadores tiveram como propósito clarificar e aprofundar as suas percepções relativamente ao seu desenvolvimento profissional. Para além da aplicação da escala referida no ponto anterior, que proporcionaria dados de natureza quantitativa relativamente a essa percepção, sentiu-se necessidade de aceder a um registo de natureza qualitativa que explicitasse “em quê” e “porquê” os formadores consideravam que tinham (ou não) evoluído profissionalmente.

Optou-se por uma entrevista semi-directiva, que foi estruturada segundo os mesmos blocos que constam na escala anteriormente referida. O material recolhido foi submetido a uma análise de conteúdo, que foi distinta da efectuada aos registos das reuniões de equipa pedagógica, dada a existência de um guião organizado por blocos temáticos que permitiu definir um primeiro quadro de categorização do material recolhido.

III PARTE



Resultados do estudo



Introdução

O propósito de implementar e de avaliar, no âmbito de cursos EFA, um processo de construção e de desenvolvimento curricular que fosse aberto e flexível e que integrasse os formandos e os formadores definiu, como já foi referido, duas dimensões do estudo que foi desenvolvido:

1. Práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos;
2. Desenvolvimento profissional dos formadores.

Os resultados apurados em cada uma destas dimensões são apresentados, separadamente, nos dois capítulos que integram esta parte da presente obra.

No que se refere à primeira dimensão, as reuniões que as equipas pedagógicas periodicamente realizavam, onde era reflectido o processo desenvolvido e, simultaneamente, construído o currículo que posteriormente era posto em prática, constituíram o núcleo que garantia o comprometimento do grupo perante aquele projecto educativo e formativo. Assim, analisar o seu funcionamento constituiu uma fonte fundamental para a compreensão e avaliação do processo.

Os dados recolhidos permitiram várias oportunidades interpretativas, pelo que, neste capítulo de apresentação de resultados são desenvolvidos vários níveis de análise que, progressivamente, desdobram diferentes âmbitos em que a funcionalidade dessas reuniões pode ser apreciada. Os níveis de análise são os seguintes:

- 1. Padrões de funcionamento das reuniões** – permite perceber os padrões de funcionamento das reuniões de equipa pedagógica e compreender a lógica interna que assistiu ao seu desenvolvimento;
- 2. Temas de vida** – permite conhecer quais os temas de vida que foram abordados, as motivações para a sua escolha e a avaliação que foi feita do seu estudo;
- 3. Análise de conteúdo das reuniões** – permite conhecer as grandes temáticas que foram objecto de análise nas reuniões de equipa pedagógica e avaliar a capacidade de construção curricular evidenciada pelos participantes;
- 4. Participação dos vários intervenientes** – permite identificar, entre os diferentes participantes (formadores e formandos), quem interveio nas reuniões e em que contexto essas intervenções se registaram;
- 5. Dinâmicas de funcionamento das reuniões** – permite contactar com segmentos de interacção observados nas reuniões, onde os problemas e as questões pertinentes foram analisados, e compreender a pertinência das práticas de reflexão que foram desenvolvidas.



O âmbito das competências profissionais dos formadores organizou outra dimensão do estudo. Pretendeu-se conhecer o impacto, em termos de desenvolvimento profissional, que a participação no processo teria nos formadores que integraram os cursos.

A amostra foi constituída por oito formadores e como instrumentos de recolha de dados utilizou-se uma escala de auto-avaliação de competências, aplicada no início e no final do processo, e foi realizada uma entrevista a cada um dos sujeitos.

A apresentação e discussão dos resultados respeitará a sequência de blocos de competências que constam na escala, os quais, como foi referido anteriormente, também induziram a estruturação das entrevistas efectuadas.

Capítulo 1



Práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos



A análise de conteúdo efectuada ao registo das reuniões de equipa pedagógica levou à identificação de cinco categorias de análise que, de acordo com o nível de especificação observado, se desdobram num número variável de sub-categorias. As categorias de análise identificadas são as seguintes:

- **Avaliação do tema de vida** – referências de carácter geral proferidas a propósito do tema de vida tratado;
- **Opções curriculares** – referências que analisam opções de carácter curricular que foram tomadas e assumidas;
- **Avaliação das formandas** – referências e apreciações a processos de desenvolvimento e aprendizagem das formandas;
- **Reflexões sobre o modelo formativo** – referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes, à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido;
- **Próximo tema de vida** – referências ao próximo tema de vida a tratar, análise da sua pertinência e definição de um primeiro esboço de um desenho curricular que o permite desenvolver.

1. Padrões de funcionamento das reuniões

Embora não existisse uma ordenação prévia de temas/ assuntos que subordinasse a sequência das reuniões de equipa pedagógica, o propósito que estava subjacente à sua realização definiu, naturalmente, um desenho sequencial que se observou em todas as reuniões que se realizaram. Cada uma das reuniões de equipa pedagógica dividiu-se em três grandes momentos (fig. 10):

1. **Reflexão sobre o tema de vida;**
2. **Análise de aspectos de natureza curricular;**
3. **Escolha e planificação do próximo tema de vida.**

Ao 1º momento – reflexão sobre o tema de vida – correspondem referências que se integram na categoria de análise avaliação do tema de vida; ao 2º momento – análise de aspectos de natureza curricular – correspondem referências que se integram nas

categorias de análise opções curriculares, avaliação das formandas e reflexões sobre o modelo formativo; finalmente ao 3º momento – escolha e planificação do próximo tema de vida – correspondem referências que se integram na categoria de análise próximo tema de vida.

Os temas/assuntos tratados nas reuniões de equipa pedagógica mostram que os intervenientes entenderam que o processo de desenvolvimento curricular convida os participantes a adoptarem uma postura investigativa sobre o seu trabalho e, ainda, que assumiram os processos de construção curricular como uma proposta educativa a testar e a validar por quem a implementar.

A sequência de assuntos tratados mostra, também, que nas reuniões de equipa foi desenvolvido um padrão de funcionamento semelhante ao modelo de investigação utilizado, Modelo de Deakin, na medida em que na sucessão dos vários momentos foram tratados aspectos próprios dos ciclos que o modelo aconselha.

A sobreposição de um esquema simplificado do Modelo de Deakin, à sequência de assuntos tratados nas reuniões de equipa pedagógica (Fig. 11), sugere esta proximidade entre o modelo teórico em que o estudo se baseou e as práticas que se desenvolveram. Todas as categorias e respectivas sub-categorias de análise operacionalizam momentos que o modelo de Deakin contempla.

A categoria de análise avaliação do tema de vida permitiu reflectir com base nas práticas desenvolvidas; a categoria de análise opções curriculares operacionalizou o actuar, ou seja, desenvolver o plano concebido; as categorias de análise avaliação das formandas e reflexões sobre o modelo formativo concretizam o observar; e, finalmente a categoria de análise próximo tema de vida viabilizou o planificar, que se traduz, tal como é referido na figura, em conceber um plano geral de desenvolvimento curricular.

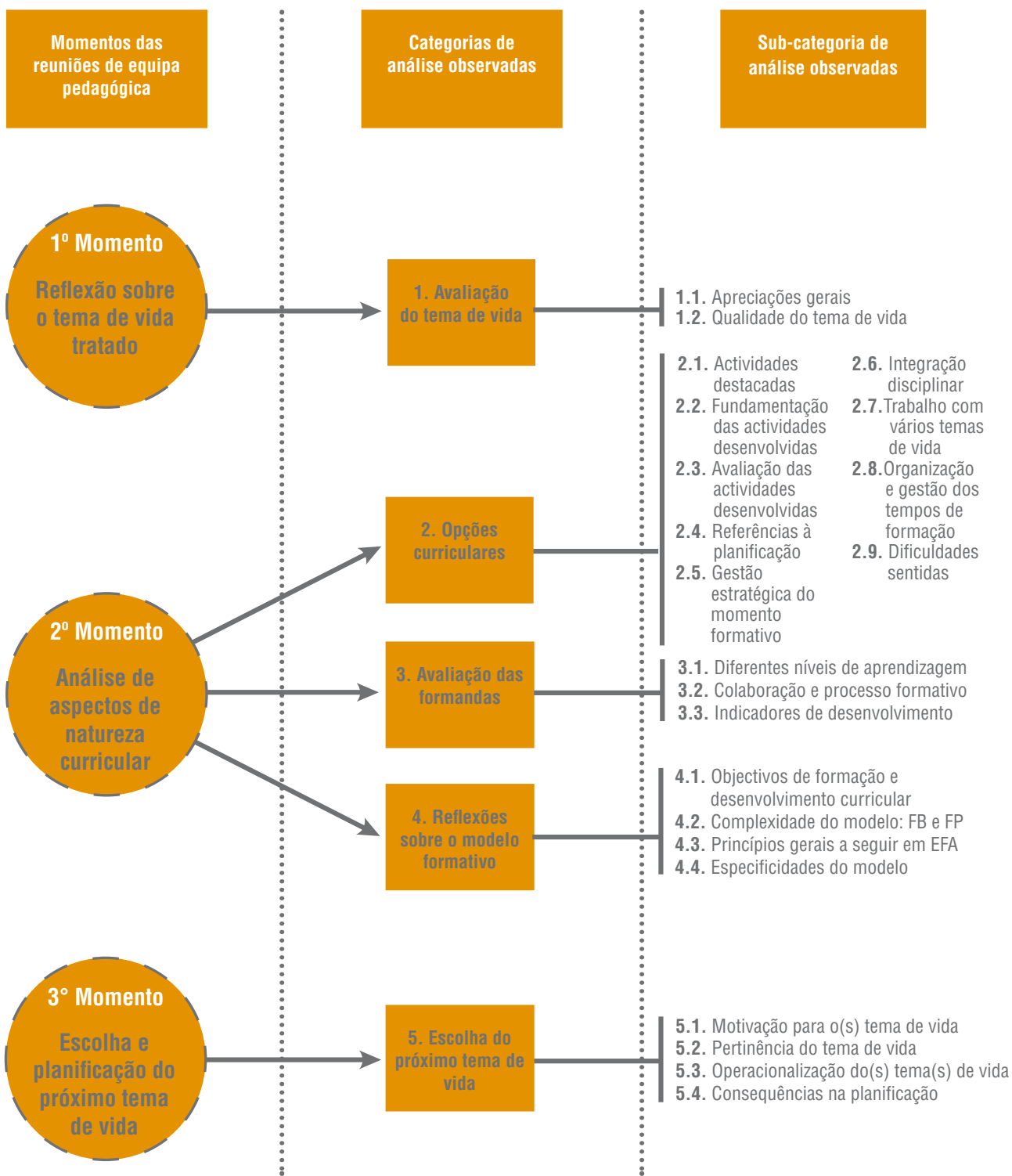


Fig. 10 Relação entre os três momentos das reuniões de equipa pedagógica e as categorias e sub-categorias de análise observadas.

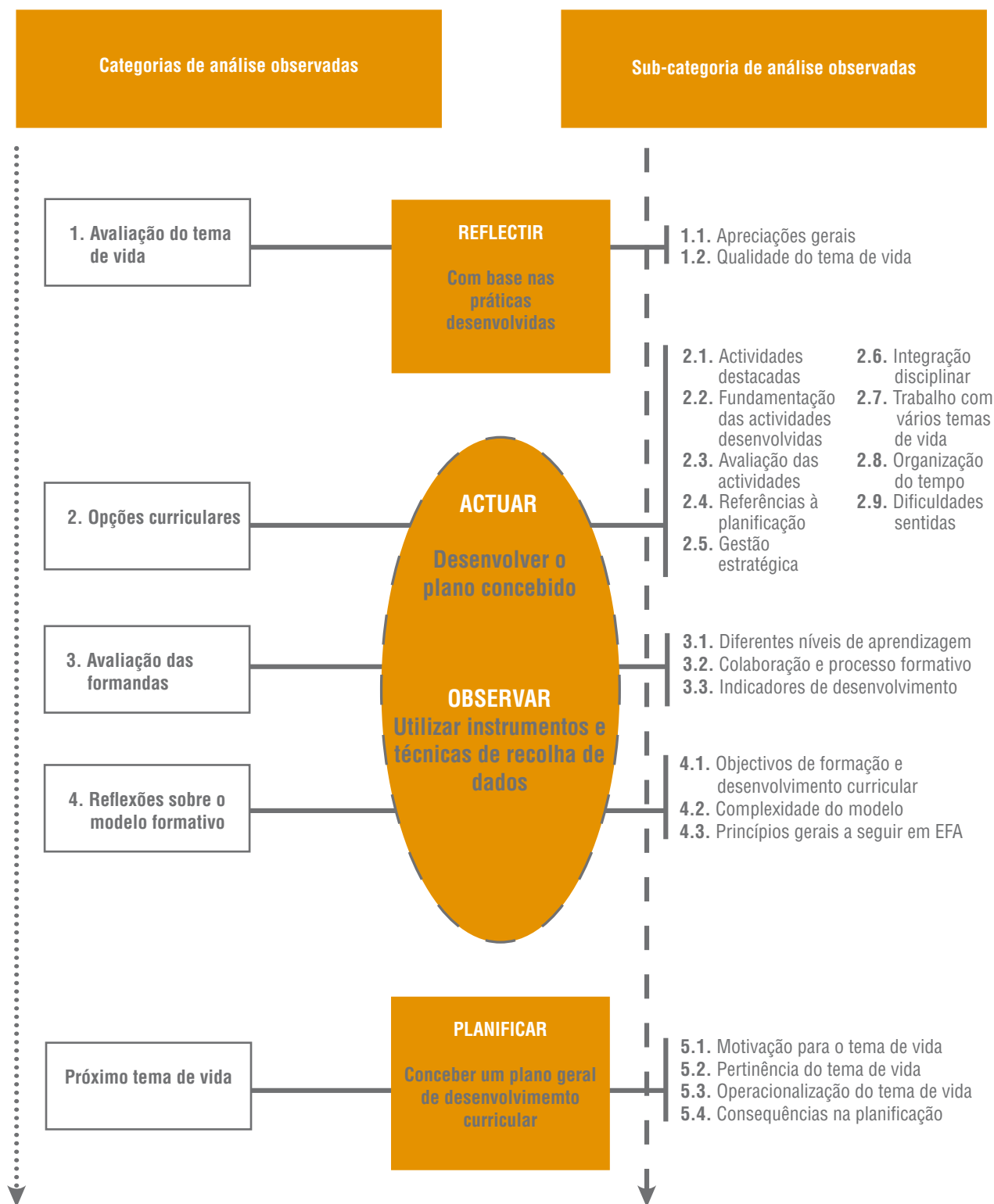


Fig. 11 Esquema Cruzado: Modelo de Deakin - categorias e sub-categorias observadas nas reuniões de equipa pedagógica.



2. Temas de vida

O planeamento curricular adoptado nos cursos EFA, e particularmente na investigação que foi desenvolvida, insere-se, claramente, num modelo baseado em temas (Dirkx & Prengler, 1997). Através do estudo de temas escolhidos pelos formandos – que no caso dos cursos EFA assumem a designação de temas de vida – são desenvolvidas estratégias que valorizam os contextos de origem dos participantes e implementados processos transdisciplinares de ensino, que viabilizam a aprendizagem de conteúdos curriculares e a construção de competências.

Quanto aos temas de vida a tratar, existe um conjunto de pressupostos a ter em atenção. Estes devem valorizar os conhecimentos prévios e a cultura de origem dos formandos, evidenciar questões e situações que os participantes nos cursos contextualizem nas suas situações de vida, levá-los a perspectivarem formas de agir como cidadãos e, ainda, conduzi-los à resolução de problemas.

Em termos de arquitectura curricular, os temas de vida constituem-se como uma “área em branco” que, embora não esteja definida em termos dos conteúdos que podem vir a ver abordados, acaba por se constituir no ingrediente que favorece a diferenciação e a singularidade dos cursos que se integram neste modelo formativo.

No caso dos cursos que serviram de campo de estudo, a selecção dos temas de vida era realizada nas reuniões de equipa pedagógica segundo o seguinte processo: as formandas que participavam nas reuniões já traziam a proposta (ou as propostas) de temas que tinham sido sugeridos pelas restantes participantes no curso. No caso da escolha ter recaído sobre um só tema de vida, este era anunciado na reunião, sendo apresentadas as razões que tinham levado à sua escolha. Caso houvesse mais do que uma proposta, discutia-se qual a que se revelava mais pertinente em função de argumentos que eram apresentados, tanto por formandas, como por formadores.

A partir de determinada altura, em ambos os cursos, optou-se por aceitar o tratamento em simultâneo de mais do que um tema de vida. Considerou-se que os fundamentos que suportavam determinadas características desta modalidade não rejeitavam

esta possibilidade, aceitando-se que tratar mais do que um tema em simultâneo satisfazia a motivação e o interesse de todas as pessoas que integravam o grupo em formação, o que estava mais de acordo com os pressupostos que validam esta prática.

A análise ao conteúdo dos registos das reuniões permite apreciar a pertinência dos temas tratados.

Um dos temas escolhidos foi “A Poluição e o Meio Ambiente”. Relativamente a este tema, a sua abordagem insere-se em recomendações recentes que têm sido feitas quanto à necessidade de, no campo da educação e formação de adultos, se relacionarem as práticas de formação com problemáticas fundamentais para o funcionamento das sociedades modernas. A par da conquista de indicadores de igualdade entre os cidadãos e da promoção do progresso e do desenvolvimento dos povos, a abordagem de conteúdos e de questões que são cruciais para o desenvolvimento sustentável dos povos, tais como questões ambientais, a preservação da saúde e a defesa dos valores e da cultura das comunidades, integram um conjunto de sugestões que devem organizar as práticas neste campo educativo.

Outro aspecto que reforça a adequação desta temática prende-se com a sua inserção numa linha de intervenção educativa designada de responsabilidade social (Boggs, 1991; Johnson, 1999). Para além da aquisição de informação dentro desta área do conhecimento, a análise deste tema possibilita a formação de cidadãos reflexivos, capazes de desenvolverem uma cidadania activa.

Para os defensores desta abordagem educativa, o principal desafio é integrar nos processos educativos e formativos o conhecimento que uma efectiva responsabilidade social requer, e incluir, num currículo escolar e nos objectivos que lhes estão subjacentes, uma abordagem com estas características. Fornecem um conjunto de recomendações que devem organizar as práticas de educação com adultos, entre as quais se destaca a necessidade de que os temas abordados reflectam um verdadeiro interesse pessoal por parte de quem os estuda, para que possa ser estabelecida uma relação directa entre o processo formativo e questões que para os formandos são pertinentes.

Pela análise da Figura 12, onde se apresentam excertos que fundamentam a escolha do tema e excertos que reflectem a sua avaliação, pode concluir-se que esta recomendação foi



contemplada. Como foi dito pela formanda, a escolha deste tema decorreu da consciência de que a qualidade do ambiente tem um enorme impacto na vida das pessoas, logo, evidencia uma questão que as formandas podem contextualizar nas suas situações de vida.

Quanto à avaliação do tema, optou-se por incluir uma referência proferida pelo formador de Cidadania e Empregabilidade do curso, que assinala a oportunidade que o tratamento do tema proporcionou para relacionar a questão em estudo com o macro sistema em que o mesmo se insere. Este é um dos aspectos que deve ser respeitado numa modalidade educativa com estas características. O excerto apresentado atesta esta preocupação, assim como a capacidade, por parte dos formadores, de levarem os formandos a descolarem de uma perspectiva situada e local para uma dimensão global.

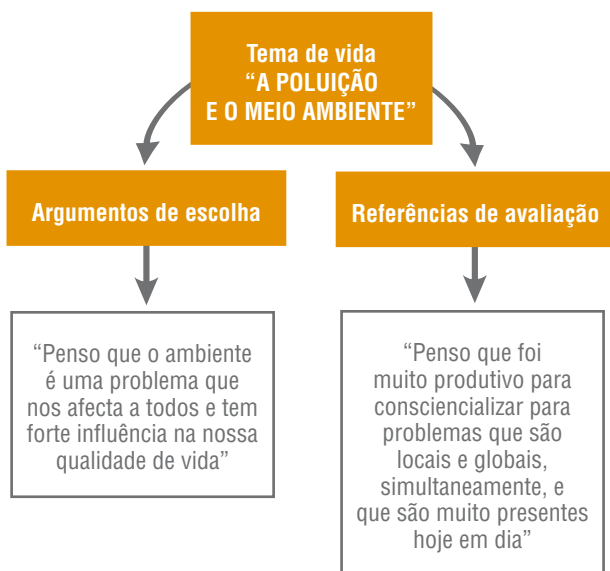


Fig. 12 Tema de vida “A Poluição e o Meio Ambiente” – Argumentos de escolha e referências de avaliação.

Outro dos temas tratados foi a “Educação”. Tratou-se de uma opção que reuniu consenso, pelo que foi tratado pelo colectivo das formandas. Atendendo às características do grupo – mulheres, jovens e mães – a opção por este tema viria, como está evidenciado nos excertos que argumentam a escolha (Figura 13), a auxiliá-las a gerir opções que poderiam afectar as

suas vidas, nomeadamente como educar os seus filhos. A leitura atenta do segundo excerto revela as percepções pessoais que a formanda que o proferiu possuía sobre a questão que pretendia abordar, o seu referencial de valores, e denota, sobretudo, um sentimento de impotência perante uma realidade que não pode mudar, bem como um manancial de dúvidas quanto à melhor forma de agir. É sem dúvida um pedido de ajuda que se reflecte na escolha de um tema em que se procuram respostas para um problema concreto com que as formandas se debatem.

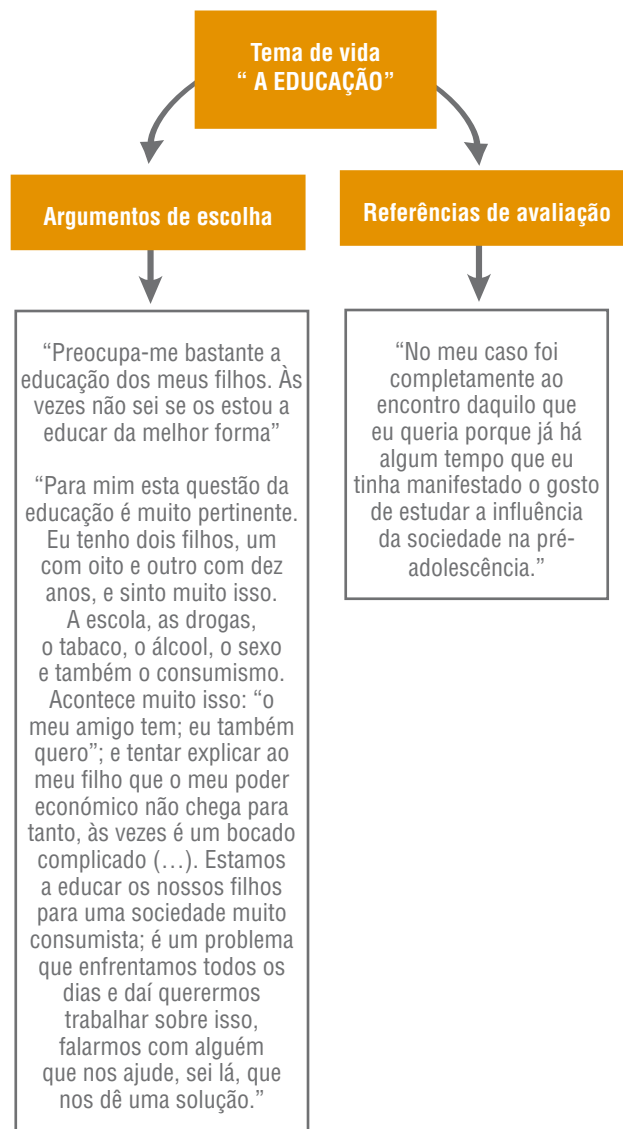


Fig. 13 Tema de vida “A Educação” – Argumentos de escolha e referências de avaliação.



Quanto ao excerto de avaliação (Figura 13), este não só refere o grau de satisfação atingido pelo facto do estudo do tema ter correspondido às expectativas, mas também denuncia a utilização de uma linguagem e a apropriação de conceitos que claramente não constavam no excerto anterior. Ou seja, o

tema abordado, embora tenha emergido do contexto de vida das formandas, e representasse e equacionasse preocupações individuais, constituiu-se num meio de re-colocar essas preocupações num contexto social e cultural mais alargado, levando-as a expandirem conceitos que não possuíam e a enquadrar os seus problemas em dimensões mais abrangentes.

A escolha do tema “A água” (Figura 14) surgiu de uma situação real, de um problema concreto com que se debatia a comunidade de onde as formandas provinham: o problema da falta de água e da qualidade da mesma.

No primeiro argumento de escolha (Figura 14) é descrito o problema, que facilmente é identificável pelo aspecto que a água que as formandas consomem apresenta, e no segundo excerto já existe uma sugestão para o estudo de tema, uma proposta de orientação em termos de desenvolvimento curricular. O que ressalta é que se sabe que na água que é consumida existe “qualquer coisa” para além daquilo que se vê, e a sugestão vai no sentido de que seja esse o domínio a abordar em termos de conteúdos de aprendizagem. À semelhança do que sucedera com outros temas, é notória a consciência das formandas quanto ao que queriam realmente saber a propósito do tema que escolheram.

Contudo, os fundamentos para a escolha deste tema vão mais além. No terceiro argumento de escolha (Figura 14) surge uma intervenção de um formador que expande a percepção das formandas sobre a questão e lança o desafio para que o estudo transcenda a dimensão próxima e se assuma numa perspectiva global. Ou seja, transforma aquele problema, que parecia local, situado, numa escala planetária, o que alarga consideravelmente o universo de opções que o tema permite tratar. Esta é, sem dúvida, uma das funções dos formadores no quadro das opções curriculares sobre o desenvolvimento dos temas de vida: a de apresentar desafios que expandam o universo de referência dos formandos, função eficazmente desempenhada a propósito deste tema em concreto.

Na avaliação (Figura 14) é apresentada uma referência que expõe noções e conceitos construídos a partir do estudo que foi realizado.

O tema “A Família na Problemática do Idoso” surgiu, como se

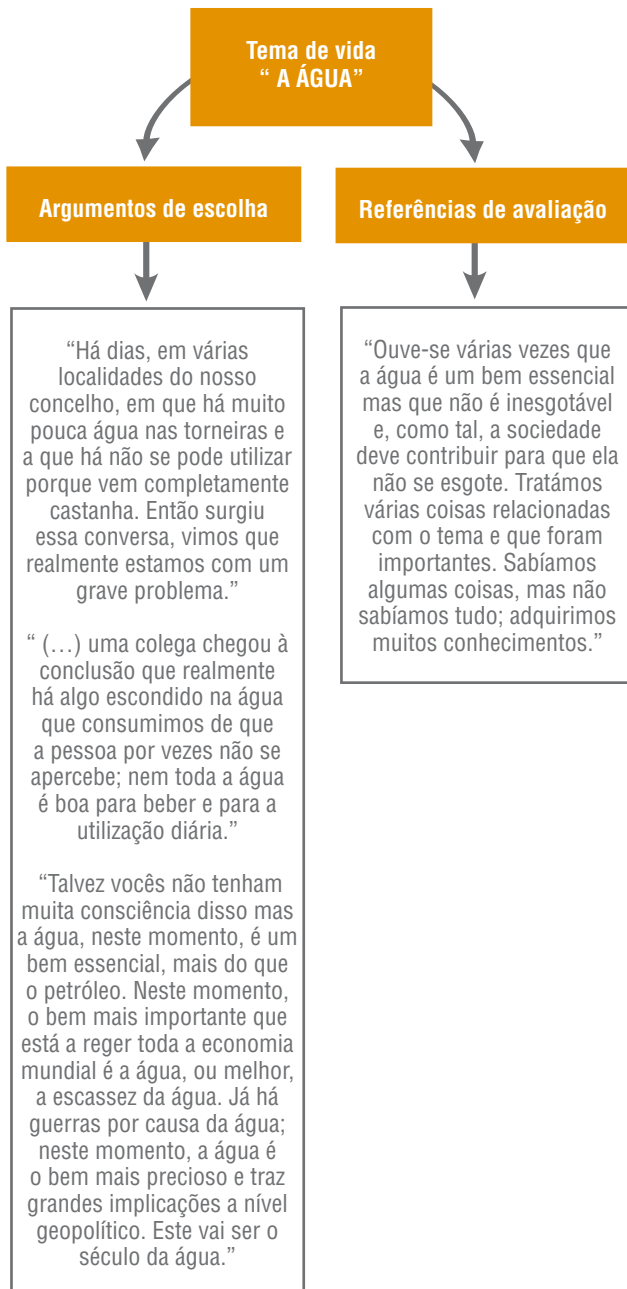


Fig. 14 Tema de vida “A Água” – Argumentos de escolha e referências de avaliação.



pode constatar pelo primeiro argumento de escolha (Figura 15), na sequência de uma actividade realizada no âmbito do curso. Tratava-se de um curso de Agentes de Geriatria, o que justifica o interesse das formandas pelos problemas que afectam os idosos. Contudo, o que é de sublinhar relativamente a este tema, e que é claro no excerto apresentado, é a possibilidade dos temas surgirem ao sabor dos interesses das formandas e no decurso do próprio processo formativo: “a gente vai ouvindo e vai despertando”, diz a formanda, o que é revelador do processo de sensibilização para outras questões que o modelo permite, e a possibilidade que contempla dessas questões poderem ser abordadas.

No que se refere à avaliação do tema, há um conjunto diverso de reflexões que merecem ser comentadas (Figura 15). A primeira prende-se com a perspectiva transdisciplinar de que o tema foi alvo: “com diversos formadores a mexer na mesma coisa acabou por ter de se recolher muita informação”, diz uma formanda. Ou seja, há a consciência de que o tema foi tratado nas várias áreas de formação e que as competências de cada uma delas foram trabalhadas por se revelaram significativas a propósito deste tema, deste assunto específico.

O segundo excerto contém um conjunto de reflexões interessantíssimas em que se apresentam algumas das perspectivas abordadas, e em que a formanda as descreve e as integra no seu referencial de valores.

Quanto ao terceiro excerto, assinala-se a opinião manifestada de que os temas tratados levaram as formandas a ler, a adquirir informação, à qual, se não fosse a abordagem baseada em temas de vida, não teriam acesso. A ideia que pode subsistir, considerando o manancial de informação que actualmente está a disposição, é a de que qualquer pessoa pode aceder a essa informação. Contudo, o que esta formanda diz é que se não houver um enquadramento favorável que organize os processos motivacionais, esse processo de acesso e de busca de informação não é assim tão acessível nem tão plausível.

Finalmente, o último excerto, em que se compara este tema com os anteriores, e em que a formanda afirma que gostou mais deste porque tem mais a ver “connosco”. Não se sabe se este “connosco” se refere àquele conjunto de formandas que está a frequentar aquele curso, ou se se refere a nós como pessoas, às

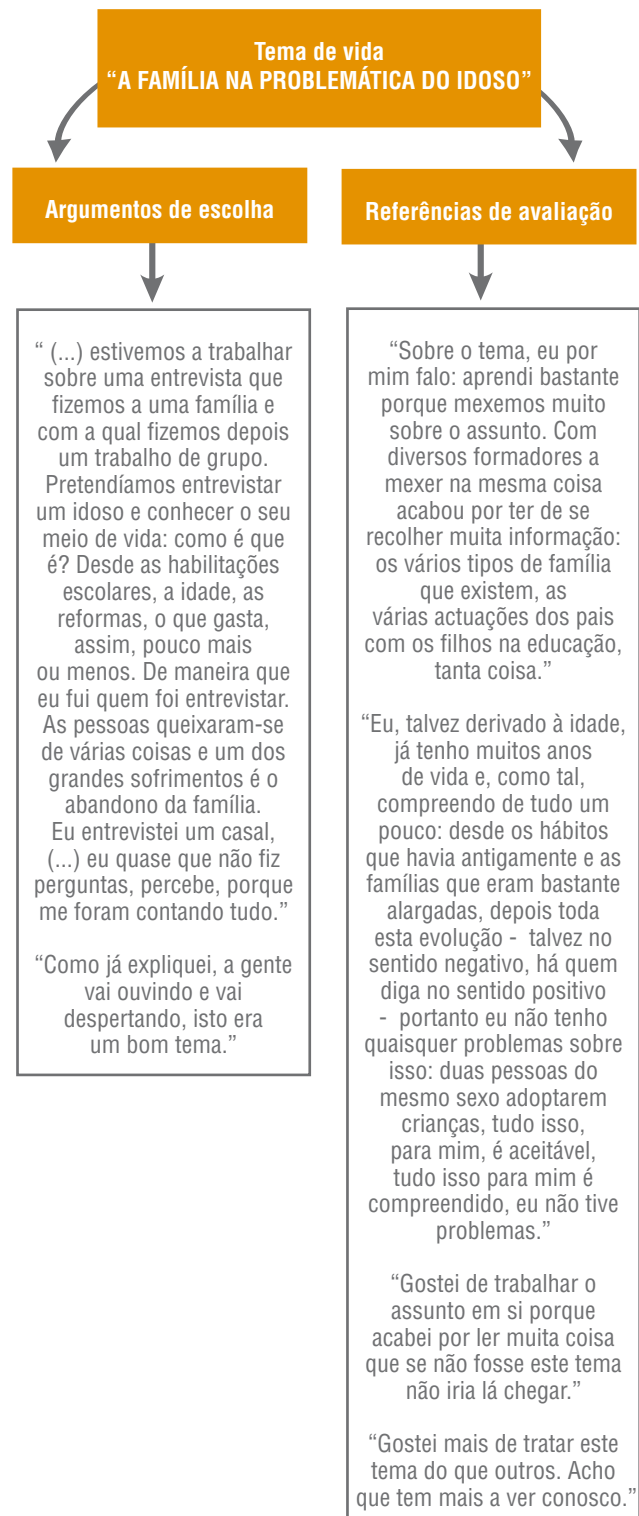


Fig. 15 Tema de vida “A Família na Problemática do Idoso” – Argumentos de escolha e referências de avaliação.



nossas relações com os outros, aos nossos afectos. Qualquer que seja a acepção que esta expressão encerra, evidencia a importância que é dada a uma identificação pessoal, qualquer que ela seja, com o que é objecto de aprendizagem. Quando os temas têm mais a ver com elas, as formandas preferem-nos.

“A violência doméstica” foi outro dos temas tratados (Figura 16). As razões pelas quais as formandas o quiseram tratar não foram, obviamente, claramente explanadas.

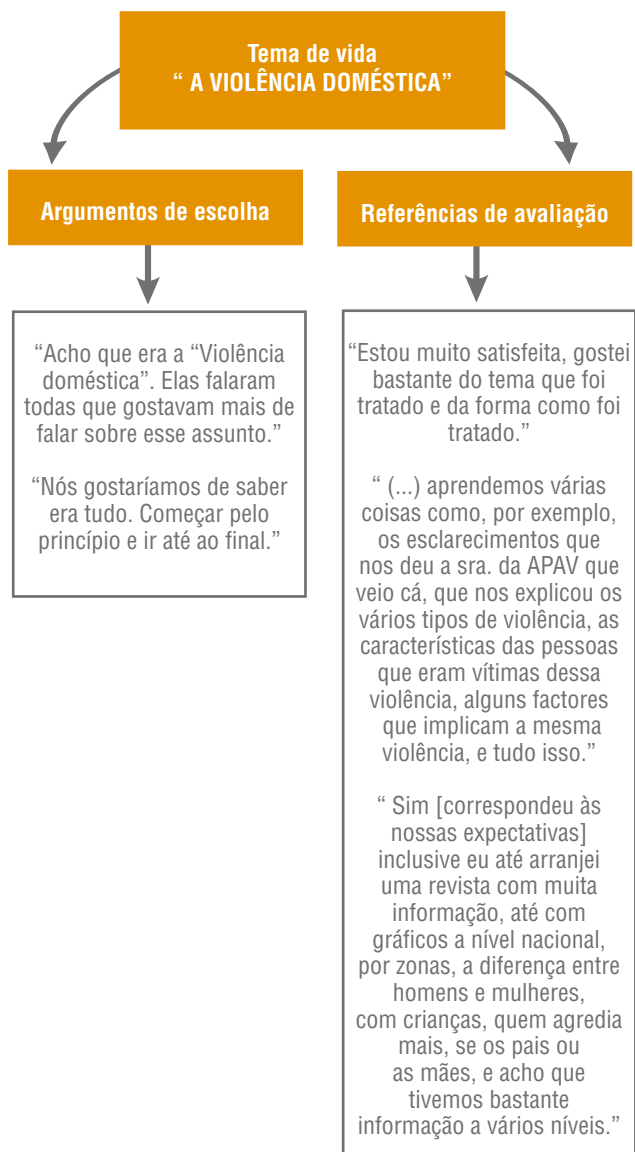
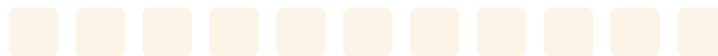


Fig. 16 Tema de vida “A Violência Doméstica” – Argumentos de escolha e referências de avaliação.

Na segunda referência que argumenta a escolha deste tema (Figura 16) é dito “gostaríamos de saber tudo. Começar pelo princípio e ir até ao final”. Não interessava nomear exactamente o que se pretendia saber para que não houvesse a possibilidade de identificar casos concretos de pessoas que, por se mostrarem particularmente interessadas em conhecer este ou aquele aspecto, revelassem o problema real com que se estavam a debater. Ao dizer-se que se queria saber tudo, seria facilitado o processo de apropriação individual de saberes, sem o risco de uma identificação pessoal. Importa lembrar que se tratava de um grupo de formandas, só mulheres, que vivem numa localidade pequena, rural, em que práticas de violência doméstica não só são frequentes como, de certa forma, socialmente aceites. A oportunidade de tratar um tema como este num curso que estava a despertá-las para questões e para perspectivas que rompiam com os valores correntes não podia ser desperdiçada. Talvez por isso todas quiseram tratar aquele tema: “elas disseram todas que gostavam mais de falar sobre esse assunto”.

O tema parece ter sido abordado como as formandas o quiseram tratar. É o que é dito na primeira referência de avaliação (Figura 16), o que significa que se conseguiu tratá-lo sem a pessoalização que tentaram evitar. Quanto às actividades que foram desenvolvidas, aquela que é referida como a mais significativa foi o contacto com uma representante da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima – APAV, (segunda referência de avaliação, Figura 16), talvez porque terá sido quem lhes apresentou um conjunto de estratégias concretas de resolução do problema. Os partidários de uma perspectiva crítica para a educação de pessoas adultas recomendam que os temas a tratar nos processos educativos não sejam neutros, superficiais e genéricos. Consideram que as práticas educativas devem reflectir-se numa resolução efectiva dos problemas de vida, pelo que os processos formativos devem contemplar uma dimensão de intervenção que conduzirá a uma mudança significativa na vida dos formandos. A forma como este tema foi tratado insere-se nesta orientação.

Um aspecto a assinalar é a diversidade e a pluridisciplinaridade de que este currículo se revestiu. Desde temas que se relacionam mais com as ciências exactas – no caso de “A água”, até às ciências humanas – no caso do tema presente e do anterior, é notável a capacidade espontânea que as formandas revelaram



de percorrer, em termos de interesses, todos os domínios do saber.

No que respeita ao nível de análise que tem vindo a ser apresentado, e em jeito de síntese, destaca-se o seguinte:

A abordagem baseada em temas de vida que foi desenvolvida:

- Concretizou-se numa abordagem experiencial na medida em que as formandas realizaram aprendizagens a partir dos seus contextos e das suas experiências de vida;
- Proporcionou a oportunidade de estabelecimento de relações entre os temas de vida em estudo e as dimensões económicas, políticas e culturais dos participantes;
- Facilitou a participação efectiva das formandas no processo de construção e de desenvolvimento do currículo;
- Permitiu criar propostas curriculares que contribuíssem para a sustentação da motivação das formandas, na medida em que se relacionaram conteúdos de aprendizagem com os seus contextos de vida;
- Possibilitou que se partisse do conhecimento que as formandas possuíam sobre o tema escolhido, procurando-se que as aprendizagens e as competências que se construíram ancorassem nas primeiras;
- Permitiu uma abordagem interdisciplinar na qual se integraram os conteúdos académicos das várias áreas de formação com os conteúdos específicos que se entenderam ser os que se deviam abordar dentro do tema de vida escolhido;
- Conduziu à construção de conhecimentos e de competências ajustados aos interesses individuais;
- Proporcionou uma dimensão instrumental das aprendizagens que se construíram;
- Possibilitou que as formandas assumissem opções de gestão das suas vidas, em consequência das experiências de aprendizagem e de formação que realizaram.

3. Análise de conteúdo das reuniões

Este nível de análise permitiu identificar as grandes temáticas que foram objecto de reflexão nas reuniões de equipa pedagógica e, conseqüentemente, avaliar a capacidade de construção curricular evidenciada pelos participantes, resultante da reflexão que foi realizada sobre o currículo nas inúmeras facetas em que o mesmo deve ser perspectivado.

Embora o estudo fosse predominantemente qualitativo,

foram desenvolvidos alguns procedimentos quantitativos que permitiram compreender a valorização que os participantes nas reuniões atribuíram aos temas/assuntos que foram tratados.

Como já foi referido, a análise de conteúdo efectuada aos registos das reuniões de equipa pedagógica levou à identificação de várias categorias de análise que, por sua vez, se dividem num número variável de sub-categorias. Contudo, e como se pode constatar na Figura 17, que apresenta as percentagens de referências por categoria de análise, verifica-se que não existe uma distribuição equilibrada.

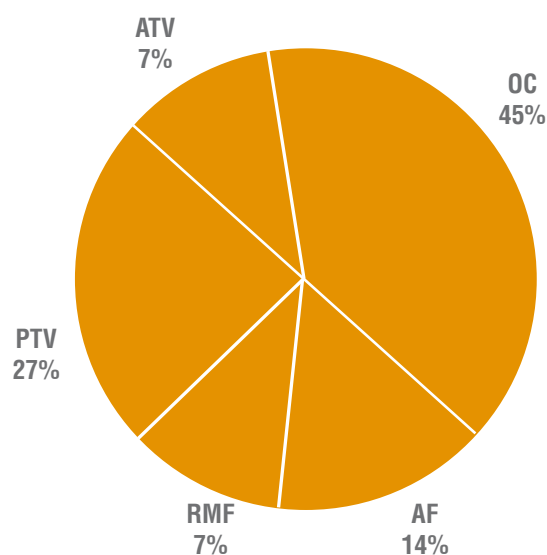


Fig. 17 Percentagens de referências por categoria de análise.

A categoria de análise avaliação do tema de vida (ATV) representa 7% do total de referências observadas; a categoria de análise opções curriculares (OC), 45%; a categoria de análise avaliação das formandas (AF), 14%; a categoria de análise reflexões sobre o modelo formativo (RMF), 7%; e, finalmente a categoria de análise próximo tema de vida (PTV) representa 26% do total de referências.

Esta distribuição em valor percentual é, de facto, sintomática da importância que foi atribuída pelos participantes aos diferentes assuntos que foram tratados nas reuniões de equipa pedagógica. As categorias de análise opções curriculares (OC) e próximo tema de vida (PTV) são aquelas que registam



maior número de referências. Estes resultados vêm reforçar a ideia que se possuía de que as reuniões de equipa pedagógica viabilizam momentos em que o currículo é realmente analisado e debatido, quer por referência ao que foi feito – no caso da categoria opções curriculares, quer ao nível da antecipação e da planificação de um determinado desenvolvimento curricular que vai ser observado a propósito do tema a tratar – caso da categoria próximo tema de vida.

Limitações de espaço aconselham a que, no âmbito da presente obra, seja feita uma apresentação reduzida dos resultados apurados, pelo que se optou pela apresentação das categorias de análise que registaram maior número de referências: opções curriculares e próximo tema de vida.

3.1. Opções curriculares

Esta categoria inclui intervenções que analisam opções de carácter curricular que foram tomadas e desenvolvidas. Dada a diversidade de aspectos que foram objecto de análise, foi dividida nas seguintes sub-categorias:

- Actividades destacadas
- Fundamentação das actividades desenvolvidas
- Avaliação das actividades desenvolvidas
- Referências à planificação
- Gestão estratégica dos momentos de formação
- Integração disciplinar
- Trabalho com vários temas de vida
- Organização e gestão dos tempos de formação
- Dificuldades sentidas

Trata-se, como referido, da categoria que regista maior número de referências (Figura 17) – 45% do total de referências observadas, e a distribuição das sub-categorias regista os valores que se apresentam na Figura 18: actividades destacadas (OC-AD), 21%; fundamentação das actividades desenvolvidas (OC-FAD), 17%; avaliação das actividades desenvolvidas (OC-AAD), 9%; referências à planificação (OC-RP), 3%; gestão estratégica dos momentos de formação (OC-GEMF), 25%; integração disciplinar (OC-ID), 4%; trabalho com vários temas de vida (OC-TVTV), 10%; organização e gestão dos tempos de formação (OC-OGTP), 6%; e, finalmente, dificuldades sentidas (OC-DS), 5%.

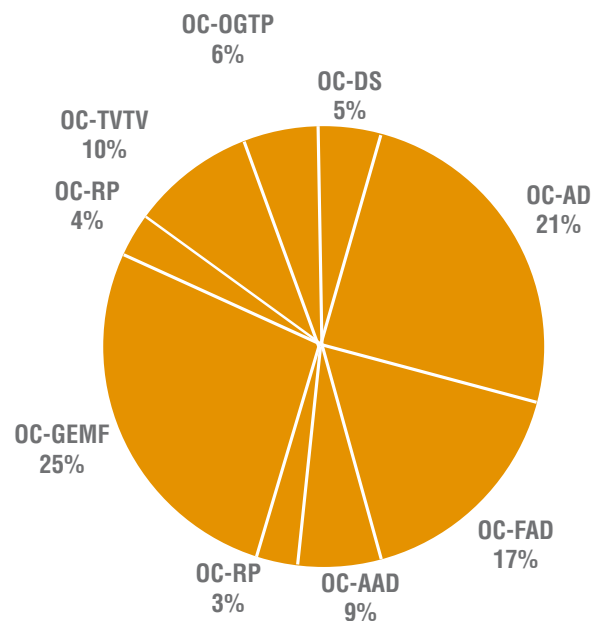


Fig. 18 Categoria de análise “Opções curriculares” – percentagens observadas nas sub-categorias.

Ao referir-se à reflexão sobre o processo de ensino desenvolvido, Dean (2004) considera que esta tem como finalidade clarificar decisões anteriormente tomadas e enfatizar os seus resultados. O que se pretende é que os intervenientes no processo de construção e desenvolvimento curricular consciencializem as opções que tomaram e os efeitos dessas opções nos resultados de aprendizagem. Aspectos como os métodos e as técnicas de ensino que foram aplicadas, objectivos ou competências que foram alcançados, processos e instrumentos de avaliação que foram desenvolvidos, são algumas das dimensões que devem ser apreciadas.

Na análise feita às reuniões de equipa pedagógica, as sub-categorias apresentadas reflectem a diversidade de aspectos que, no âmbito das opções curriculares, foram analisados e debatidos.

Actividades destacadas

A sub-categoria actividades destacadas inclui referências em que é feita uma descrição e uma apreciação genérica das actividades realizadas no âmbito do tema de vida desenvolvido. Contar o que foi feito parece ter-se constituído como uma prioridade para os participantes nas reuniões. Contudo, e apesar da capacidade de



perspectivar as práticas em ordem a um conjunto diverso de indicadores, as referências que se integram nesta sub-categoria são pobres em termos de fundamentação. De facto, limitam-se a referir-se à actividade em si, sem que haja uma explicação consistente dos motivos, quaisquer que tenham sido, que tenham organizado essa intencionalidade.

Fundamentação das actividades desenvolvidas

A ausência de fundamentação de algumas intervenções educativas referida no ponto anterior é corrigida nas referências que se integram na sub-categoria fundamentação das actividades desenvolvidas. Esta reúne intervenções em que se explicita a intencionalidade pedagógica das actividades que foram realizadas. Os participantes nas reuniões procuraram justificar o sentido dessas actividades em função de critérios considerados fundamentais neste campo educativo, nomeadamente, a necessidade de consciencializar os formandos para problemas actuais, de os colocar em contacto com situações reais, de conduzir à construção de um conhecimento contextualizado, de transformar perspectivas e práticas de vida.

O excerto que a seguir se apresenta, proferido no âmbito da análise do tema de vida “A água”, é um bom exemplo. Fundamenta a metodologia utilizada, por se considerar que conduziu à consciencialização de problemas:

“Utilizámos um texto sobre a Barragem do Alqueva e debatemos aquela problemática do problema político (...) ao fim e ao cabo toda a gente diz que a Barragem do Alqueva vai servir para irrigar o Alentejo e aumentar a agricultura, quando se sabe perfeitamente que é um logro, e que afinal de contas a barragem vai servir o Algarve e a zona turística do Algarve. Considero que é uma das coisas para as quais as formandas devem minimamente ser alertadas porque, quer queiramos quer não, é para isso que estamos aqui a formar adultos! Nem sempre o poder político fala verdade e, neste curso, sobretudo na minha área de formação, desmontar discursos e compreender outras mensagens para além daquelas que estão explícitas, também é uma competência que as formandas devem construir.”

Avaliação das actividades desenvolvidas

As apreciações em que se analisa a eficácia das actividades que se realizaram também estiveram presentes. Integram-se na sub-categoria avaliação das actividades desenvolvidas

e traduzem apreciações, em termos do produto, que avaliam a pertinência dessas actividades, considerando o modelo formativo que estava a ser desenvolvido. Não é, portanto, um campo de análise do aproveitamento das formandas, mas de reflexão e de avaliação da qualidade da actividade.

No modelo curricular baseado em temas devem observar-se vários níveis de avaliação: uma avaliação das competências prévias – através da qual se procura identificar o que os formandos já sabem acerca do tema a abordar; uma avaliação do produto – que evidencia os conhecimentos e as competências que vão sendo adquiridas; uma avaliação do processo – que permite verificar o grau de eficácia e de adequação do currículo que está a ser construído e implementado.

A presente sub-categoria é a que melhor interpreta este último nível de avaliação. No excerto que a seguir se apresenta, é claramente a avaliação do currículo construído e implementado que é objectivada na intervenção deste formador.

“Outro dos projectos, também muito positivo para as formandas porque permitiu a abertura e o conhecimento a instituições sociais nas quais elas poderão desempenhar funções, consistiu numa visita à aldeia de S. José de Alcalar, perto de Portimão. Aí realizámos um grande bailarico com os idosos, vimos o tipo de instalações, o tipo de serviço prestado que, de uma forma geral, é diferente; os idosos acabam por ter mais autonomia, mais liberdade porque têm habitações próprias e podem, eles próprios, organizar a sua vida de uma forma mais independente.”

Referências à planificação

As referências à planificação configuram outro campo de intervenção e dão origem a outra sub-categoria. Integra excertos em que se explicitam relações entre o momento pré-activo (planificação) e activo (actividades).

Entendida como um processo de tomada de decisões que ajuda a tornar os actos de ensino mais sistemáticos e intencionais, as práticas de planificação são uma constante em todos os níveis educativos. A educação e formação de adultos não é excepção.

A nota dominante que ressalta dos indicadores apurados é um conjunto de reflexões sobre características do modelo



formativo e que surpreenderam os participantes – formadores e formandos, que, por certo, não estavam habituados a participar de forma tão activa em processos de planificação e de gestão curricular. Entre muitos outros aspectos, é referida a flexibilidade que o modelo educativo permite de gerir o imprevisto, de estar disponível para o momento pedagógico, bem como a imprescindibilidade da participação das formandas no processo de planificação.

É num quadro de reflexão sobre a flexibilidade curricular que se insere o que foi dito por uma formadora:

“Noutras situações em que participei, vinha para a formação com a planificação muito estruturada e, muitas vezes, chegava lá e o que trazia pensado não servia, não valia a pena: ou os exercícios não se adequavam às situações que surgiam, ou alguns formandos não conseguiam fazê-los. É quase impossível respeitar uma planificação muito estruturada, temos de estar muito mais abertos ao momento e às circunstâncias que o momento nos proporciona.”

A consciência da imprescindibilidade da participação dos formandos no processo de construção curricular é denunciada em excertos como o seguinte:

“Eu só chego às actividades depois desta reunião. Antes desta reunião, mesmo que já saiba qual é o tema que elas escolheram, não faço planificação. Normalmente, pergunto-lhes o que é que elas querem fazer. Quando me lembro de alguma coisa que possa ser interessante, pergunto se estão interessadas em fazer, faço-lhes a proposta (...) Quando as formandas não concordam, eu não insisto; partimos para actividades que sejam do seu interesse pessoal.”

Gestão estratégica dos momentos de formação

A presente sub-categoria reúne excertos onde são apresentadas e explicadas concepções de natureza pedagógico-didáctica que os participantes das reuniões de equipa pedagógica expressaram, e que suportaram decisões que foram tomadas por se considerar que conduziam a determinados objectivos educativos e formativos.

O desempenho da função de formador depende, entre outros aspectos, da detenção de uma visão de ensino filosoficamente

apropriada e da aplicação igualmente apropriada dessa visão nos processos educativos. Ou seja, o formador deve possuir um conjunto de competências que lhe permita dar forma, em termos de práticas, à visão sobre o ensino que construiu. O desenvolvimento de qualquer acção no campo educativo resulta, de facto, de uma decisão ao nível da gestão estratégica do processo educativo, que é a face visível de um universo muito vasto, a expressão de um encadeamento de propósitos e de lógicas que, para o formador, fazem sentido.

A verificação de que nas reuniões de equipa pedagógica existiu um nível de análise com estas características permite concluir que os actos educativos e formativos desenvolvidos não resultaram de decisões arbitrárias, mas que houve uma intencionalidade e que, ao “fazer-se, pedagogicamente, de determinada maneira”, se visaram atingir determinados fins.

Nos indicadores apurados, desde considerações onde se apresentam os pressupostos que organizaram as práticas, até à especificação de estratégias que se consideraram eficazes na persecução de determinados propósitos educativos e formativos, é vasta a cultura pedagógica que os participantes nas reuniões revelaram. Esta amplitude na capacidade de fundamentação é, ela própria, uma consequência do processo desenvolvido. Os hábitos e as práticas de reflexão que foram promovidos levaram os participantes a perceber que todo e qualquer acto de ensino é revelador de intenções educativas de suporte e pode ser facilitador ou inibidor da consecução de determinados objectivos.

O excerto que a seguir se apresenta ilustra o que acabou de ser afirmado. Trata-se de uma intervenção de uma formadora de Inglês, que apresenta e justifica a opção por determinadas estratégias educativas:

“Em relação às estruturas gramaticais, tenho tentado diferenciar as aprendizagens e está a funcionar melhor. Eu penso que sim. Por exemplo, eu ensinei o *simple present* e depois o *present continuous*; houve pessoas que já fizeram exercícios em que tinham de descobrir, através do sentido da frase, qual era o tempo indicado, e houve outras que continuaram a fazer em separado. Através de materiais próprios que eu forneci, foram aprofundando mais os dois, mas ainda não os juntaram. Eu funciono assim, sempre que for trabalho individual, faço



trabalho diferenciado, quando é um trabalho do grande grupo costumo utilizar – utilizar entre aspas, as pessoas que já têm mais conhecimentos de Inglês para ajudarem as outras. E tem funcionado.”

Integração disciplinar

O modelo curricular dos cursos EFA caracteriza-se, entre outros aspectos, pela dimensão transdisciplinar. Era esperado que essa característica se traduzisse numa das dimensões de análise no âmbito das opções curriculares que foram tomadas. Na realidade, configura uma outra sub-categoria, designada integração disciplinar.

Para vários autores, a integração disciplinar do conhecimento é um imperativo dos tempos actuais. Esta opinião é partilhada por quem analisa a questão numa perspectiva epistemológica, para quem se pronuncia sobre os processos de construção do conhecimento e também para os defensores das abordagens mais actuais do desenvolvimento curricular, particularmente em educação e formação de adultos.

A primeira ordem de argumentos é sustentada pela constatação de que vivemos num mundo global, que exige uma integração de campos de conhecimento com campos de experiência, facilitadora de uma compreensão mais reflexiva da realidade. A afirmação de que os conflitos cognitivos (que são os propulsores dos processos de aprendizagem) se efectivam quando existe um elo de ligação entre um conhecimento instalado e outro que desafia o indivíduo organiza a segunda ordem de argumentos. Finalmente, a constatação de que só através de um currículo transdisciplinar o saber globalizado pode ser integrado nos contextos de aprendizagem organiza a terceira ordem de argumentos.

Os indicadores desta sub-categoria revelam o entendimento que os participantes nas reuniões construíram sobre a adequação das práticas de integração disciplinar e sobre o sentido pedagógico/didáctico das diferentes áreas de formação quando encaradas de forma transdisciplinar.

Tradicionalmente, é o avesso deste sentido que é evidenciado. Porque normalmente se priorizam os objectivos e os conteúdos de aprendizagem, e não o interesse concreto dos formandos, as práticas interdisciplinares são consideradas de difícil aplicação.

Os excertos apurados, pelo contrário, representam um entendimento diferente e afirmam o sentido desta prática.

“É importante também dizer que as pessoas complementaram o trabalho [que tinham iniciado e desenvolvido noutras áreas de formação] com o desenvolvimento de competências na área das TIC, e apresentaram os trabalhos em *powerpoint*. Tiveram uma adaptação ao programa muito rápida. Foi interessantíssimo, porque a aprendizagem na minha área de formação foi feita no âmbito da necessidade de apresentarem um trabalho concreto, que também está a ser desenvolvido noutras áreas.”

Trabalho com vários temas de vida

Como já foi oportunamente referido, a opção pelo tratamento em simultâneo de vários temas traduziu-se numa decisão de gestão curricular que foi assumida nos cursos que integraram o estudo e, conseqüentemente, tornou-se objecto de discussão nas reuniões de equipa. Configura outra sub-categoria, designada de trabalho com vários temas de vida.

As propostas educativas e formativas destinadas a públicos adultos devem ser flexíveis e criativas e devem permitir que cada formando percorra o seu próprio itinerário de formação. Esta posição suporta opções curriculares que defendem que num processo educativo e formativo não é obrigatório que todos aprendam o mesmo e da mesma maneira.

No caso dos participantes nas reuniões de equipa, é também esta opinião que sustenta alguns comentários que assinalam e defendem as vantagens, em termos formativos, da abordagem, em simultâneo, de vários temas de vida.

Considera-se que esta modalidade de desenvolvimento curricular implica mais o formando na sua formação e, a este respeito, uma das formandas pronunciou-se nos seguintes termos:

“[sobre o estudo, em simultâneo de vários temas de vida] é a minha opinião, e o resto das colegas todas acham o mesmo, que assim é melhor. Podemos estudar o que queremos e não estamos sujeitas às escolhas umas das outras. Assim, dá mais entusiasmo, envolve-nos mais.”

Outro indicador a destacar prende-se com a análise que é feita



a esta opção de gestão curricular por referência à construção da autonomia das formandas. O excerto que se apresenta foi retirado de uma intervenção de uma formadora de Cidadania e Empregabilidade:

“Acho que tomamos uma excelente decisão. Conhecendo como eu conheço as formandas, (...) gostei muito de ver pessoas que estavam pouco habituadas a trabalhar de uma forma autónoma, gostei muito de ver que eram elas próprias a puxar os outros elementos que normalmente são os líderes. Gostei de ver a forma como os próprios grupos se estruturaram. Embora houvesse os tradicionais líderes, houve outros elementos que questionaram a sua autoridade. Foi uma forma de emancipação dos elementos ditos, entre aspas, mais fracos. Sentiram-se mais espicaçadas para imporem a sua opinião e tentarem fazer um bom trabalho.”

Organização e gestão dos tempos de formação

Os excertos apurados na sub-categoria organização e gestão dos tempo de formação tecem considerações sobre a dimensão temporal nos processos de educação e formação.

Trata-se de uma componente dos processos de desenvolvimento curricular de importância fundamental. Os aspectos que se relacionam com a dimensão temporal, tais como o volume de horas dos cursos, o número de horas destinado às diferentes componentes ou áreas de formação ou a duração das sessões de formação são frequentemente referidos na literatura como facilitadores ou constrangedores do sucesso dos processos educativos e formativos.

A responsabilidade que cabia às equipas pedagógicas de construir e gerirem o currículo contemplava também a componente “tempo”. Sobre esta foram analisados aspectos tão diversos como: a relação entre os critérios de evidência contidos nos referenciais e o número de horas atribuídas a cada área de formação; as actividades a desenvolver no âmbito dos temas de vida e o tempo necessário para a sua realização; o tempo dispendido e a qualidade dos produtos de aprendizagem; o tempo a utilizar na articulação interdisciplinar.

De entre os indicadores referidos destaque-se a relação entre os critérios de evidência contidos nos referenciais e o número de horas atribuídas a cada área de formação. Os cursos EFA

proporcionam uma formação equivalente à obtida no ensino regular. Seria de esperar, à semelhança do que ocorre noutros níveis educativos, em que os profissionais frequentemente se referem à incompatibilidade entre os conteúdos a leccionar e o tempo de que dispõem, que os participantes nos cursos manifestassem as mesmas preocupações. Contudo, e de acordo com o excerto que a seguir se apresenta, o que é colocado em evidência é a constatação de que este modelo formativo permite rentabilizar os tempos de formação. Foi dito por uma formadora de Matemática para a Vida:

“Por vezes sou abordada por colegas sobre o facto de, no curso EFA, ser possível dar a matéria dos 7º, 8º e 9º num ano. Para já, numa escola, nós nunca chegamos às 100 horas. Aqui temos 175, literalmente aproveitadas. Não quero dizer “dadas” porque não estamos aqui a dar nada, estamos a ajudar as pessoas a aprender! E há outra diferença que importa assinalar. Nos programas dos 7º, 8º e 9º anos, os conteúdos são abordados várias vezes, sob várias perspectivas: Aqui quase que os condensamos. Quando os abordamos é na sua totalidade, porque a situação concreta que chama o conteúdo assim o exige, e isso traduz-se num ganho de tempo quando comparado ao ensino básico. E é nessa perspectiva que eu tenho trabalhado.”

Dificuldades sentidas

Como era esperado, o processo de construção e de desenvolvimento curricular observado não esteve isento de obstáculos. Estes foram manifestados nas reuniões de equipa e as intervenções que se registaram neste âmbito configuram a sub-categoria dificuldades sentidas.

Os indicadores apurados referem uma diversidade de problemas, que decorreram do desenvolvimento do modelo curricular e de limitações dos próprios formadores. Sobre estes últimos, é interessante constatar a dificuldade manifestada de ajustar as situações de aprendizagem ao quotidiano e às experiências de vida das formandas. Não se trata da incapacidade de perceber que devem ser encontradas oportunidades de aprendizagem nas quais serão inscritos os saberes que as formandas devem construir; trata-se da dificuldade de identificar o seu universo de referência e de o utilizar como território de contextualização dos saberes.



Dean (2004) refere-se a um tipo de conhecimento que o formador deve possuir, que designa por conhecimento de conteúdo, e que se traduz na capacidade de transformar os conteúdos de aprendizagem em oportunidades de ensino. Contudo, não refere a dificuldade expressa no excerto que a seguir se apresenta, e que resulta do facto de formadores e formandos não partilharem as mesmas experiências e os mesmos contextos, o que se constitui numa dificuldade assinalável.

“É a imagem, é o contexto, que não é o mesmo. Quando eu quero que elas imaginem o que eu estou a ver, às vezes as coisas não funcionam muito bem. Isto acontece. Quer dizer, eu tenho uma imagem daquilo que quero que elas respondam, mas elas não interpretam essa imagem da forma como eu a estou a ver. É isso, estamos em diferentes ondas, em planos de compreensão diferentes.”

3.2. Próximo tema de vida

A categoria de análise próximo tema de vida integra referências que discutem o tema a tratar, defendem a sua pertinência e definem um primeiro esboço do desenho curricular que o permite desenvolver. Para tal, são identificados os conteúdos que são solicitados para cada tema escolhido, as oportunidades para que cada área de formação desenvolva as competências indicadas nos respectivos referenciais, as estratégias de aprendizagem e de formação mais adequadas e as possibilidades de tratamento interdisciplinar que o tema sugere. Mais do que em qualquer das outras, é nesta categoria de análise que se detectam as possibilidades que este modelo permite de construção de um currículo, bem como as tarefas que esse processo solicita.

Perante um conjunto tão diverso de conteúdos como os integrados nesta categoria de análise, não é de estranhar que o volume de referências seja tão significativo. Registaram-se 27% do total das referências observadas (Figura 17), o que a coloca como a segunda mais referenciada na globalidade do processo. Os diferentes níveis de especificação dividem-na em várias sub-categorias que, progressivamente, detalham diferentes níveis de decisão que devem ser considerados num processo de planeamento curricular. As sub-categorias identificadas são as seguintes:

- Motivação para o tema de vida
- Pertinência do tema de vida

- Operacionalização do tema de vida
- Consequências na planificação

O valor percentual de cada uma das sub-categorias é apresentado na Figura 19. Motivação para o tema de vida (PTV-MTV), 17%; pertinência do tema de vida (PTV-PTV), 15%; operacionalização do tema de vida (PTV-OTV), 36%; e consequências na planificação (PTV-CPDA) 32%.

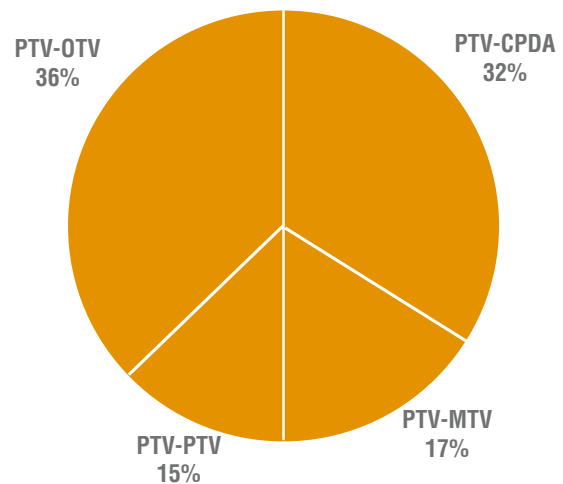


Fig. 19 Categoria de análise “Próximo tema de vida” – percentagens observadas nas sub-categorias.

Motivação para o tema de vida

A sub-categoria motivação para o tema de vida inclui referências onde são apresentadas as razões que determinaram a escolha dos temas. Trata-se de um primeiro nível de decisão do processo de construção curricular, o qual, tendo em vista a organização do momento educativo propriamente dito, será sucessivamente aprofundado nas sub-categorias seguintes.

A apresentação anterior sobre os temas tratados – ponto 2 do presente capítulo, dispensa uma análise mais detalhada desta sub-categoria de análise.

Pertinência do tema de vida

Esta sub-categoria representa uma dimensão de aprofundamento relativamente à anterior, que se traduz na clarificação e na justificação de um plano de intenções. Inclui argumentação de suporte que confirma a pertinência do tema escolhido, por



referência a um conjunto de ideias e de princípios que devem organizar as práticas educativas com públicos adultos. Os indicadores apurados argumentam, entre outros aspectos, a possibilidade do tema escolhido ir ao encontro dos interesses das formandas, enquadrar as suas preocupações, permitir a resolução de problemas, proporcionar o desenvolvimento do sentido crítico e o alargamento de perspectivas e capacitar as formandas com competências consideradas necessárias para o desempenho da sua futura profissão.

O que ressalta das referências incluídas nesta sub-categoria é a capacidade demonstrada de pensar e de conceber um currículo que se justifica a si próprio, perante um conjunto de compromissos considerados fundamentais quando se pensa em propostas curriculares para este nível educativo. A conclusão a que se pode chegar é que houve uma capacidade notável para estabelecer relações de sentido entre o que os formandos disseram querer tratar, o tema de vida escolhido, com organizadores de carácter mais abrangente que reforçaram a pertinência dessas escolhas. Por outro lado, o facto desta argumentação ser publicamente denunciada – porque era feita perante um colectivo de formadores e de formandos que iriam desenvolver um currículo que a contemplava – constituiu-se, também, como um contributo formativo que permitiu vislumbrar, desde o primeiro momento, dimensões de desenvolvimento do tema que inicialmente talvez não estivessem no horizonte de quem o propunha.

Os princípios da pedagogia tradicional, dos currículos organizados segundo uma lógica de objectivos e de conteúdos que ignoram a realidade social e política, são desafiados por autores como Giroux (1996), que propõe uma abordagem curricular de natureza crítica, na qual a educação deve ser entendida como portadora não só de conhecimentos mas, também, de matérias políticas.

De entre os indicadores identificados nesta sub-categoria, são vários os que se integram nesta linha de pedagogia crítica. Isto verifica-se, por exemplo, quando se considera que o tema a tratar enquadra questões mais abrangentes que expandem o conhecimento dos formandos e desafiam o seu sentido crítico. A este respeito, e perante a eventualidade de ser tratado o tema “A família na problemática do idoso”, é dito por um formador:

“Neste momento, está a haver um decréscimo demográfico, não só a nível nacional como internacional, que é assustador, e esse decréscimo tem a ver, precisamente, com o facto do núcleo familiar tradicional estar a desaparecer. Realmente, as pessoas, os miúdos mais novos, a nova geração, não querem ter filhos ou querem ter poucos filhos. Quer queiramos quer não, a família está pura e simplesmente em desaparecimento. Portanto, é mais um sinal que demonstra que algo está a ruir na nossa civilização. Não sabemos exactamente o quê. Para tratar este tema poderemos lançar hipóteses: o que é que está a ruir, o que é que está mal, o que leva a que isto esteja assim.”

Operacionalização do tema de vida

O processo de construção curricular não se resume, contudo, à escolha de um tema que vai ser objecto de estudo. Toda a arquitectura curricular deve ser prevista, existe um conjunto de decisões e de opções que têm de ser tomadas, o que configura um nível mais específico de abordagem que, no contexto presente, é integrado na sub-categoria operacionalização do tema de vida.

Como já foi referido anteriormente, depois da escolha do tema e da clarificação dos objectivos que este permitia atingir, seguia-se a análise das actividades que se consideravam mais adequadas ao seu estudo. Neste nível de decisão constata-se a necessidade de justificar a actividade por referência a um conjunto de argumentos, tais como a relação entre as situações de prática a desenvolver e objectivos de formação definidos pelas formandas, ou qual a estratégia a implementar: visitas que proporcionassem um contacto directo com a realidade, debates que conduzissem à consciencialização de problemas, realização de entrevistas, recolhas de informação em livros ou na internet, etc.

O que é patente neste conjunto de indicadores não é a discussão desta ou daquela actividade em concreto que já se decidiu realizar, mas uma análise de carácter intermédio sobre a dinâmica operativa da acção, em que se apreciam as potencialidades das propostas, considerando os objectivos da formação e o que, em termos educativos e formativos, a actividade, potencialmente, pode realizar.

O excerto que a seguir se apresenta, proferido por um formador de Cidadania e Empregabilidade, aquando da escolha do tema



“A Educação”, reflecte o que foi afirmado.

“Consciencializar para o problema já é o primeiro passo numa primeira fase. Ou seja, fazer surgir este debate que aqui tivemos, fazer as pessoas falar sobre isto. Depois, se calhar, levantar um conjunto de sugestões como atitudes educacionais que sejam mais correctas em termos da educação familiar, para podermos, de alguma forma, controlar esse aspecto. Para além disso, estou a pensar em alguém que podíamos trazer, que pudesse ter mais conhecimentos sobre o tema e que nos pudesse dar uma ajuda nesse sentido.”

Consequências na planificação

Confirmando a progressão atrás referida, é nesta sub-categoria que se integram as referências que analisam, com um nível de detalhe mais específico, as propostas curriculares a desenvolver. Os indicadores identificados referem, por exemplo, a análise dos critérios de evidência que nas diferentes áreas de formação podem ser tratados a propósito do tema escolhido, a análise dos conteúdos que podem ser abordados, as actividades a desenvolver, os materiais a utilizar e as possibilidades de tratamento interdisciplinar.

No que se refere a este último indicador, o facto de nas reuniões estarem presentes os formadores responsáveis pelas diferentes áreas, permitiu que nesses momentos se realizasse uma primeira análise das possibilidades de tratamento interdisciplinar do tema escolhido. Os excertos que seguidamente são apresentados foram extraídos de uma sequência de intervenções de vários formadores, nas quais cada um se referiu às possibilidades de tratamento do tema na sua área de formação. Aprecie-se a lógica de encadeamento e de compromisso colectivo que assistia a este processo. Os formadores não viam a sua área de formação como uma unidade isolada, onde se desenvolviam conteúdos específicos de um domínio do saber, mas sim como parte de um processo que concorria para o estudo e para a análise de uma questão que devia ser entendida na sua globalidade. O tema em causa era “A família na problemática do idoso”:

“Bem, o tema da família não será difícil para a Cidadania e Empregabilidade. Podemos começar pela família tradicional, pelo núcleo familiar, até chegarmos a este momento em que realmente se verifica o desaparecimento do núcleo familiar; as famílias monoparentais, não só monoparentais como a não

existência de famílias, porque hoje em dia, em muitos casos, o que se verifica é mesmo a não existência de família.”

“Quanto à Linguagem e Comunicação, é óbvio que ela está em tudo: na oralidade – seria interessante que as formandas falassem das suas famílias e do que para elas representam; na escrita, na leitura, e até no funcionamento da língua: as palavras também pertencem a famílias, tiveram uma mãe – o latim, têm filhos, primos! Podemos ir por aí.”

“Eu vou continuar a dar a regra dos sinais na adição, na subtracção, na multiplicação, na divisão, fracções, somar fracções. Poderei utilizar o contexto da família para tentar chegar às equações, ou seja tentar equacionar dentro deste contexto.”

“Qual será o Tema de Vida que não é possível adaptar às TIC? Não, acho que não vou ter problema nenhum. Não estou só a falar de processar texto – quando se pensa em informática só se pensa em processar texto – mas estava a pensar utilizar outros programas. Estou a pensar num programa que permite fazer organigramas e na possibilidade de o utilizar para que se construam as árvores genealógicas das formandas. Penso que tem tudo a ver com o tema de vida e é uma óptima oportunidade para introduzir o programa e para as formandas o utilizarem numa situação que lhes diz respeito.”

4. Participação dos vários intervenientes

Um dos objectivos do estudo foi criar condições para uma participação activa dos vários intervenientes no processo de construção curricular. Determinar “quem interveio” e “sobre o quê”, torna-se, assim, fundamental, para avaliar a capacidade decisional desses intervenientes e, conseqüentemente, avaliar a eficácia da metodologia desenvolvida.

Embora se tenha procurado que as reuniões de equipa pedagógica se constituíssem como espaços colegiais, onde formandas e formadores participavam com igualdade de oportunidades nos processos dialógicos e decisoriais que se observassem, havia a consciência de que existiam aspectos que se poderiam constituir como obstáculos a essa participação igualitária, o que se traduziria num desequilíbrio ao nível da participação. Refira-se a representação que cada



um destes grupos de participantes possuía acerca do seu papel enquanto intervenientes nesses espaços, a especificidade, quanto ao conteúdo, de determinados assuntos em análise e, ainda, a falta de conhecimentos de carácter técnico, por parte das formandas, quanto a algumas das dimensões que seriam objecto de discussão e de decisão. Na realidade, se em algumas das categorias de análise identificadas era esperada a intervenção das formandas e com uma frequência significativa, como é o caso da avaliação do tema de vida e próximo tema de vida, relativamente a outras, sobretudo as que se revestem de um carácter mais técnico, era esperada uma prevalência de participação dos formadores e uma participação mais diminuta, ou mesmo inexistente, por parte das formandas.

O propósito deste ponto de análise é, pois, identificar quem interveio nas reuniões de equipa pedagógica e em que categorias de análise se inserem essas intervenções.

Com base na análise de conteúdo efectuada, nomeadamente na quantificação de referências em cada uma das categorias de análise e sua proveniência, se proferidas por formandas ou por formadores, foi calculada a média de referências para cada um dos intervenientes, valor que permite uma representação da situação no que se refere à participação dos dois grupos (Figura 20).

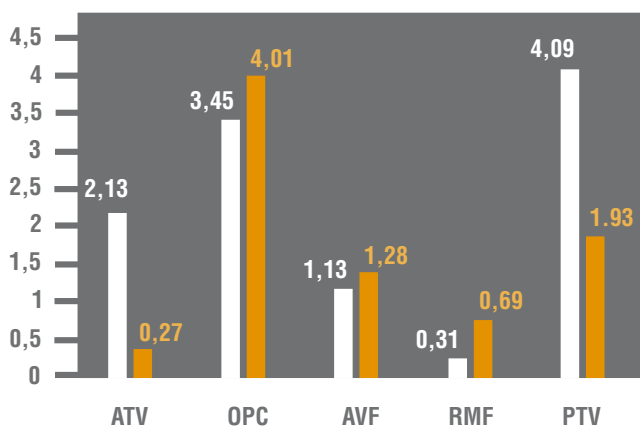


Fig. 20 Participação dos vários intervenientes: média de referências por formanda e por formador em cada uma das categorias de análise.

Como se pode observar pela análise da Figura 20, a média de referências por formanda e por formador nas categorias de análise identificadas é a seguinte: avaliação do tema de vida (ATV), 2,13 referências por formanda e 0,27 por formador; opções curriculares (OC), 3,45 referências por formanda e 4,01 por formador; avaliação das formandas (AF), 1,13 referências por formanda e 1,28 por formador; reflexões sobre o modelo formativo (RMF), 0,31 referências por formanda e 0,69 por formador; próximo tema de vida (PTV), 4,09 referências por formanda e 1,93 por formador.

No que respeita à categoria de análise avaliação do tema de vida, a prevalência de referências por formanda não constitui surpresa. O conteúdo desta categoria solicitava uma clara intervenção por parte de quem é objecto do processo formativo e, assim sendo, as formandas participaram activamente, tecendo considerações que acharam oportunas e avaliando a pertinência e a qualidade do tema que tinha sido tratado.

No caso da categoria de análise opções curriculares, a relação entre a média de referências por formanda, 3,45, e por formador, 4,01, é francamente inesperada. O conteúdo desta categoria de análise remete para uma dimensão técnica, em que se comenta e avalia o que, ao nível das práticas desenvolvidas, foi efectuado e se justificam opções e decisões tomadas. Estas características antecipavam uma intervenção mais significativa dos formadores que não se verificou. Conclui-se que as formandas não hesitaram em entervir e opinar, mesmo quando se tratou de aspectos em que, em princípio, não se sentiriam muito à vontade, por não dominarem a linguagem e os conceitos que lhes estavam subjacentes.

Apreciem-se algumas das intervenções mais significativas. No âmbito da sub-categoria fundamentação das actividades desenvolvidas, as referências que se registaram explicitam a intencionalidade pedagógica que levou à realização de determinadas actividades, ou seja, denunciavam-se os objectivos que estiveram subjacentes à sua realização. Identificar referências em que são as formandas que assumem este nível de explicitação significa, antes de mais, que foram elas que escolheram as actividades que se realizaram e que souberam justificá-las; significa, ainda, que as formandas, ao escolherem e desenvolverem essas actividades, sabiam o que devia ser feito para que determinadas competências fossem construídas.



A referência que a seguir se apresenta, proferida no âmbito do tema de vida “A Educação”, é exemplo do que acabou de ser afirmado.

“Nós, no essencial, perguntámos sobre a ‘Educação’. Como é que tinham sido educados, o que é que lhes tinha sido transmitido na educação que tiveram, dada pelos pais e pelos avós, e o que é que gostariam de transmitir aos filhos. As entrevistas foram feitas a diversas pessoas, desde um pedreiro, um GNR, um mecânico, etc. Ao todo, entrevistámos doze pessoas de diversas profissões.”

No excerto, não só é referida a actividade – uma entrevista, como as características dos sujeitos que foram entrevistados, e os objectivos que levaram à sua realização. A capacidade de adequar a actividade de aprendizagem aos objectivos que se pretendem atingir, tradicionalmente, faz parte do elenco de competências que deve possuir um formador (Galbraith, 2004). No caso apresentado, parece ter-se constituído, também, como uma das competências que foram adquiridas pelas formandas.

No que se refere à categoria de análise avaliação das formandas, o que caracteriza o conteúdo das referências que a integram é uma apreciação sobre os processos de desenvolvimento das participantes nos cursos. Considerando o diferente estatuto dos intervenientes nas reuniões de equipa pedagógica – formandas e formadores, caberia muito mais aos segundos intervenções neste domínio. Estas verificaram-se, mas a relação entre a média de intervenções por formador, 1,28, e a média de intervenções por formanda, 1,17, não confirma a expectativa que se possuía quanto à eventual participação das formandas. Estas intervieram muito mais do que esperado, pronunciando-se em todas as sub-categorias em que esta categoria de análise se desdobra. É sobretudo na identificação de indicadores de desenvolvimento que a sua intervenção é mais intensa.

O que se apresenta a seguir, mais do que um excerto, pode ser considerado como um testemunho. A fim de se perceber melhor o contexto desta intervenção, importa esclarecer que, a partir de determinada altura do desenvolvimento dos cursos, as formandas realizaram um estágio profissional em contexto de trabalho, decorrendo o mesmo em simultâneo com a componente de formação de base. A formanda que prestou este testemunho frequentava o curso de práticas administrativas.

Nesta intervenção, refere esse seu primeiro contacto com a experiência profissional e os indicadores de desenvolvimento que consegue identificar e que considera ter construído no curso que está a frequentar. Fá-lo nos seguintes termos:

“Quero anunciar aos meus formadores que estou a gostar muito do estágio. Estou a aprender muita coisa. Tenho-me lembrado muito do formador de TIC; à formadora de Linguagem e Comunicação, agradeço-lhe imenso porque o meu “pretuguês” está muito melhor; já fiz cartas e outras coisas (...). Isto quer dizer que este tempo todo de formação, para mim, foi muito benéfico. Eu, quando vim para aqui, vinha a “zeros”, e hoje estou acima da nota “vinte”. Só sei dizer que este curso está a ser espectacular. Ontem foi um daqueles dias especiais. Fiquei com uma imagem completamente diferente de mim própria. Passei o fim-de-semana aterrorizada porque eu quando fui à entrevista vi muitas mulheres juntas e disse para mim: “bem, vou para o meio da selva! vou ser devorada!”. Tive uma situação – aí está, a Cidadania funcionou! – em que me entregaram um contrato para fazer. Eu, que até sou um bocado nervosa, lá fui para a minha secretária fazer o que me tinham pedido. Fiz o contrato, imprimi e fui mostrar. “Pronto, está aqui”, mas convicta que podia estar algo mal. Tinha de me preparar para aquela situação. “Isto está muito bem”, disse-me a chefe, “embora haja aqui uma coisinha ou outra”. “Corrija, se faz favor”, disse-lhe eu, “e, olhe, que vai ter de corrigir muitas mais vezes; sou nova nisto, nunca tinha feito”. Outro confronto foi o seguinte: eu também faço o atendimento ao telefone e quando me pedem eu tenho de passar a chamada para outras pessoas. Telefonaram e perguntaram-me se eu podia passar a ligação para uma colega que está mesmo ao pé de mim. Antes de lhe passar a chamada, como ela está perto, perguntei-lhe se podia passar e ela respondeu-me de forma muito agressiva: “então tu não sabes responder!”. Aquilo caiu-me mal. Eu acho que fiquei sem pinga de sangue, mas lá consegui conter-me. Inclusive até nem almocei bem! Mas disse cá para mim: “eu não vou para casa assim, eu tenho de falar com ela”. Agora, antes de vir, fui ter com ela e disse: “peço desculpa, não a conheço bem, mas tenho de lhe dizer que não gostei daquela situação”. Ela pediu-me desculpa, disse-me que sempre que tivesse qualquer coisa a dizer que lhe dissesse, que fosse frontal. Eu disse-lhe: “eu sou educada com toda a gente e espero que as pessoas também sejam educadas comigo”. Ela ficou muito espantada comigo. Quando eu me vinha embora perguntou-me que idade é que eu



tinha. Disse-lhe que tinha 30 anos e que era mãe de dois filhos. Senti que ao dizer-lhe isto também o dizia a mim própria; dizia a mim própria que sou uma pessoa adulta, que não tenho de ter medo, e que tenho de saber lidar com as situações. E isto aprendi na Cidadania. A formadora e as minhas colegas percebem a mudança que isto representa. Eu, no princípio, nem conseguia olhar para os colegas quando apresentava os trabalhos, e hoje fui capaz de encarar uma situação de confronto de uma forma que eu não julguei vir a conseguir. Porque eu pensava que as pessoas eram de uma certa forma e era assim que morriam. Eram, eram, já não mudavam. Mas estava enganada. Mudam e eu vi o exemplo em mim.”

Se o objectivo dos cursos EFA é levar os formandos a construir competências escolares, competências profissionais e competências de vida, o relato apresentado dificilmente poderia ser mais rico na identificação de indicadores de desenvolvimento que se reportam a este triplo propósito. A formanda identifica competências escolares em diversas áreas de formação de base – Tecnologias da Informação e Comunicação, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade; identifica competências profissionais – trata-se, como referido, de uma formanda que está a frequentar um curso de práticas administrativas e são várias as situações descritas em que essas competências se revelaram; finalmente, identifica competências de vida que considera (e prova) ter construído – maior segurança pessoal e capacidade para lidar com situações novas e que representam um elevado grau de desafio.

Atribui, sem qualquer margem de dúvida, ao curso que frequenta a construção dessas competências mas, mais importante do que tudo isto, é a conclusão a que chega: “eu pensava que as pessoas eram de uma certa forma e era assim que morriam. Eram, eram, já não mudavam. Mas estava enganada. Mudam, e eu vi o exemplo em mim”. Já foi oportunamente referido que os processos educativos encerram sempre uma intenção de mudança. Contudo, mais importante do que as mudanças, que podem ser observadas por referência a objectivos dos processos educativos e formativos propriamente ditos, é a consciência, por parte de quem os frequenta, de que mudar é possível e de que a mudança se operou. Este sentimento justifica a formação e encerra a promessa de que outras mudanças em que se aposte são realizáveis, o que abre um universo de possibilidades e de

alternativas para quem se julgava prisioneiro de um destino do qual, antecipada e resignadamente, adivinhava o devir.

A categoria de análise reflexões sobre o modelo formativo é outra em que se julgava pouco provável a intervenção das formandas. Integra referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes, integrando-as no modelo formativo que estava a ser desenvolvido e nas suas características. Tal como se apresenta na Figura 20, o que se constatou foi que também nesta categoria de análise se registaram intervenções por parte das formandas.

O enorme protagonismo das formandas na categoria de análise próximo tema de vida – uma média de 4,09 referências por formanda, contra 1,93 referências por formador, era relativamente esperado. Considerando a lógica da metodologia desenvolvida, esta categoria de análise representava um território de intervenção claramente do domínio das formandas. Era no âmbito da categoria próximo tema de vida que tinham a oportunidade de tomar decisões que guiariam o seu processo de aprendizagem e de formação, e foi o que fizeram.

5. Dinâmicas de funcionamento das reuniões

5.1. Resolução de problemas em contexto

Nos pontos apresentados anteriormente, a análise realizada procurou compreender os contornos e o conteúdo do processo de construção curricular desenvolvido nas reuniões de equipa pedagógica. Contudo, uma análise como a efectuada esqueteja e fracciona o conteúdo do que aconteceu por referência às categorias de análise observadas, e não permite apreender as dinâmicas internas que se observaram e que merecem uma reflexão particular.

O ponto presente reflecte um nível mais fino e mais específico de análise. Concretiza-se na apreciação das dinâmicas de interacção e dos processos de resolução de problemas que se desenvolveram nas reuniões de equipa pedagógica. Com este propósito, os registos das reuniões de equipa foram re-visitados e foram isolados “momentos” considerados significativos por neles se terem debatido questões pertinentes. O objectivo foi entender as potencialidades que encerram encontros como os que se realizaram e perceber a importância dos processos



reflexivos em situações de educação e de formação.

Vários são os autores que colocam na reflexão grandes esperanças quanto à oportunidade que dela decorre de se ajustarem os problemas às suas soluções. Ponte (2002) refere não conceber um profissional que se reclame de competente que não seja simultaneamente um profissional reflexivo. O autor, apesar de considerar que o exercício de reflexão não tem como propósito encontrar “a resposta” para os problemas mas, antes, provocar formas de olhar o contexto e de descortinar possibilidades de mudar as práticas educativas, adianta que os problemas de construção e de gestão do currículo, para além do simples bom senso, solicitam dos profissionais de educação capacidades de problematização e de reflexão.

Para Brookfield (2000), o imperativo para que se desenvolvam práticas reflexivas resulta da consideração de que os processos formativos e os formadores que neles intervêm deixam marcas indeléveis nos formandos e nos seus valores culturais. Considera que o processo de reflexão deve ir além da análise das práticas desenvolvidas, extrapolar o contexto da acção e projectar-se nas funções sociais da própria educação e formação de adultos.

Foi com base neste conjunto de fundamentos, que consagram as práticas de reflexão como modeladoras de práticas adequadas e efectivas perante os problemas que a prática faz emergir, que se apostou na metodologia desenvolvida nos cursos que serviram como campo de estudo.

5.2. Problema e níveis de análise

Entre os vários “momentos” observados nas reuniões de equipa pedagógica que podiam ser recrutados e subordinados a este nível de análise, o que vai ser apresentado e discutido refere-se a uma formanda que, em termos de motivação e de ganhos de aprendizagem, estava a afastar-se consideravelmente dos restantes elementos do grupo em formação. A opção por este “momento” justifica-se porque reflecte diversos aspectos que importa salientar, tais como a motivação dos sujeitos adultos para a aprendizagem, a abordagem curricular de um problema de dificuldades de aprendizagem e o enquadramento dessa abordagem no modelo formativo desenvolvido.

O problema foi colocado pela Mediadora Pessoal e Social nos

seguintes termos:

“Em relação à situação que estava a falar, de avaliação, portanto casos que eu acho que neste momento se começam a tornar problemáticos, gostava já de referir uma formanda que, quanto a mim, está a revelar muitas dificuldades ao nível do acompanhamento das sessões. Esta formanda destaca-se, neste momento, por revelar imensas dificuldades, que são elementares, que vão desde a leitura, à escrita, à compreensão, e que culminam e agravam-se com a falta de motivação.”

A partir deste momento, o debate desenvolveu-se ao longo de diversas intervenções que se distribuíram por vários intervenientes. As intervenções observadas procuraram analisar o problema sob perspectivas distintas, diferentes níveis de análise. Destacam-se os seguintes:

- Caracterização da situação
- Exposição de estratégias utilizadas
- Tentativas de explicação, compreensão do problema
- Apresentação de sugestões para a resolução do problema

Quanto à caracterização da situação, foram trazidos para o debate contributos que procuraram identificar na formanda aspectos positivos e negativos. Na realidade, o que se procurou fazer foi traçar um perfil e lançar argumentos que ajudassem a conhecê-la melhor. Vários autores contestam a ideia de que existe um formando tipo e chamam a atenção para a diversidade dos públicos adultos e conseqüente necessidade de se conhecerem as suas idiossincrasias, de forma a lhes responder de forma adequada.

A exposição de estratégias utilizadas configura outro nível de intervenção no debate sobre o problema em análise. Entre as estratégias referidas, o que ressalta é que se procurou identificar o estilo de aprendizagem da formanda com o objectivo de, posteriormente, se aplicarem metodologias de intervenção pedagógica compatíveis.

As tentativas de explicação e compreensão do problema circunscrevem um outro nível de análise do mesmo. Neste contexto, foi apresentado um conjunto de contributos que, mais uma vez, procura cobrir um conjunto diverso de hipóteses sobre a origem da situação observada, entre os quais



se destaca a eventualidade da actual situação de insucesso estar relacionada com experiências escolares anteriores. Na realidade, a maioria das pessoas que frequenta programas de formação tem uma história de insucesso escolar para contar, que as marcou, que lhes ditou um destino escolar mal sucedido, e não é por frequentarem uma segunda oportunidade que facilmente descartam o sentimento de incapacidade perante situações de aprendizagem que a primeira experiência levou a que assumissem e instalassem. As representações negativas, associadas a processos de aprendizagem, são, de facto, limitadoras do potencial de desenvolvimento dos formandos. Quando lhes parece que o que aí vem é igual ao que já tiveram e que correu mal, a resposta que conhecem e que julgam ser capazes de dar é igual à que já tinham dado anteriormente: “Não sou capaz!”. Considerar esta possibilidade como hipótese explicativa para o insucesso da formanda em causa denota, por parte dos membros das equipas pedagógicas, a consciência de que os percursos individuais dos formandos, as suas histórias de vida, condicionam tanto a adesão aos processos formativos como o sucesso dos mesmos.

Finalmente, as sugestões para a resolução do problema. As apresentadas, sintetizadas na Figura 21, reflectem, pela sua quantidade e diversidade, a riqueza do debate, a compreensão de que a aprendizagem pode ser potenciada a partir de diferentes estímulos e a constatação de que os processos formativos são sempre possíveis, desde que haja capacidade de os diagnosticar e de agir em conformidade com os contornos do problema detectado.

De facto, o desenvolvimento humano, tal como afirma Baltes (1999), não é linear nem se observa de igual forma para todos os indivíduos. Torna-se, então, necessário, perceber a forma como os indivíduos tecem os seus percursos de desenvolvimento para, em termos formativos, lhes dar uma resposta adequada. Baltes refere que o desenvolvimento é multidimensional e multidireccional e que os sujeitos utilizam estratégias pessoais para conformarem as suas limitações e as suas potencialidades às exigências dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para que sejam criadas verdadeiras oportunidades, e para que os indivíduos

Sugestões para a resolução do problema

- Ajustar os procedimentos a adoptar ao conhecimento que se possui da formanda
- Valorizar publicamente os conhecimentos adquiridos e as competências manifestadas
- Reforçar positivamente o esforço despendido e os resultados obtidos
- Usar de descrição nas estratégias a adoptar, considerando as características de personalidade da formanda
- Colocar a formanda junto de colegas que a ajudem
- Fomentar o apoio das colegas e a aprendizagem inter-pares
- Utilizar processos de descodificação das mensagens
- Mudança de lugar no espaço de formação
- Realização de actividades / tarefas complementares
- Utilizar a auto-avaliação
- Confrontá-la com a possibilidade de sucesso no final da formação
- Potenciar as áreas fortes
- Utilizar diferentes formas de lhe “explicar as coisas”
- Ajustar as expectativas às reais capacidades de realização da formanda
- Necessidade de ajustar os objectivos às reais capacidades da formanda

Fig. 21 Sugestões para a resolução do problema.



identifiquem quais as estratégias que podem utilizar e em que situações, os processos formativos devem, também eles, ser multidimensionais e multidireccionais. Ou seja, deve apostar-se numa latitude ao nível da diversidade de intervenções educativas e formativas que contemple a amplitude (diversidade) dos públicos que frequentam os programas de formação.

A lista apresentada anteriormente (Figura 21), com sugestões, de pistas a serem seguidas que eventualmente facilitarão o processo de aprendizagem da formanda, é um bom exemplo dessa aposta na diversidade de respostas que procuraram ser dadas. Existem sugestões que apontam para uma intervenção que visa a pessoa e as suas características pessoais – quatro primeiras hipóteses apresentadas; sugestões que se relacionam com a natureza da relação pedagógica a criar e com as interações dentro do espaço de formação – quatro hipóteses seguintes; e, finalmente, sugestões que apostam no processo de desenvolvimento curricular e na sua adequação como outro campo de eventuais respostas para o problema identificado – restantes hipóteses sugeridas.

Protagonismo no debate sobre o problema

No ponto anterior, foram apreciados os diferentes níveis a que se submeteu a análise do problema da formanda. No ponto presente, é analisado quem interveio no debate, quais os diferentes níveis de análise do problema que os participantes protagonizaram e qual o sentido, tanto dessas intervenções, como do seu conteúdo.

Para facilitar a re-criação do debate e a visualização dos intervenientes e do conteúdo das suas intervenções, na Figura 22 é apresentada uma representação que procura refazer o espaço e a dinâmica observados. Na figura estão dispostos, simbolicamente, os participantes que se pronunciaram a propósito do problema em análise (rectângulos com etiquetas identificadoras), e a cada um dos níveis de análise do problema foi atribuído um código (Estrela, 1994). Em cada um dos rectângulos que representam os participantes foram acrescentados tantos sinais quantas as referências observadas em cada um dos níveis de análise do problema.

A análise da Figura 22 permite concluir que a intervenção mais rica foi a de uma formanda que participou na reunião, não só pelo

número de referências observadas (19), como pela diversidade das mesmas, dado que se distribuem pelos quatro níveis de intervenção identificados. Em quantidade de referências surge, em seguida, a mediadora pessoal e social (14 referências), contudo a sua intervenção foi menos diversa. A consultora protagonizou 11 referências, a formadora de Matemática para a Vida (Form MV) 6 referências, seguida da organizadora local de educação e formação de adultos (OLEFA) com 4 referências, uma das formadoras (Form.FP-1) regista 4 referências, a segunda formadora (Form.FP-2) e a avaliadora externa (Av. Ext.) protagonizam 2 referências cada, e, finalmente, a terceira formadora (Form.FP-3) participou no debate com 1 referência.

As intervenções desenvolveram-se de uma forma dinâmica, através de um diálogo que encadeou argumentos de sustentação dos diferentes níveis de análise.

Tal como afirmado, o que ressalta da participação da formanda é a quantidade de referências apuradas e a capacidade de opinar sobre os diferentes níveis de intervenção observados. Destacam-se as que se inserem nas tentativas de explicação, compreensão do problema.

“Eu acho que a colega só tem, realmente, um bocado de dificuldade em captar as coisas, em interpretar. Há uma série de palavras que aparecem, e que ela não sabe o significado, e tudo isso acaba por atrasar um pouco a sua capacidade para raciocinar.”

Vindo de uma formanda, que não tem formação profissional no campo educativo, esta intervenção tem um valor redobrado. Trata-se da constatação de que os bloqueios nos processos de compreensão e, conseqüentemente, de aprendizagem, podem ter a ver com uma incompatibilidade de códigos linguísticos. Na opinião da formanda, ao ser utilizada uma linguagem que não é do universo de referência da colega, é-lhe dificultada a possibilidade de aceder ao seu significado, logo, de construir conhecimento.

Com base nestas tentativas de explicação do problema, a formanda sugere formas de resolução. Assim, e apelando para a necessidade de um processo de descodificação da linguagem, sugere:

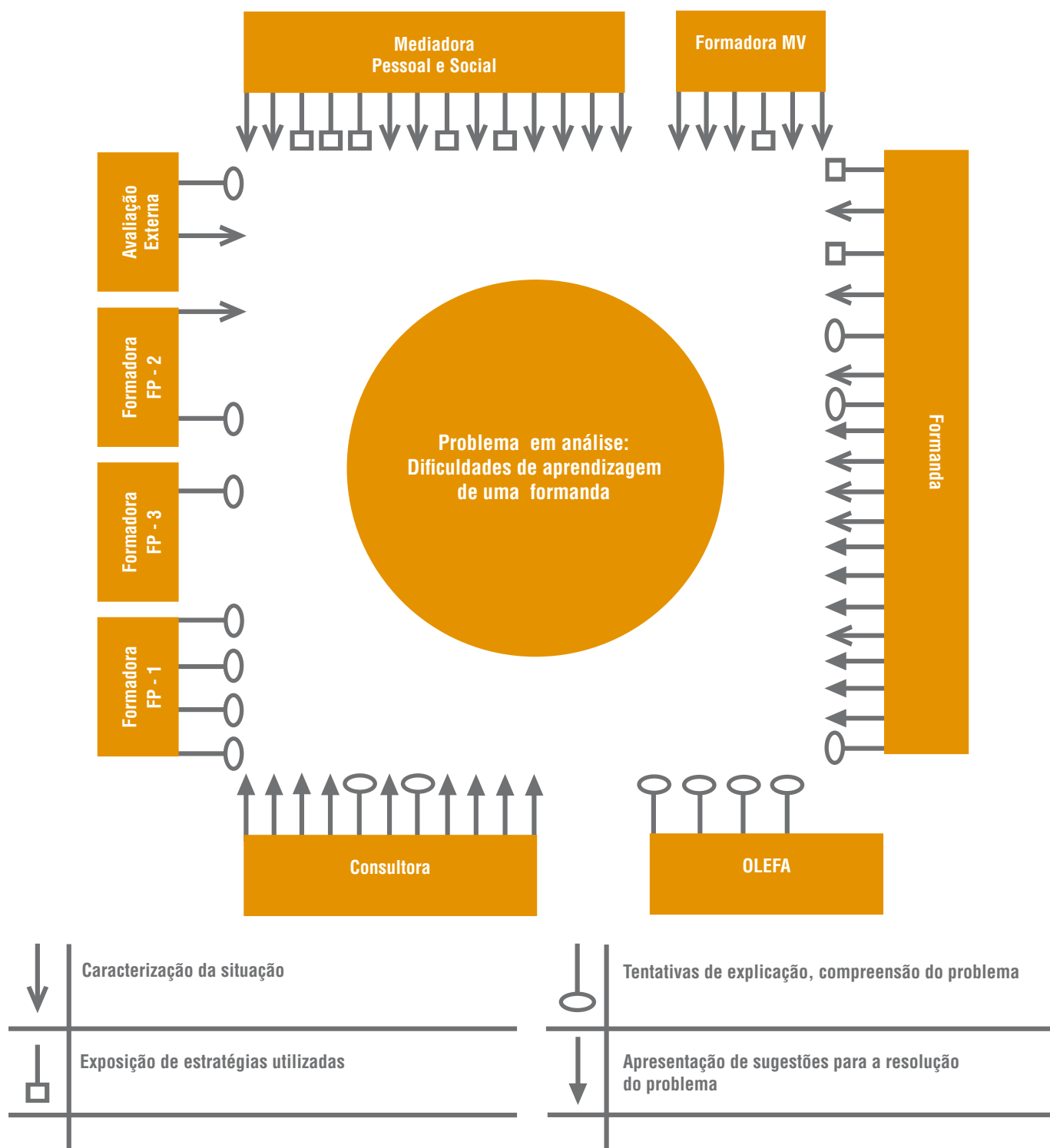


Fig. 22 Representação dos diferentes participantes nos níveis de análise do problema observado.



“Mesmo que ela não perceba o que ‘aquela palavra significa’, se tiver alguém ao lado que lhe dê um toquezinho, acho que é capaz de compreender melhor.”

Também porque considera que a colega necessita de um apoio diferente, mais específico e individualizado, propõe:

“Se calhar é necessário explicar-lhe profundamente o que é que ela tem de fazer, como tem de reagir, penso eu, não sei.”

E, finalmente, através de uma intervenção mais longa, refere:

“Eu queria dizer o seguinte: há tempos, uma colega, a Manuela, chamou-me a atenção por causa do problema da Sandra. Estivemos a falar disso, e essa colega disse-me que, na ideia dela, a Sandra devia ficar no meio dela e da Luísa. Assim, a Manuela dizia: ‘Sandra, já fizeste o trabalho do formador A ou B’, ‘Não, ainda não fiz’; ‘Mas tens de fazer. Precisas de ajuda? O que é que não percebes, porque é que não o sabes fazer?’. Com uma de um lado e outra do outro, se calhar isso motivava-a um pouco.”

Este excerto confirma que as questões do currículo e da gestão da aprendizagem e da formação são debatidas pelos formandos numa dimensão informal. Eles discutem entre si os problemas que existem e as estratégias que devem ser seguidas, o que vem reforçar a importância de se conhecer o conteúdo dessas opiniões e de as trazer para espaços em que sejam valorizadas e validadas. Flecha (1997) refere que os espaços de formação devem ser “espaços para falar e não espaços para calar”, e Brookfield (2000) destaca, como um dos aspectos distintivos da educação e formação de adultos, a capacidade que este campo educativo deve evidenciar de contemplar, respeitar e compreender a voz e a vida das pessoas, referindo que “quando elevamos a voz dos formandos a uma posição de proeminência, estamos a trabalhar de uma forma colaborativa e inclusiva” (p. 47). Foi o que se pretendeu fazer no modelo curricular que foi desenvolvido, e os resultados sobre a participação das formandas nos momentos em que se procurou resolver problemas do currículo apresentados neste ponto do estudo aproximam da certeza que esse propósito foi alcançado.

Capítulo 2



Desenvolvimento profissional de formadores de adultos



1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto

Este primeiro bloco da escala refere-se ao conhecimento dos conceitos que estão subjacentes ao trabalho educativo com pessoas adultas.

Os formadores que integraram os cursos, apesar de alguns casos já terem trabalhado em situações de formação com pessoas adultas, nunca tinham tido formação específica para

trabalhar neste campo educativo. Alguns deles nem possuíam formação de base na área do ensino, logo, a sua participação nos cursos, e particularmente num processo como o desenvolvido que os levou a reflectir de forma contextualizada sobre esta área educativa, traduzir-se-ia num acréscimo de formação.

Na comparação entre os resultados obtidos na primeira aplicação da escala¹ – auto-avaliação dos formadores no início dos cursos, com os resultados obtidos na segunda aplicação – auto-avaliação dos formadores no final dos cursos (Tabela 1),

Tabela 1 Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto –
– comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final.

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Valor de z	p
1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos enquanto formandos.	3,38	0,744	4,25	0,707	-2,070	0,038*
1.2. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/formação.	3,38	1,065	4,50	0,756	-2,264	0,024*
1.3. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos formativos e educativos.	3,38	0,744	4,38	0,744	-2,271	0,023*
1.4. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos.	3,63	0,744	4,62	0,518	-2,271	0,023*

* significativo

1 Foi utilizado o teste estatístico não paramétrico de Wilcoxon.



constatou-se que todos eram significativamente mais elevados na segunda avaliação, o que traduz um desenvolvimento profissional em todas as competências.

Quando se comparou a percepção dos formadores quanto ao seu desenvolvimento profissional – auto-avaliação realizada no final do curso, com a expectativa inicial (Tabela 2), apenas o resultado na competência 1.1. – Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, divergia de forma significativa, o que significa que, nesta competência, os sujeitos esperavam uma evolução superior à observada. Nas restantes competências os resultados obtidos e esperados não apresentavam divergências com significado estatístico. Esta ausência de diferença significativa indica que os formadores consideraram ter obtido o que inicialmente esperavam.

Segundo Canário (1999), o processo de desenvolvimento e de crescimento da educação e formação de adultos que se verificou nas últimas décadas não se caracteriza, exclusivamente, por um acréscimo em termos quantitativos da oferta educativa e formativa, nem tão pouco pela consideração de outros contextos educativos, diferentes dos tradicionais, onde a educação e a formação das pessoas adultas pode acontecer. Também ao nível dos formadores são assinaláveis as alterações que se observam. Actualmente, e disto são exemplo os cursos EFA, ser professor já não constitui condição indispensável para ser formador de pessoas adultas.

Esta abertura para que profissionais com outras formações intervenham nas práticas de ensino com adultos pode ter um impacto extraordinário na qualidade das práticas que podem ser desenvolvidas, quer pelas possibilidades de diálogo entre

Tabela 2 Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto –
– comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos enquanto formandos.	4,25	0,707	4,88	0,354	-2,236	0,025*
1.2. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/formação.	4,50	0,756	4,75	0,463	-1	0,317
1.3. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos formativos e educativos.	4,38	0,744	4,75	0,463	-1,732	0,083
1.4. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos.	4,62	0,518	4,62	0,518	1	1

* significativo



profissionais com diferentes formações que proporciona, quer pelo potencial de desenvolvimento profissional que pode fomentar. Daqui resulta a justificação e a necessidade que os contextos de formação para pessoas adultas sejam, simultaneamente, contextos de formação para os formadores.

Os dados apurados através da aplicação da escala atestam que os formadores não possuíam, à partida, muitos conhecimentos sobre os conceitos próprios da educação e formação de adultos, pelo que é lícito inferir que o crescimento observado neste domínio tenha resultado da sua participação nos cursos. A análise feita às entrevistas confirma esta inferência. Os indicadores apontam para a construção de competências tais como conhecer e aplicar práticas de educação e formação de adultos mais apropriadas, desempenhar o papel de formador de forma mais adequada, constatar diferenças entre o ensino regular e o ensino para pessoas adultas e conceptualizar princípios teóricos com base nas práticas desenvolvidas.

Nos indicadores apresentados, para além de aspectos que se relacionam com a dimensão prática do desempenho profissional, a nota dominante é a característica que os entrevistados reconhecem ao modelo educativo em que participaram de permitir que os conceitos se construam a partir de práticas que se implementam. A este propósito dizem o seguinte:

“A minha opinião assenta, sobretudo, na prática que desenvolvi. Como lhe disse, eu não sabia nada de teoria sobre o assunto. Foi através da prática que desenvolvi que percebi os princípios teóricos do modelo e pude apreciar o seu sentido e adequação aos adultos. Portanto, a minha apreciação é derivada da prática, e não de um conhecimento prévio de quaisquer teorias que me pudessem dizer que isto é melhor do que aquilo.”

“Aliás, a principal tónica deste curso foi a vertente prática e não houve, como noutras situações que também conheço, a tentação de saturar o curso e os seus formadores com doses pesadas de componente teórica o que, a maior parte dos casos, não serve para nada e tem um efeito contrário ao pretendido. Aqui, a teoria era entendida, interpretada, e eu até diria “construída” pelos formadores, através das práticas que desenvolviam.”

Se no primeiro excerto se apresenta o processo de construção

de conhecimento profissional que se observou e é salientada a possibilidade que o modelo formativo proporcionou de validar concepções prévias através da experimentação – “eu ia sentido que as coisas se deviam processar de determinada maneira, experimentava” e “a minha apreciação é derivada da prática e não de um conhecimento prévio de quaisquer teorias que me pudessem dizer que isto é melhor do que aquilo”, no segundo excerto é salientada, exactamente, a vantagem que se reconhece ao modelo de não ter caído na tentação “de saturar o curso e os seus formadores com doses pesadas de componente teórica”, considerando-se que isso, normalmente, tem “um efeito contrário ao pretendido”. Em qualquer dos casos, denuncia-se a dispensa de um conhecimento teórico pré-configurado.

O que se pode concluir dos dados obtidos nas entrevistas é que os formadores são de opinião que o conhecimento do quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto não tem de estar previamente adquirido. Consideram-no um domínio do conhecimento profissional a construir, na medida em que os referentes teóricos ganham sentido quando adequados a um modelo formativo que lhes justifica a pertinência. Como os entrevistados referem, a teoria deve ser “entendida”, “interpretada” e “construída” pelos formadores através das práticas que desenvolvem.

2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem

O segundo bloco de competências que compunha a escala referia-se à concepção e implementação de situações de aprendizagem.

Quando se submeteram os dados recolhidos, obtidos na primeira e na segunda aplicação da escala ao teste estatístico, constatou-se que, à excepção das competências 2.3. – capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança, e 2.4. – capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações, todas as outras são estatisticamente significativas, o que quer dizer que em relação a estas houve uma evolução e um crescimento profissional relevante (Tabela 3).

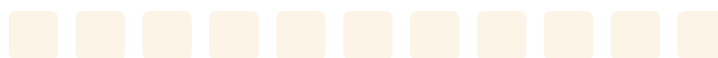
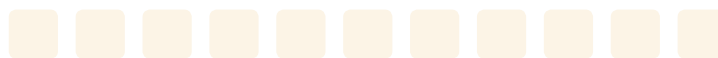


Tabela 3 Concepção e implementação de situações de aprendizagem –
– comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final.

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Valor de z	p
2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o <i>design</i> de um processo de desenvolvimento curricular.	3,250	0,463	3,88	0,641	-2,236	0,025*
2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos.	3,50	0,535	4,38	0,744	-2,070	0,038*
2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança.	4,25	0,463	4,50	0,535	-1,414	0,16
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.	4,25	0,463	4,63	0,518	-1,732	0,083
2.5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.	3,63	0,518	4,38	0,518	-2,121	0,034*
2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios.	3,50	0,756	4,38	0,744	-2,333	0,020*
2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.	3,50	0,535	4,38	0,518	-2,333	0,020*

* significativo



Na segunda prova a que se submeteram os dados apurados, na qual se compararam as médias da auto-avaliação final com as expectativas iniciais (Tabela 4), os resultados apontam para

uma proximidade, na maioria das competências, entre o que os formadores gostavam de ter atingido e a sua percepção quanto ao efectivamente realizado.

Tabela 4 Concepção e implementação de situações de aprendizagem –
– comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o <i>design</i> de um processo de desenvolvimento curricular.	3,88	0,641	4,62	0,518	-2,449	0,014*
2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos.	4,38	0,744	4,88	0,354	-1,633	0,10
2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança.	4,50	0,535	5,00	0,000	-1,414	0,16
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.	4,63	0,518	5,00	0,000	-1,732	0,083
2.5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.	4,38	0,518	4,75	0,463	-1,732	0,083
2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios.	4,38	0,744	4,75	0,463	-1,732	0,083
2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.	4,38	0,518	4,75	0,463	-1,732	0,083

* significativo



O modelo curricular desenvolvido nos cursos EFA, por assentar numa lógica de construção continuada de um currículo, facilita a aquisição de competências nesta área de conhecimento dos profissionais de educação. O processo de concepção e de implementação de situações de aprendizagem não decorre da aplicação de um plano de conteúdos previamente disponibilizado, e cabe aos intervenientes construir um desenho curricular que considerem adequado. Neste sentido, era esperado o valor estatisticamente significativo que se obteve, na medida em que o modelo formativo desenvolvido a isso convidava.

Nas entrevistas realizadas, ao serem questionados quanto à percepção que possuíam relativamente ao seu nível de desenvolvimento nesta área, os formadores tendem a referir-se à sua experiência. A título de exemplo, no que se refere à capacidade para estabelecer a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o *design* de um processo de desenvolvimento curricular, uma das competências em análise, em vez de traçar um quadro distintivo entre estas duas abordagens, opta por identificar vantagens quando há a possibilidade de construir um plano curricular. Dizem ter compreendido que uma modalidade educativa que se desenvolve com base na construção do processo curricular é mais desafiante, mais produtiva, mais motivadora; concluem, ainda, que esta modalidade curricular permite ir ao encontro dos interesses dos formandos, criar itinerários formativos individualizados, desenvolver uma perspectiva construtivista do currículo e flexibilizar o currículo.

No que se refere à possibilidade de flexibilização do currículo, um dos indicadores referidos, o excerto que a seguir se apresenta, retirado de uma entrevista feita a um formador de Cidadania e Empregabilidade, refere-se a essa possibilidade de gerir o currículo de acordo com o momento e as circunstâncias, sem que o formador tenha de ficar dependente de um plano previamente definido.

“E depois uma outra coisa também importante é que essa planificação que nós fazíamos era uma planificação que era aberta e, como tal, estava sempre sujeita a alterações. Em qualquer momento, podíamos inverter a ordem das tarefas, dos conteúdos; inclusivamente excluir ou acrescentar uma ou outra coisa. A planificação estava sempre dependente das circunstâncias, dos interesses das formandas e do bom

funcionamento do curso. Se eu estava a seguir a planificação e via que não estava adequada ao grupo e ao momento, então tinha de seguir um outro caminho. É uma das coisas que eu acho que faz muita falta no ensino regular, em que as pessoas tentam seguir à risca o programa e se chegam ao fim do ano sem o programa cumprido têm de fazer um relatório a explicar porquê que não foi cumprido quando é o programa que está completamente desfasado e é absolutamente impossível, no tempo lectivo do ensino formal, cumpri-lo. Enquanto que aqui não, somos nós a trabalhar com as formandas.”

Doll (1997) ao referir-se às características de que se deve revestir um currículo pós-moderno, serve-se da metáfora dos “3Rs”, propondo uma outra que designa de metáfora dos “4Rs”. Afirma que um currículo adaptado aos tempos actuais deve ser rico – no sentido de aberto, de inacabado, que contém uma parte de indeterminação; reflexivo – susceptível de ser permanentemente pensado, questionado, posto em causa; relacional – no sentido de estar em permanente relação, quer com a dimensão pedagógica, quer com a dimensão cultural em que se desenvolve; e rigoroso – entendido como a resultante de um processo de avaliação permanente dos pressupostos com que se interpretam, avaliam e se estabelecem os quadros conceptuais de suporte.

São exactamente estas as características que o autor do excerto apresentado sobreleva no processo curricular em que participou como construtor e executante. Ao afirmar que “em qualquer momento, nós podíamos inverter a ordem das tarefas, dos conteúdos; inclusivamente excluir ou acrescentar uma ou outra coisa”, foca a dimensão de indeterminação que esteve subjacente, a possibilidade de alterar o que se julgava dever ser alterado, nas palavras de Doll, a riqueza do currículo; por outro lado, estas decisões resultavam de um processo de questionamento a que permanentemente se sujeitavam todas e quaisquer decisões: “se eu estava a seguir a planificação e via que não estava adequada ao grupo e ao momento, então tinha de seguir um outro caminho”, ou seja, tratou-se de currículo reflexivo; ao afirmar que “a planificação estava sempre dependente das circunstâncias, dos interesses dos formandos e do bom funcionamento do curso” é a componente relacional do currículo que é evidenciada; finalmente a parte do excerto em que o entrevistado reflecte a pertinência deste tipo de abordagem curricular comparando-a com outras, avaliando-a com base em



pressupostos que denunciam uma compreensão dos quadros conceptuais que a suportam, aponta para a dimensão de rigor que Doll consagra como imprescindível aos currículos.

No caso da capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos – outra das competências elencadas neste bloco, o que esta competência objectiva é a vertente prática do desempenho de um formador. Não basta compreender as diferenças entre modelos formativos distintos – aspecto contemplado na competência anteriormente referida – mas importa, sobretudo, encontrar as respostas que, em termos de experiências educativas, traduzam essa consciência.

Através dos dados obtidos a partir das entrevistas constata-se que os formadores se referiram a esta competência em função de três organizadores: um primeiro que apresenta e discute pressupostos que devem estar na origem do processo de concepção de experiências de aprendizagem; um segundo que aborda a questão da sua implementação; e, finalmente, um terceiro, que se refere aos processos de avaliação quando a lógica de criação e de desenvolvimento de situações de aprendizagem é a de dar resposta a vários objectivos e considerar as diferenças individuais entre os formandos. Ou seja, ao se referirem àquilo que a sua experiência enquanto formadores dos cursos os levou a fazer no sentido de evidenciarem esta competência, revelaram-se, simultaneamente, capazes de perspectivar a problemática em diferentes patamares, o que denota uma consciência acrescida e mais elaborada nesta dimensão do seu desenvolvimento profissional.

Relativamente aos pressupostos que devem estar na origem do processo de concepção de experiências de aprendizagem, um dos aspectos referidos tem a ver com o processo. Apesar de se considerar que o modelo desenvolvido nos cursos convida a abordagens práticas com estas características, esta capacidade não é considerada um dado adquirido, não configura uma competência que, à partida, esteja construída. Há um percurso de desenvolvimento que tem de ser trilhado por quem nele participa, formador ou formando.

“Acho que esta nossa segunda fase, quando começámos a tratar vários temas ao mesmo tempo, em que as pessoas só

iam construindo esse tal desenho curricular à medida que iam descobrindo novas coisas, novos interesses e a partir daí é que sabiam e tinham a certeza do que é que queriam estudar, enriquece mais o processo. Quando somos formadores como éramos no início do curso, em que edificávamos a estrutura, o desenho curricular, nós incluíamos actividades que achávamos que seria importante as pessoas desenvolverem, mas não sabíamos até que ponto as pessoas as achavam realmente importantes! Se faziam sentido para as suas vidas, se tinham utilidade! Por exemplo, aquela ideia que se tem que primeiro abordamos a teoria e que só depois vem a prática. O que verificámos é que isso nem sempre acontecia porque o que elas queriam era prática, queriam ter contacto com coisas da vida real.”

Ao nível da implementação, o conjunto de reflexões que foram produzidas pelos entrevistados sugere uma diversidade de estratégias que, em sua opinião, possibilitam experiências de aprendizagem que dão resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos. Dizem-nos a este propósito:

“Em termos de proposta de trabalho, se a proposta for a mesma para todo o grupo, as pessoas que possam apresentar maiores dificuldades devem estar integradas em grupos que as ajudem, ou seja, juntar as pessoas que possam beneficiar da ajuda dos outros.”

Finalmente, o último organizador identificado nas respostas dadas quanto a esta competência, ou seja, como é que os formadores percebem os processos de avaliação quando as experiências visam diferentes objectivos e procuram considerar as diferenças individuais entre os formandos. A opinião de uma formadora de Matemática para a Vida é a seguinte:

“Uma coisa que eu aprendi com este curso é que a avaliação não é chegarem todos ao mesmo ponto. É o percurso. Não interessa que todos cheguem ao topo, o que interessa é a caminhada que eles vão fazendo. É claro que havia ali formandas que não chegavam ao topo, iam devagarinho, mas iam percebendo as coisas, iam consolidando. O que interessa é que saibam fazer e tenham percebido. Se chegarem mais longe, melhor. Eu tinha três ou quatro formandas com muitas capacidades, mas também tinha formandas com muitas dificuldades. Talvez



precisassem de muito mais tempo. Mas, para essas, o que eu tentei foi arranjar-lhes caminhos, estratégias, para que, um dia mais tarde, na sua vida de todos os dias, tenham competência para encontrar as respostas que precisem.”

O excerto apresentado denota, em primeiro lugar, uma apropriação de um conceito de avaliação que é diferente do que se possuía. Explica-se, com clareza, o que em termos do processo de avaliação se fez, tanto ao nível das técnicas como dos momentos, e denuncia-se a apropriação de um conceito de avaliação criterial, modalidade congruente com uma postura formativa que pretende dar respostas aos diferentes níveis dos formandos. É ainda revelado um entendimento da aprendizagem como um processo de apropriação individual de conhecimentos

e de competências que podem ser utilizados no dia-a-dia. Ou seja, a avaliação do processo formativo é apresentada como inerente à própria experiência de aprendizagem, está configurada a percursos individuais dos formandos e, sobretudo, à percepção da avaliação como reguladora do processo de formação.

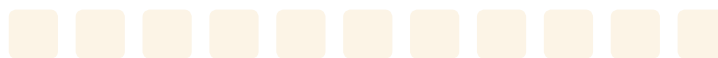
3. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada

No que se refere a este terceiro bloco de competências, a aplicação do teste estatístico permitiu verificar que existe um valor significativo em todas as competências, quando se compararam as médias da auto-avaliação inicial com as médias da auto-avaliação final (Tabela 5).

Tabela 5 Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada –
– comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final.

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada.	3,25	1,035	4,00	0,926	-2,449	0,014*
3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada.	3,13	0,835	4,00	0,926	2,070	0,038*
3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador.	3,50	0,535	4,38	0,744	-2,333	0,020*

* significativo



Na comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial (Tabela 6), o único parâmetro em que se regista um valor significativo é na competência 3.1. – capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução

Como referido anteriormente, a aprendizagem auto-direccionada é suportada por um conjunto de influências que lhe justificam a pertinência como uma abordagem educativa adequada a públicos adultos. Consiste em atribuir aos processos educativos

Tabela 6. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada –
– comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada.	4,00	0,926	4,50	0,535	-2	0,046*
3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada.	4,00	0,926	4,63	0,518	-1,667	0,096
3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador.	4,38	0,744	4,63	0,518	-0,81	0,41

* significativo

didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada, ou seja, só relativamente a esta competência a aproximação entre a percepção do nível atingido (auto-avaliação final) e a expectativa inicial manifestada não satisfaz os sujeitos da amostra.

Mais do que em qualquer dos blocos anteriores, o quadro de análise deste conjunto de competências solicita um retorno aos contextos de prática, na medida em que refere uma acção concreta e efectiva, ou seja, a ajuda a dar aos formandos para que estes se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada. O que se sugere não é mais um quadro conceptual com que o formador se identifique e onde vislumbre a possibilidade de nele poder vir a inscrever a sua acção, mas uma tradução em práticas efectivas que operacionalizem processos através dos quais os formandos se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada.

e formativos a responsabilidade de investir os formandos com competências para que, de forma autónoma, estes sejam capazes de conduzir os seus processos de desenvolvimento. Esta foi uma das características que os formadores verificaram nos processos de aprendizagem auto-direccionada que orientaram.

“Eu sou mais a favor, como é óbvio, da aprendizagem auto-direccionada, porquanto possibilita à pessoa alargar a sua autonomia. Porque, normalmente, nós encontramos aqui pessoas com baixo grau de autonomia, com dificuldade em encararem diversas perspectivas, sem saberem “desenrascar-se”, um bocado fechadas, e eu acho que a aprendizagem auto-direccionada é uma forma dessas pessoas começarem, por algum lado, a desenvolver esse aspecto da autonomia.”

“Às vezes pode pensar-se que na área da informática é



fundamental a presença permanente de um formador que sequencie as tarefas, que não deixe os formandos sozinhos à procura daquilo que querem saber. Não é essa a minha opinião. Têm de ir à procura da “formação”. Isto é fundamental: elas terem de, sozinhas, ir à procura da informação que precisam. Amanhã, quando eu não estiver lá, elas têm de saber onde e como procurar para efectuarem qualquer tarefa.”

A selecção destes dois excertos justifica-se por focarem dois aspectos diferentes da construção da autonomia. No primeiro, são as questões da autonomia pessoal, da capacidade de afirmação, que são referidas como podendo ser incrementadas através dos processos de aprendizagem auto-direccionada; no segundo excerto, é a autonomia que o formando pode construir relativamente aos processos de aprendizagem, a sua capacidade de, autonomamente, direccionar os seus interesses e, assim, poder adquirir a informação e o conhecimento de que necessita. Ambos ilustram a consciência que os formadores construíram sobre as dimensões de desenvolvimento que a aprendizagem auto-direccionada pode afectar.

Contudo, e paradoxalmente, uma das dificuldades que os formadores identificaram foi exactamente a dependência dos formandos relativamente aos formadores. Ou seja, a construção da autonomia surge, simultaneamente, como um ganho e como um indicador de desenvolvimento que dificilmente foi conquistado.

“A abordagem que prevaleceu neste curso foi claramente a aprendizagem auto-direccionada. Mas eu volto a repetir, até um determinado momento, foi difícil, era quase impossível, as pessoas não compreendiam – ‘eu estou aqui é para aprender! quem é o formador aqui?’. Eu cheguei a ouvir coisas deste tipo. As pessoas nunca tinham participado num processo semelhante! Reconhecer as vantagens da situação leva o seu tempo. Naquele momento, naquele preciso momento, dizer à pessoa ‘se fizer’, ‘se tentar fazer’, ‘porque não tenta fazer assim’, dar-lhe qualquer dica, naquele momento é impossível. Têm a ideia de que não são capazes de fazer, de que não são capazes de atingir o objectivo se o formador não estiver ali ao lado.”

Na realidade, e como referido anteriormente, os tradicionais marcadores de diferenciação dos adultos face aos processos de aprendizagem, nomeadamente a sua capacidade para

desenvolverem processos de aprendizagem auto-direccionada, não podem ser assumidos como um dado adquirido nem alargados a todos os formandos. O que é possível concluir a partir desta análise é que os formadores, a par de terem constatado as vantagens dos processos de aprendizagem auto-direccionada que efectivamente desenvolveram, não deixaram de perceber que esta modalidade de aprendizagem tem que ser conquistada; é, ela própria, resultante de um processo de desenvolvimento, que para uns formandos e mais óbvio do que para outros.

Num quadro de aprendizagem auto-direccionada são diversas as sugestões quanto a desenhos curriculares e experiências de aprendizagem que as diferentes abordagens em educação e formação de adultos propõem. Os modelos de inspiração andragógica centram-se numa perspectiva humanista e liberal, na qual o formando, individualmente considerado, deve ser ajudado a diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, a identificar recursos, a sugerir e implementar estratégias e a avaliar resultados. Ou seja, aposta-se no estímulo a dar ao sujeito no seu próprio processo de aprendizagem. Nas perspectivas de orientação crítica, valoriza-se o papel dos outros e aposta-se na necessidade de desenvolver estratégias que levem o sujeito a ser capaz de se recriar, intervindo no contexto em que está inserido.

A capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada constituía uma das competências profissionais em análise.

De acordo com os dados estatísticos, as competências que os formadores possuíam neste domínio eram muito incipientes. Ao serem convidados, no âmbito das entrevistas, a recordar o que haviam feito para desenvolver e evidenciar esta competência, os entrevistados relatam um conjunto de situações de ensino e de formação que configuram oportunidades para que a aprendizagem auto-direccionada aconteça. Uma das condições referidas consiste na necessidade de proporcionar acompanhamento e ajuda aos formandos na estruturação de percursos individuais. A este respeito, é dito por um dos entrevistados:

“Elas foram sempre muito autónomas na pesquisa de



informação. Assim que começavam a pensar num tema de vida começavam logo à procura de informação, e não se inibiam de ir à Escola Secundária, de ir à Câmara, de ir a uma série de organismos antes de virem para cá. Portanto, no momento de recolha de informação, elas orientavam-se perfeitamente e iam à procura dessa informação. Quando cá chegavam já traziam imensa. Nessa fase, escolhiam aquilo que queriam estudar. Os sub-temas iam surgindo. Muito embora o formador também desse a sua opinião, a maior parte das vezes funcionava como um catalizador de interesses divergentes. Elas tinham o hábito de dividir tarefas e nós tentávamos ajudá-las a organizarem-se, a estruturarem as diferentes etapas do trabalho; tentávamos que não se perdessem no meio de tanta informação e de tantas ideias. Eu acho que a origem de tudo eram elas. Elas faziam tudo, nós acabávamos só por orientar.”

Apreciar a questão do auto-direccionamento da aprendizagem na perspectiva de uma competência que o formador deve evidenciar, e que se traduz na sua capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem, poderá parecer paradoxal. Se se pretende que os formandos se tornem autónomos e capazes de auto-direccionar os seus processos de aprendizagem, então porque é que o formador tem de evidenciar a capacidade de desenhar e conduzir experiências de aprendizagem? A resposta a esta questão é dada no excerto apresentado e configura um detalhe fundamental que torna evidente a construção desta competência por parte do formador: a sua capacidade para proporcionar acompanhamento e ajuda aos formandos na estruturação de percursos individuais. Se os processos de aprendizagem auto-direccionada retiram aos formadores o seu tradicional protagonismo enquanto condutores dos processos de ensino, isto não significa que a sua função fique esvaziada de sentido e não se reencontre num desempenho com outros contornos. Numa lógica de aprendizagem auto-direccionada, e tal como o entrevistado afirma, os processos de ensino-aprendizagem assentam nos formandos: “a origem de tudo eram elas”; agora ele, o formador, desenha e conduz processos conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada, quando funciona “como um catalizador de interesses divergentes”, quando ajuda os formandos a “organizarem-se, a estruturarem as diferentes etapas do trabalho”, quando funciona como um garante para que os formandos não se percam “no meio de tanta informação e de tantas ideias.”

4. Selecção de métodos, técnicas e materiais

No que a este bloco de competências respeita, na comparação entre as médias da auto-avaliação inicial com as médias da auto-avaliação final feita a partir do teste estatístico, surgem como significativas as competências 4.2., 4.4., 4.6., 4.7. e 4.9. As competências 4.5. e 4.10, ambas com um valor de p de 0,059, surgem com um valor muito próximo do significado estatístico. Só os resultados obtidos nas competências 4.1. e 4.3. não são estatisticamente significativos (Tabela 7).

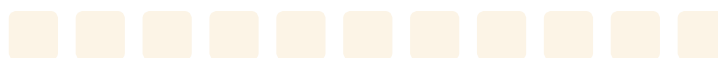
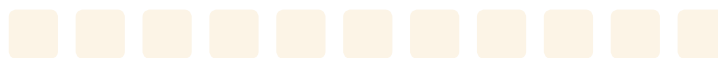


Tabela 7 Selecção de métodos, técnicas e materiais –
– comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final.

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Valor de z	p
4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos, tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.	3,63	0,518	4,00	0,535	-1,732	0,083
4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.	3,50	0,535	4,13	0,641	-2,236	0,025*
4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis, considerados recursos para a aprendizagem.	3,63	0,518	4,13	0,641	-1,633	0,1
4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos.	3,50	0,535	4,25	0,463	-2,449	0,014*
4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.	3,63	0,518	4,25	0,707	-1,890	0,059
4.6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.	4,6	0,926	4,13	0,991	-2,236	0,025*
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.	3,50	0,535	4,25	0,707	-2,121	0,034*
4.8. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.	3,50	0,535	4,5	0,535	-2,530	0,011*
4.9. Capacidade para avaliar os processos e os resultados da aprendizagem e para seleccionar e/ou construir, de forma adequada, instrumentos e procedimentos para esse fim.	3,50	0,535	4,13	0,641	-2,236	0,025*
4.10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.	3,75	0,707	4,38	0,518	-1,890	0,059

* significativo



No segundo momento de avaliação, apresentado no Tabela 8, quando se compararam as médias da auto-avaliação final com as das expectativas iniciais, as competências 4.1., 4.2., 4.5. e 4.8., por apresentarem um valor estatístico significativo, mostram ser aquelas em que a auto-avaliação final menos se

aproxima da expectativa inicial. Todas as restantes apontam para uma aproximação entre estes dois momentos de avaliação, ou seja, para uma confirmação das expectativas inicialmente enunciadas.

Tabela 8. Selecção de métodos, técnicas e materiais –
– comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos, tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.	4,00	0,535	4,50	0,535	-2	0,046*
4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.	4,13	0,641	4,62	0,518	-2	0,046*
4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis, considerados recursos para a aprendizagem.	4,13	0,641	4,75	0,463	-1,890	0,059
4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos.	4,25	0,463	4,62	0,518	-1,732	0,083
4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.	4,25	0,707	4,75	0,463	-2	0,046*
4.6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.	4,13	0,991	4,88	0,354	-1,732	0,082
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.	4,25	0,707	4,88	0,354	-1,890	0,059
4.8. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.	4,5	0,535	4,75	0,463	-1,414	0,16
4.9. Capacidade para avaliar os processos e os resultados da aprendizagem e para seleccionar e/ou construir, de forma adequada, instrumentos e procedimentos para esse fim.	4,13	0,641	4,75	0,463	-1,890	0,083
4.10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.	4,38	0,518	4,75	0,463	-1,732	0,083

* significativo



O sentido geral deste bloco de competências insere-o num domínio técnico do conhecimento profissional do formador. Na realidade, configura uma dimensão prática, a de “como”, em situações de ensino, se operacionalizam métodos e formatos educativos.

Em educação e formação de adultos não existe um corpo de conhecimentos próprio que consagre determinados métodos de ensino que lhe sejam específicos e que sejam diferentes dos utilizados noutros níveis educativos. Tal como Imel (1995) refere, não existem diferenças conceptuais de fundo que distingam processos de ensino com públicos de diferentes faixas etárias e, mais do que qualquer tipologia educativa, o importante é centrarmo-nos nos propósitos da situação educativa em si, na consideração das necessidades individuais de aprendizagem do público destinatário e num desempenho profissional que lhes seja adequado.

Os processos de ensino para pessoas adultas não parecem, pois, dever ser diferentes de outros destinados a outros públicos, nem de recorrerem à utilização de técnicas que sejam substancialmente diferentes das utilizadas noutras faixas etárias; o que deverá fazer a diferença, como em qualquer outra situação educativa, é a qualidade do ensino que é desenvolvido.

Em conformidade com o referido, não era de facto esperado que os formadores desfiassem um conjunto de técnicas inéditas que tivessem “descoberto” mas, antes, que fossem capazes, apelando ao conhecimento que construíram sobre as características do modelo de ensino, de referir quais as que utilizaram e que validaram como as mais eficazes, tendo em vista a facilitação da aprendizagem. Mais uma vez revelaram uma inesperada capacidade para teorizar a partir das práticas que desenvolveram.

No excerto que a seguir se apresenta, a entrevistada refere-se às práticas de ensino diversificado que desenvolveu.

“Aí está, eu não sei se lhe posso chamar ensino “diversificado”, tendo em conta o conceito que está implícito. Para mim, como formadora, considero que o facto de ter em atenção que uma pessoa precisa de desenvolver uma determinada competência, e tentar que essa pessoa a atinja, nem que seja trabalhando com ela em particular, descurando, às vezes, a atenção aos outros,

é desenvolver trabalho diversificado. É que, enquanto esta ou aquela formanda sabe fazer isto ou aquilo perfeitamente e pode avançar – e isso acontece, alguns formandos avançam sem que eu esteja lá a dizer-lhes o que é que têm de fazer – enquanto isso acontece com uns, outros permanecem numa determinada etapa e se não os ajudo e não lhes proponho tarefas específicas não saem do mesmo ponto. Eu não sei qual é o conceito teórico, faço o que a minha sensibilidade me diz e acho que não faço mal. Pelo menos vejo as pessoas progredirem cada uma ao seu ritmo, sem haver quem fique para trás porque não consegue acompanhar os outros, nem quem tenha de ficar à espera que os outros cheguem aonde já se encontra.”

Repare-se no receio que a formadora manifesta de estar a utilizar incorrectamente o conceito de ensino diversificado quando se refere às práticas que desenvolveu: “eu não sei se lhe posso chamar ensino diversificado, tendo em conta o conceito que está implícito”, “eu não sei qual é o conceito teórico, faço o que a minha sensibilidade me diz”. Paradoxalmente, e a par da enorme reserva que coloca quanto à correcção da utilização do conceito, apresenta um relato de como esta estratégia deve ser desenvolvida em situações práticas que poderia figurar em qualquer manual de teoria e desenvolvimento curricular. Em situações de formação inicial de professores/educadores, esta é uma das estratégias que mais assusta os futuros profissionais. A representação que possuem do que são práticas de ensino, construída, certamente, com base nas suas memórias enquanto estudantes e no desempenho dos professores que tiveram, leva-os a ter dificuldade em conceber o sentido de práticas de ensino diversificado e a julgar que as mesmas se traduzem num acréscimo desmesurado de trabalho para o professor que passa a ter de levar, para todas as aulas, propostas de actividades para cada um dos seus alunos. É-lhes difícil conceber que colocar em prática esta estratégia passa, sobretudo, por rentabilizar o conhecimento que se deve construir sobre os alunos, por organizar processos de ensino e de aprendizagem assentes na autonomia, pela capacidade de se gerir enquanto professor/formador no apoio que der às necessidades individuais dos alunos/formandos; a capacidade para organizar situações de ensino diversificado passa, finalmente, pela capacidade de organizar o campo decisional dentro do espaço de educação e de formação. Significa abdicar de um papel de controlador, e acreditar que as pessoas são capazes, desde que lhes seja dado o apoio necessário. Como a entrevistada tão bem define,



desenvolver práticas de ensino diversificado é fazer com que “as pessoas progridam cada uma ao seu ritmo, sem haver quem fique para trás porque não consegue acompanhar os outros, nem quem tenha de ficar à espera que os outros cheguem aonde já se encontra”.

Conhecer e aplicar métodos, técnicas e materiais adequados à situação educativa não chega, contudo, para definir um profissional competente no campo educativo. Como em qualquer outra actividade humana, o acto de ensino também requer uma dimensão de criatividade. A imprevisibilidade das situações educativas e os desafios que colocam solicitam que o profissional de educação maneje os seus saberes técnicos de forma criativa, de modo a encontrar soluções inovadoras para os desafios que a prática coloca. Esta capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações configurava outro parâmetro de análise do progresso profissional dos sujeitos em estudo.

Quando questionados sobre esta competência, os formadores não enumeraram o realizado neste domínio. Num registo de análise do modelo formativo que desenvolveram, elencaram algumas das suas características que consideraram facilitadoras de práticas inovadoras e criativas.

Este entendimento da questão denuncia um nível elaborado de desenvolvimento profissional. Mais importante do que listar métodos e técnicas supostamente inovadoras e criativas é perceber quando, como e porquê, as situações de ensino requerem respostas que escapem às abordagens tradicionais. Para Galbraith (2004), não é a capacidade para enunciar um conjunto de métodos ou técnicas que traduz a competência de um formador. O seu conhecimento e a sua excelência neste domínio traduzem-se, sobretudo, na capacidade para explicar o porquê das suas opções nas situações de ensino e de formação em que os aplica. Não são sempre critérios racionais e sistemáticos que fundamentam as escolhas dos métodos e das técnicas a utilizar. Existe também uma dimensão intuitiva que determina as escolhas que os formadores muitas vezes fazem, a qual não deve ser negligenciada. Shön (1983) chama-lhe *artistry* e traduz a forma como o profissional lida com situações imprevistas. E foi o que, na maior parte dos casos, os formadores tiveram de fazer. Cada tema de vida que era proposto constituía-se como um território de incerteza e de desafio no qual os formadores

tiveram de conceber, apoiados nos seus saberes de natureza técnica, respostas adequadas e criativas.

“Nós deixámos de ser formadores, formadores no sentido do termo! Eu dei comigo a ensaiar, a dançar, a cantar. Não tem nada a ver! Coisas que eu própria nunca pensei vir a fazer. Mas o próprio ambiente acaba por nos incluir e por nos motivar a buscar o melhor de nós próprios. Tentar criar coisas originais. Por fim, eu acho que já tinha ideias a toda a hora, andava entusiasmadíssima e depois, mal cá chegava, ia ter com elas “tive uma ideia para a marcha!”, ou “tive uma ideia para o teatro.”

Embora na altura em que se realizaram as entrevistas os cursos já tivessem terminado, ainda transparece nas palavras da entrevistada o entusiasmo que esta sentia, a sensação de descoberta de si própria e das suas potencialidades enquanto formadora que experimentou quando foi desafiada para encontrar respostas criativas para as situações de aprendizagem. Segundo ela, o desafio criativo que leva o formador a crescer profissionalmente, aquilo que nos conduz “a buscar o melhor de nós próprios”, não depende exclusivamente do formador. É o ambiente que existe, ou que se constrói, que acaba por “incluir” e “motivar”.

5. Processo de planificação

No que se refere a este bloco de competências, o último da escala, na comparação entre a auto-avaliação inicial e auto-avaliação final não se registaram, em nenhuma das competências enunciadas, valores estatisticamente significativos (Tabela 9).



Tabela 9 Processo de planificação –
– comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final.

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Valor de z	p
5.1. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de educação e formação de adultos.	3,63	0,518	4,25	0,707	-1,890	0,059
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.	3,75	0,463	4,38	0,744	-1,890	0,059
5.3. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação.	3,38	0,518	4,00	0,756	-1,890	0,059

Na outra prova a que se submeteram os dados obtidos, em que se compararam as médias da auto-avaliação final dos formadores com a sua expectativa inicial, só na competência 5.2. – capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação,

é que o valor obtido demonstra que houve uma aproximação entre o que os formadores gostavam de ter atingido e a sua representação de desenvolvimento profissional. Nas restantes competências, 5.1. e 5.3., parece não se terem concretizado as suas expectativas (Tabela 10.).

Tabela 10 Processo de planificação –
– comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
5.1. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de educação e formação de adultos.	4,25	0,707	4,75	0,463	-2	0,034*
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.	4,38	0,744	4,75	0,463	-1,890	0,059
5.3. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação.	4,00	0,756	4,75	0,463	-2,121	0,034*

* significativo



O modelo curricular dos cursos EFA sugere um desenvolvimento construtivo e não linear do currículo, o que desafia as formas convencionais e tradicionais de planificação. Aos formadores não era pedido que aplicassem, ou que demonstrassem, os seus conhecimentos técnicos quanto aos procedimentos que tipicamente devem ser adoptados quando se planifica num modelo curricular tradicional, mas que investissem numa lógica de planeamento curricular diferente, que assenta numa mudança do foco da planificação: das técnicas para as pessoas que intervêm no processo.

Esta consciência quanto às novas competências que, no plano do processo de planeamento curricular, a participação num modelo com estas características promoveu nos formadores não é muito evidente nos resultados obtidos a partir da aplicação da escala.

Quanto aos dados recolhidos nas entrevistas, a construção desta competência é clara. Embora as evidências de desenvolvimento profissional apuradas estejam, inegavelmente, contaminadas pelas práticas de planificação que efectivamente se desenvolveram e pelas suas características, não deixam de revelar um enorme domínio nesta matéria.

Os formadores mostraram-se capazes de fundamentar os procedimentos que desenvolveram nos processos de planificação que realizaram, referiram as exigências que uma modalidade curricular como esta implica, apontaram as vantagens de modelos curriculares com estas características e reflectiram sobre a evolução que experimentaram enquanto planificadores.

No capítulo da definição de objectivos e de conteúdos de aprendizagem, etapa fundamental em qualquer processo de planificação, uma formadora de Matemática para a Vida disse o seguinte:

“Elas sugerem o que querem fazer, as actividades. Os conteúdos sou eu que vou depois à procura para ver quais os que se adequam às actividades que são sugeridas. A linguagem e as propostas do referencial também são muito abertas, também dão para fazer muita coisa. Na realidade, é ao contrário do que se faz numa situação de ensino normal. A mim, o que

me ensinaram, e o que eu fazia (e faço no ensino regular), é primeiro definir os objectivos e os conteúdos e só depois é que escolho as actividades. Aqui o processo é ao contrário: primeiro é a actividade, é a tarefa, depois é que vejo quais os conteúdos e quais os objectivos que podem ser atingidos com aquela actividade.”

Autores como Dean (2002, 2004) e Dirkx e Prengler (1997) aconselham a que no campo de educação e formação de adultos não se subordinem as actividades a realizar a objectivos e a conteúdos previamente definidos. Segundo os autores, deve apostar-se exactamente na lógica oposta, que consiste na identificação de quais os conhecimentos e quais as competências que uma tarefa pode incrementar e, com base nesta análise, inferir os objectivos que é possível atingir e inscrever os conteúdos que a mesma solicita.

O excerto apresentado não podia ser mais explícito quanto à capacidade que o modelo curricular revelou de levar os formadores a construir esta competência. Num contexto de planificação com estas características, o papel do formador não é, como diz a entrevistada, reportando-se à sua experiência noutras situações de ensino, o de um formador tradicional que define “os objectivos e os conteúdos e só depois é que escolhe as actividades”, mas sim o de alguém que identifica os conhecimentos e as competências que estão subjacentes aos temas em estudo e inscreve-os nas experiências de aprendizagem que os formados desenvolvem: “primeiro é a actividade, é a tarefa, depois é que vejo quais os conteúdos e quais os objectivos que podem ser atingidos com aquela actividade”.

Relativamente à capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos no processo de planificação, as evidências de desenvolvimento profissional apuradas sugerem que os formadores identificam vantagens na participação dos formandos no processo de planificação, reconhecem dificuldades no processo, e constataam a evolução que se observou na construção desta competência, tanto nos formadores como nos formandos.

Ao serem referidas as vantagens, é dito por um dos entrevistados:



“Estamos a trabalhar com adultos e eles têm uma visão do que querem saber muito clara, não aceitam o que lhes queremos impingir, sabem o que querem aprender, e o que querem estudar são temas que lhes interessam. Não estamos a trabalhar nem com crianças nem com jovens que estão agora a fazer o 9º ano e que devem seguir um programa que é igual para todos. Este é um grupo de pessoas adultas e há, se calhar, um conjunto de coisas que elas merecem saber e aqui está uma oportunidade que elas têm de ficar a conhecer isso que querem saber. É uma forma de conhecerem e este curso não lhes pode negar essa possibilidade de saberem mais e de poderem utilizar esse conhecimento no seu dia-a-dia.”

Quanto à capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação, a dimensão de desenvolvimento que esta competência pressupõe relaciona-se com um entendimento do processo de planificação que vai para além da selecção e da aplicação de procedimentos técnicos e que coloca em evidência a dimensão sócio-política do processo de planificação. Na verdade, a lógica de planificação com públicos adultos não pode ser a mesma quando se planifica para públicos noutras faixas etárias. As diferenças entre os propósitos educativos e formativos, bem como as realidades de vida e os interesses de uns e de outros, requerem um processo de planificação substantivamente diferente.

Por tudo quanto já foi referido, parece claro que as práticas de planificação desenvolvidas marcaram pela diferença. Como indicadores de diferenciação destaca-se a efectiva participação dos formandos em todos os momentos de decisão curricular, o desenvolvimento de um modelo curricular integrado em que as fronteiras entre as áreas de formação se esbateram, a subordinação dos objectivos e dos conteúdos de aprendizagem às tarefas e às actividades que os formandos quiseram desenvolver, a utilização dos contextos de vida dos formandos como recursos de aprendizagem; finalmente, a organização e o desenvolvimento de um processo de avaliação congruente com as restantes componentes do desenvolvimento curricular observado, no qual se validaram várias fontes e dados de avaliação, se avaliaram competências, e que contemplou substantivamente a participação dos formandos. Contudo, o que a competência em análise solicita é algo ainda mais ambicioso. O desafio que ela configura é a expansão dos limites

tradicionais de um currículo, pretendendo-se que este extravase uma abordagem limitada dos conteúdos que contempla e se projecte numa análise social, económica e política do sistema.

Nos dados apurados através das entrevistas, os formadores revelam um conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que permitem concluir que esta competência foi efectivamente construída. As referências apuradas expressam diferentes vias através das quais os formadores consideram que o processo de planificação possibilitou análises do sistema. Foi referida a natureza do modelo formativo, a abordagem transdisciplinar, a flexibilidade e imprevisibilidade do processo e, finalmente, o papel do formador. O excerto que se apresenta refere-se ao formador e ao seu papel para que um processo de planificação possa constituir-se num meio para analisar o sistema.

“O papel do formador não é só ajudar os formandos a trabalhar um tema de vida que escolheram e a desenvolver o projecto que sobre ele criaram, mas também tem muito a ver com a capacidade que o formador tem de “dar a volta”. Ou seja, cabe ao formador intervir para que os formandos consigam obter informação e formação sobre aspectos que, sem essa sua intervenção, não eram passíveis de serem tratados.”

Ao assumir-se como um recurso que possibilita que, através do processo de planificação, se analise o sistema, o entrevistado refere-se ao seu próprio desempenho num processo de planificação, afirmando que “cabe ao formador intervir para que elas consigam obter informação e formação sobre aspectos que, sem essa sua intervenção, não eram passíveis de serem tratados”. Ou seja, configura a sua função numa perspectiva estratégica, que leva os formandos a alcançarem outros patamares, a terem acesso a outras dimensões de análise da questão em estudo, que a limitação das suas escolhas não facultaria.



Conclusões



As motivações para a investigação que foi realizada assentaram em dois pressupostos: a convicção de que uma intervenção estruturada poderia contribuir para a melhoria dos processos de educação e de formação de pessoas adultas, e que era possível conceber e operacionalizar, de uma forma colegial e cooperativa, programas de educação básica para adultos.

A primeira dimensão de análise – práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos, desenvolveu-se ao longo de cinco pontos que desdobram as diferentes perspectivas em que o processo foi apreciado.

Os resultados obtidos permitem concluir que o processo de construção e de desenvolvimento curricular que foi implementado facilitou a abertura e a flexibilidade ao nível das opções curricular. Outra conclusão a retirar é que, apesar dessa abertura e dessa flexibilidade, os participantes nos cursos, especialmente os formadores, não perderam a noção de que existiam referenciais de formação que deviam ser respeitados. No entanto, estes não foram entendidos como programas que linearmente deviam ser seguidos, mas foram interpretados e utilizados como quadros de referência na construção e desenvolvimento do currículo, permitindo, simultaneamente, orientar o processo de reconhecimento e de validação das competências adquiridas pelos formandos.

O esquema compreensivo sobre os diferentes temas/assuntos que foram tratados nas reuniões de equipa pedagógica, consequente da análise do que se passou nesses momentos, mostra que os participantes não só construíram o currículo que desenvolveram, como também se mostraram capazes de reflectir sobre as consequências da sua implementação. Esta capacidade decisional é observada em todos os patamares de decisão que um processo de construção e de desenvolvimento curricular requer e revela-se particularmente adequada aos contextos educativos destinados a públicos adultos, o que redobra a pertinência das decisões tomadas. Este campo educativo, ao contrário de que sucede com outros, carece de teorizações

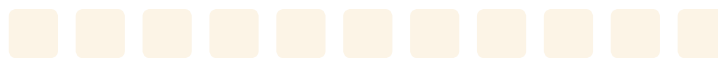
devidamente divulgadas em que os participantes em processos educativos possam fundamentar as suas escolhas. Assim, decidir curricularmente no campo da educação e formação de adultos é inovar e construir conhecimento profissional, o que parece ter sucedido com os intervenientes na investigação que foi desenvolvida.

Outro dos propósitos do estudo foi criar condições para que houvesse uma participação activa e igualitária de todos os intervenientes. Colocou-se no mesmo plano de decisão formadores e formandos e era desejável que uns e outros se comprometessem com os processos de decisão curricular. Os resultados obtidos mostram que essa participação não só foi muito significativa, como se traduziu num contributo extraordinariamente enriquecedor para os processos desenvolvidos.

Em jeito de síntese, e no que respeita a esta dimensão de análise, importa referir que, apesar de se terem utilizado os cursos EFA como contexto da investigação, os resultados obtidos validam a metodologia desenvolvida, que pode ser utilizada noutras situações educativas porque consagra princípios fundamentais que devem ser seguidos em processos de educação e de formação destinados a públicos adultos.

A segunda dimensão do estudo incidia sobre o desenvolvimento profissional de formadores de adultos.

Partiu-se da hipótese de que os processos negociais que se observassem nas reuniões de equipa pedagógica organizavam e facilitavam o desenvolvimento profissional dos formadores envolvidos. As características da amostra prometiam resultados gratificantes, dado tratar-se de formadores que possuíam uma formação muito elementar sobre o que é trabalhar neste campo educativo. Em consequência, a evolução que eventualmente se identificasse poderia legitimamente ser atribuída aos processos em que tinham participado.



Neste ponto das conclusões, importa destacar a qualidade e a adequação ao contexto em estudo da escala utilizada, a qual também induziu as questões colocadas nas entrevistas efectuadas. O conjunto de parâmetros que contempla concorreu para que os formadores organizassem processos de análise diversos e complexos sobre o que é ensinar e formar neste campo educativo, contributo inestimável para o seu desenvolvimento profissional.

Os resultados apurados permitem concluir que as práticas de construção curricular implementadas e os processos reflexivos que, no âmbito destas, foram desenvolvidos concorreram significativamente para que os formadores consciencializassem as competências que deveriam possuir e/ou activar em função do papel que desempenharam. Tanto os dados de natureza quantitativa, apurados através da aplicação da escala nos dois momentos em que foi utilizada, como os dados de natureza qualitativa, recolhidos nas entrevistas, indiciam uma evolução muito significativa no desenvolvimento profissional dos formadores.

Contudo, e não obstante em cada uma das dimensões de análise terem sido alcançados os objectivos inicialmente propostos, o que se traduz em contributos importantes para o conhecimento no campo da educação e formação de adultos, a investigação que foi realizada evidencia algumas limitações que importa salientar.

O objecto de estudo foi reduzido e demasiado próximo de uma única perspectiva de intervenção educativa, o que constrange as possibilidades de generalização das conclusões. Por outro lado, a atitude investigativa adoptada, assente num paradigma interpretativo e fenomenológico, aconselhou uma postura tateante no processo de encontrar sentido e significados em práticas que foram desenvolvidas. Para além das duas dimensões do estudo inicialmente definidas, pouco mais estava previsto quanto às possibilidades interpretativas dos dados recolhidos. As pistas para as análises surgiram durante o processo de investigação, em consequência desse mesmo processo, e da natureza e do significado dos dados que continuamente foram recolhidos. Ao nível discursivo sentiu-se necessidade de recorrer frequentemente a excertos proferidos pelos participantes porque se considerou que, melhor do que qualquer esquema de codificação que lhes antecipasse

relevância, estes narravam uma visão e uma construção pessoal do significado que os processos assumiram para quem neles participou. Embora esta possa ser uma limitação do estudo, o que se procurou foi dar voz aos protagonistas, trazê-los para o espaço de análise, torná-los participantes activos no processo de construção de significados.

O trabalho desenvolvido e as conclusões a que conduziu levantam pistas que poderiam organizar futuras investigações. Destaca-se o interesse que poderia advir de estudar a permanência dos indicadores de desenvolvimento que foram observados nos participantes – formadores e formandos, e o uso que os mesmos lhes darão em situações futuras.

No caso dos formadores, seria interessante estudar a influência das competências profissionais construídas na sua prestação noutros contextos educativos; quanto aos formandos, poder-se-ia investigar quais as consequências do processo educativo e formativo que frequentaram na forma como irão gerir os seus percursos de vida. A oportunidade desta linha de investigação é reforçada por testemunhos apurados nas entrevistas realizadas aos formadores em que são expostas opiniões como as que se seguem: “eu acho que o curso vai ter um impacto enorme nas formandas (...) nós, às vezes, enquanto formadores, não fazemos ideia do que pode vir a acontecer (...) elas são pessoas completamente novas; isto mexeu completamente com a vida delas”.



Bibliografia



- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-31.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alonso, L. (2001). A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade. In *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade* (pp.41-46). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Apps, J. W. (1991). *Mastering the teaching of adults*. Malabar Florida: Krieger Publishing Co.
- Arseneau, R., Rodenburg, D. (2002). The Developmental Perspective: Cultivating ways of thinking. In D. Pratt (Ed.). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp. 105-151). Malabar Florida: Krieger Publishing Company.
- Armstrong, J. (2001). *Collaborative Learning from the Participant's Perspective*. 2001 AERC Proceedings.
Recuperado em 25/09/04, de
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001armstrong.htm>
- Baltes, P. (1999). *Lifespan Psychology: Theory and application to intellectual functioning*. Annual Review of Psychology. Recuperado em 29/09/03, de
http://www.findarticles.com/cf_0/m0961/1999_Annual/54442308/print.jhtm
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications
- Beckett, D., Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. New York: Routledge Kegan Paul.
- Beder, H. (2001). *Teaching in Adult Literacy Education: Learner-Centered Intentions, Teacher-Directed Instrutions*. 2001 AERC Proceedings.
Recuperado em 25/10/2003, de
<http://www.edst.educ.uduc.ubc.ca/aerc/2001/2001beder.htm>
- Bjerkaker, S. (1999). Competência. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (p. 27). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Bogdan, R., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggs, D. L. (1991). Civic Education: An Adult Imperative. *Adult Education Quarterly*, 42 (1), 46-55.
- Boldt, A. (2002). The Transmission Perspective: effective delivery of content. In D. Pratt (Ed.). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp.57-83). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Boomer, G., Lester, N., Onere, C., Cook, J. (1992). *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. London: Falmer Press.
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning From and With Each Other*. London: Kogan Page.
- Brewer, S. (2003). *Using small group learning strategies with adult re-entry students*.
Recuperado em 15/10/2003, de
http://www.findarticles.com/cf_0/m=FCR/2_37/103563752/print.jhtml
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adult to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-39.
- Brookfield, S. D. (2000a). A Political Analysis of Discussion Groups. Can the circle be unbroken?. In M. Certero e L. Wilson (Eds.) *Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* [E-Book], (pp: 206-225). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2000b). The concept of Critically Reflective Praticce. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 33-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 7-22.
- Brookfield, S. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticaly, and Inclusivity: Marcuse's chalgene to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 265-280.
- Brookfield, S. (2003). A Critical Theory Perspective on Acccelerated Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 97, 73-87.
- Brookfield, S. (2004). Discussion. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instrution* (3rd ed.), (pp: 209-226). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Brown, B. (1999). Emotional Inteligence: Keeping your Job. *Trends and Issues Alert*, 9. Recuperado em 06/02/2004, de <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=tiaelD=132>
- Brown, J. (2002). Know Theyself: The Impact of Portfolio Development on Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 228-245.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bujold, N., Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36 (1), 76-108.
- Caffarella, R. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25-35.
- Caffarella, R., Merriam, S. (2000). Linking the individual learner to the context of Adult Learning. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- Canário, R. (2002). Caminhando e Aprendendo. *S@ber+*, 14 (3), 3-11.
- Canelas et. al (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Certero, R. M (1992). Professional Praticce, Learning, and Continuing Education: An Integrated Perspective. *International Journal of Lifelong Learning*, 11 (2), 91-101.
- Certero, R. M., Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: a guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Certero, R. M., Wilson, A. L. (1996). What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 69, 217-258.
- Certero, R. M., Wilson, A. L. (2000). *Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* [E-Book]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, M. C., Dirx, J. (2000). Moving Beyond a Unitary Self: A Reflective Dialogue. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 101-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Cranton, P., King, K. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98 (2), 31-37.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dean, G. J. (2002). *Designing instruction for adult learners*. (2nd ed.). Malabar Florida: Krieger Publishing Company.
- Dean, G. J. (2004). Designing instruction for adult learners. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp: 93-118). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.
- Di Bartolomeu, L. (1999). El Perfil del Formador. *Panorama - Diálogo*, 17, 27-32.
- Dirx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotions, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (2), 63-72.
- Dirx, J., Prengler, M. (1997). *A Guide for Planning and Implementing instructions for Adults: a theme-based approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dominicé, P. (2000). *Learning From Ours Lives – Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drennon, C. E., Certero, R. M. (2002). The Politics of Facilitation in Practitioners Inquiry Groups. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 193-209.
- Edwards, R., Clark, R., Harrison, R., Reeve, F. (2002). Is There Madness in the Method? Representations of Research in Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (2), 128-139.
- Edwards, R., Usher, R. (2000a). *Lifelong Learning: The Postmodern Condition of Education*. 2000 AERC Proceedings. Recuperado em 26/06/2003, de <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/edwardsrusherr1-web.htm>
- Edwards, R., Usher, R. (2000b). *Globalization and Pedagogy*. London: Routledge.



- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la conquête d'identité*. Paris: Flammarion.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4th ed.). Porto: Porto Editora.
- Federighi, P., Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Fenwick, T. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50 (4): 243-272.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through Experience. Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Fernandes, M. (2000a). O Currículo na Pós-Modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, 9 (1), 114-135.
- Fernandes, M. (2000b). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira-Alves, J., Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao Longo da Vida. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (pp. 23-24). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freynet, P. (1999). Desenho dos Sistemas de Formação: engenharia de formação / engenharia pedagógica. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (pp. 118-119). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Galbraith, M. W. (2004). The Teacher of adult. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp. 3-21). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books. Harper Collins Publishers.
- Giroux, H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. In L. Cahoone (Ed.), *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gómez, S. V., Palma, F. L. (2002). Contribución de las metodologías cualitativas al seguimiento de la Educación de Personas Adultas. *Investigaciones – Diálogos*, 30 (2), 99-112.
- Grow, G. (1996). *Teaching Learners to be Self-Directed*.
Recuperado em 27/05/2004, de
<http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos e estudos prévios*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Heimlich, J., Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hendricks, S. M. (2001). Contextual and Individual Factors and the Use of Influencing Tactics in Adult Education Program Planning. *Adult Education Quarterly*, 51 (3), 219-235.



- Holford, J., Jarvis, P. (2000). The Learning Society. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 643-659). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hugo, J. M. (2002). Learning Community History. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 95 (3), 5-25.
- Ian, D. (1997). *Interdisciplinarity and Integrative Learning: an imperative for adults*. Recuperado em 03/04/2004, de <http://ask.elibrary.com/getdoc.asp?pubname=Educationepuburl=0equerydocid=281>
- Illeris, K. (2000). *Lifelong learning as mass education*. UTS Research Centre Vocacional Education and Training Working Knowledge: Productive learning at work. Conference proceedings.
Recuperado em 20/11/03, de <http://www.ravet.uts.edu.au/wkconference/working%20knowledge74.pdf>
- Illeris, K. (2002). *Lifelong learning – From the Perspective of the Learners*. Introductory presentation for the workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference.
Recuperado em 05/05/2004, de <http://us.num.dk/lifelonglearning/hdf/illeris.pdt>.
- Illeris, K. (2004a). *The Three Dimensions of Learning*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Illeris, K. (2004b). *Adult Education and Adult Learning*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Imel, S. (1995). *Teaching Adults: is it different?*
Recuperado em 04/05/05, de <http://www.cete.org/acve/textonly/docgen.asp?tbl=archiveID=A030>
- Imel, S. (1999). *Roles for Adult Educators*. Trends and Issues Alert, 7.
Recuperado em 16/12/2004, de <http://www.ericave.org/docgen.asp?tbl=tiaeID=129>
- Imel, S. (2000). *Change: Connections to Adult Learning and Education*. ERIC Digest, No 221.
Recuperado 16/12/2004, de <http://www.eric.org/fulltext.asp>
- Imel, S. (2002). *Metacognitive skills for Adult Learning*. Trends and Issues Alert, 39.
Recuperado em 19/12/2004, de <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=tiaeID=162>
- Imel, S. (2003). *Adult Civic Education. Pratices aplicacion*.
Recuperado em 07/01/2004, de <http://www.cete.org/acvedocgen.asp?tbl=pabelID=120>
- Instituto de Educação da UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- James, W. B., Maher, P. A. (2004). Understanding and Using Learning Styles. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (119-139). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.



- Jarvis, P. (1999). Sociedade da Aprendizagem. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (pp. 3-39). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 13-30.
- Johnson, J., Pratt, D. (2002). The Apprenticeship Perspective: Modelling ways of being. In D. Pratt (Ed.) *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp. 83-104). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Johnson, R. (1999). *High Way, My Way, No Way, Third Way – Locating Social Purpose Learning in a Risk Society*. Recuperado em 25/05/2004, de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001003.htm>.
- Landry, R. (2003). Análise de Conteúdo. In R. Gauthier (Ed.) *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures Lusociência.
- Lang, M. (2000). Mediated Exchange and Reflective Collaboration: a model of science teaching development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6 (1), 9-22.
- Larson, D. (2004). Supporting Change Through Local Action. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 104 (4), 39-47.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Lee, M. (2000). *Collaborative Learning in Three British Adult Education Schemes*. 2000 AERC Proceedings. Recuperado em 25/09/2004, de <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/leem1.htm>
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), 131-141.
- Long, H. B. (2004). Understanding Adult Learner. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp. 23-74). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Lozano, R. (1999). Algunas ideas sobre el currículum de la educación secundaria para adultos. *Panorama – Diálogo*, 17, 15-21.
- Luna-Reyes, L. F., Anderson, D. L. (2003). Collecting and analyzing data for system dynamics: methods and models. *System Dynamics Review*, 19 (4), 271-296.
- Lyotard, J. F. (1989). *A condição Pós-Moderna* (2nd ed.). Lisboa: Gradiva.
- Kalnicky, J. (1999). Brainstorming. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (p. 118). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Kasl, E., Yorks, L. (2002). Collaborative Inquiry for Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 94, 3-11.
- Kasworm, C. (2003). Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom. *Adult Education Quarterly*, 53 (2), 81-98.
- Kasworm, C., Marienam, C. (1997). Principles for Assessment of Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 60-83.
- Kennedy, R. C. (2003). *Applying principles of adult learning: the key to more efective training programs*. Recuperado em 04/05/05, de http://www.findarticles.com/cf_0/m2194/4_72/100876731/print.jtml
- Kenneth, W., Borland, J. (2001). Qualitative and Quantitative Research: A Complementary Balance. *New Directions for*



Institucional Research, 112, 5-13.

- Kerka, S. (2002). *Teaching Adults: Is it different?. Myths and Realities*, No. 21. ERIC:ERIC/ACVE Publications.
Recuperado em 16/12/2004, de
<http://www.ericacve.org/docgen.asp?tbl=mrelD=111>
- Kilgore, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (1), 53-61.
- Kilgore, D. W. (2004). Toward a Postmodern Pedagogy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 102 (2), 45-53.
- King, K. (2005). *Bringing Transformative Learning to Life*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. *Human Development*, 26, 222-232.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed learning*. Chicago: Follett Publishing Co.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Edgewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4 (1), 11-14.
- Knowles, M., Holton, E. F., Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). Houston: Publishing Company.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1992). A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra de Toque. In A. Nóvoa (Ed.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Maroy, C. (1997). Análise Qualitativa de Entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. De Saint-George (Eds.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp: 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marsha, R. (2002). *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. ERIC Digest.
Recuperado em 14/09/2003, de
<http://www.ericacve.org/pubs.asp>.
- Marsick, V. J. (2004). Case Study. In M. Galbraith (Eds.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp: 383-404). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Melo, A., Silva, A. (1999). Novos caminhos em construção. *S@ber+*, 1 (2), 14-17.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158-172.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflexion. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.
- Mezirow, J. (1999). *Transforming theory – postmodern issues*. Proceedings of the 40th Annual Education Research Conference, Illinois: Northern Illinois University.
Recuperado em 25/07/2003, de



<http://www.edst.educ.ca/aerc/1999/99mezirow.htm>

- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expended sourcebook*. London: Sage Publications.
- Moran, J. (2001). *Assessing adult learning: a guide for practitioners*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Myrdal, G. (s/d). *A Objectividade nas Ciências Sociais*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Nesbit, T. (2002). The Social Reform Perspective. Seeking a better society. D. Pratt (Ed.). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp.173-202). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Nicholson, B. L. (2004). Course Portfólio. In M. Galbraith (Ed.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp. 321-340). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Niglas, K. (1999). *Quantitative and Qualitative Inquiry in Educational Research: Is there a Paradigmatic Difference Between Them?*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Lathi, Finlândia.
- Niglas, K. (2000). *Combining Quantitative and Qualitative Approaches*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Edimburgo, Escócia.
- Niglas, K. (2001). *Paradigms and Methodology in Educational Research*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Lille, França.
- Ntiri, D. W., Schindler, R. A., Henry, S. (2004). Enhancing Adult Through Interdisciplinary Studies. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 103 (3), 41-50.
- Nunes, J. (2003). *Portfólio: uma nova forma de encarar a avaliação?!*. Recuperado em 30/03/2003, de <http://www.terravista.pt/Nazare/4420/portfólio.html>
- Orefice, P. (1999). Investigação Participada. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (p. 120). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Ostorga, A. (2002). An Examination of the Development of Effective Thinking in the Professional Development of Educators. *Perspectives. The New York Journal of Adult Learning*, 1(1), 34-45.
- Ouellette, R. (2000). *Learning styles in adult education*. Recuperado em 04/05/2004 de <http://polaris.umuc.edu/~rouellet/>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998). *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Recuperado em 19/03/2004, de <http://www.deb.min-edu.pt/revista4/construir%20competencias.htm>
- Peters, J., Armstrong, J. (1998). Collaborative partnership: people laboring together to construct knowledge. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 79, 75-85.
- Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.



- Pinto, J. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática.
Recuperado em 05/05/2003, de
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Popper, K. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa. Editorial Fragmentos.
- Pratt, D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 15-23.
- Pratt, D. (2002). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Pullen, P. (2001). (s/t). *Educação e formação de adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade* (pp. 54-57). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Race, P. (1997). The art of assessing. *The New Academic*, 4 (3). 77-85.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Education Quarterly*, 52 (3) 210-227.
- Ralha-Simões, H. (1991). Nível de Auto-Conhecimento e Competência Educativa. *Cadernos CIDIne*, 1, 31-40.
- Raybaut, P., Poirier, J., Valladon, S. C. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Rocco, T. S. (2003). Shaping the Future: Writing up the Method on Qualitative Studies. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (3), 343-349.
- Rogers, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sandlin, A., Cervero, R. M. (2003). Contradictions and Compromise: The Curriculum-in-Use as Negotiated Ideology in Two Welfare-to-Work Classes. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (3), 249-265.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, B. S. (1993). *Um Discurso Sobre as Ciências* (6th ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Seaquist, C. (2003). America: We need talk – seriously. *Cristian Science Monitor*, June 24.
Recuperado em 22/05/2004, de
<http://www.csmonitor.com/2003/0624/p11s02-coop.html>.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Eds.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo: MAKRON Books do Brasil Editora.
- Silva, O. S. (2002). Uma orientação metodológica para os Cursos EFA. *S@ber+*, 14 (3), 4-15.
- Sork, T. J. (2000). Planning Educational Programs. In A. L Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 171-190). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Alfragide: McGRAW-HILL



de Portugal.

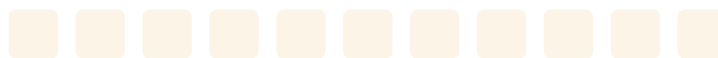
- Stronach, I., Macclure, M. (1997). *Educational Research undone: The postmodern embrace*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, E. (2003). The Relationship between the Prior School Lives of Adult Educators and Their Beliefs about Teaching Adults. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (1), 59-77.
- Tennant, M. C. (2000). Adult Learning for Self-Development and Change. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 87-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tennant, M. C., Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years. A Developmental Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- T'kenye, C. (2002). The Nurturing Perspective: Facilitating self-efficacy. In D. Pratt (Ed.). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp. 151-172). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Umble, K., E., Cervero, R. M., Langone, C. A. (2001). Negotiating Power, Frames, and Continuing Education: a case study in public health. *Adult Education Quarterly*, 51(2), 128-145.
- Usher, R., Solomon, N. (1999). Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 155-163.
- Van-Manen, M. (1991) Reflectivity and the Pedagogical Moment: the Normativity of Pedagogical Thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507-536.
- Van Rens, J. (2001). (s/t). In *Educação e formação de adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade* (pp. 51-53). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *O Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria)*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L., Leontiev, L. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Yorks, L., Kasl, E. (2002a). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 176-192.
- Yorks, L., Kasl, E. (2002b). Learning from the Inquiries: Lessons for Using Collaborative Inquiry as an Adult Learning Strategy *New Directions for Adult and Continuing Education*, 94, 93-103.
- Weisbord, M. R., Janoff, S. (1995). *Future Search*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Wertheimer, M. (1924). *Gestal Theory*.
Recuperado em 11/01/2004, de
<http://.enabling.org/ia/gestalt/wert1.htm>
- Wilson, A. L., Hayes, E. R. (2000). On Thought and Action in Adult and Continuing Education. In A. L. Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 15-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R. J. (2003). Fostering Motivation in Professional Development Programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98 (3), 39-47.
- Wlodkowski, R. J. (2004). Creating Motivating Learning Environments. In M. Galbraith (Eds.) *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.), (pp. 141-164). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.



- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ziegahn, L. (2001). *Considering Culture in the Selection of Teaching Approches for Adults*. ERIC Digest No.231.
Recuperado em 03/01/22, de
<http://www.ericacve.org/docgen.asp?tbl=digestseID=116>
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. In A. E. García e V. S. García, (Eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Zeichner, K. (1993): *A Formação Reflexiva de Professores*: Lisboa: Ideias e Práticas.
- Ziegler, M., Durant, C. (2001). *Engagement: a necessary ingredient for participation in adult Basic Education*. AERC Proceedings.
Recuperado em 11/11/2003, de
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001ziegler.htm>
- Zimpher, N. L., Howey, K. R. (1987). Adapting Supervisory Praticce to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.



Anexos



Escala de auto-diagnóstico de competências do formador

A escala que se segue propõe-lhe que auto-diagnostique as suas competências actuais como formador de adultos e que aponte o nível de desempenho que gostaria de atingir nessa função específica.

Para tal:

- Indique, o seu nível actual de desenvolvimento, colocando um “P” (Presente) no ponto apropriado;
- Indique o nível de competência, que gostaria de atingir, colocando um “R”(Requerido) no ponto apropriado.

1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto

1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos enquanto formandos.	0	1	2	3	4	5
1.2. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/formação.	0	1	2	3	4	5
1.3. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos formativos e educativos.	0	1	2	3	4	5
1.4. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do professor/formador como um facilitador e um recurso para os formandos.	0	1	2	3	4	5

2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem

2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular.	0	1	2	3	4	5
2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos.	0	1	2	3	4	5
2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança.	0	1	2	3	4	5
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.	0	1	2	3	4	5



2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem (cont.)

2.5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios.	0	1	2	3	4	5
2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5

3. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada

3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada.	0	1	2	3	4	5
3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada.	0	1	2	3	4	5
3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador.	0	1	2	3	4	5

4. Selecção de métodos, técnicas e materiais

4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos, tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis, considerados recursos para a aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos.	0	1	2	3	4	5
4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.	0	1	2	3	4	5



4. Selecção de métodos, técnicas e materiais (cont.)

4.6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.	0	1	2	3	4	5
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.	0	1	2	3	4	5
4.8. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.	0	1	2	3	4	5
4.9. Capacidade para avaliar os processos e os resultados da aprendizagem e para seleccionar e/ou construir, de forma adequada, instrumentos e procedimentos para esse fim.	0	1	2	3	4	5
4.10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.	0	1	2	3	4	5

5. Processo de planificação

5.1. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de educação e formação de adultos (p.e. clima educativo/ formativo, formulação de objectivos, planificação e desenvolvimento de actividades, processos de avaliação).	0	1	2	3	4	5
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.	0	1	2	3	4	5
5.3. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação.	0	1	2	3	4	5

OBRIGADA

Nome _____ Data _____

Curso _____ Área de Formação _____



Índice de Figuras



	Figura 1. Modelo geral de ensino	34
	Figura 2. Perspectiva transmissiva	43
	Figura 3. Perspectiva de aprendizagem guiada	43
	Figura 4. Perspectiva desenvolvimentista	44
	Figura 5. Perspectiva <i>nurturing</i>	44
	Figura 6. Perspectiva de reforma social	45
	Figura 7. Concepção dos conteúdos e modelos de ensino	66
	Figura 8. Modelo de planificação em educação de formação de adultos	83
	Figura 9. Modelo de Deakin adaptado ao estudo	95
Figura 10.	Relação entre os três momentos das reuniões de equipa pedagógica e as categorias e sub-categorias de análise observadas	107
Figura 11.	Esquema Cruzado: Modelo de Deakin – categorias e sub-categorias observadas nas reuniões de equipa pedagógica	108
	Figura 12. Tema de vida “A Poluição e o Meio Ambiente” – Argumentos de escolha e referências de avaliação	110
	Figura 13. Tema de vida “A Educação” – Argumentos de escolha e referências de avaliação	110
	Figura 14. Tema de vida “A Água” – Argumentos de escolha e referências de avaliação	111
Figura 15.	Tema de vida “A Família na Problemática do Idoso” – Argumentos de escolha e referências de avaliação	112
	Figura 16. Tema de vida “A Violência Doméstica” – Argumentos de escolha e referências de avaliação	113
	Figura 17. Percentagens de referências por categoria de análise	114
	Figura 18. Categoria de análise “Opções curriculares” – percentagens observadas nas sub-categorias	115
	Figura 19. Categoria de análise “Próximo tema de vida” – percentagens observadas nas sub-categorias	120
Figura 20.	Participação dos vários intervenientes: média de referências por formanda e por formador em cada uma das categorias de análise	123
	Figura 21. Sugestões para a resolução do problema	127
	Figura 22. Representação dos diferentes participantes nos níveis de análise do problema observado	129



Índice de Tabelas



Tabela 1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto – comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	132
Tabela 2. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto – comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	133
Tabela 3. Concepção e implementação de situações de aprendizagem – comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	135
Tabela 4. Concepção e implementação de situações de aprendizagem – comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	136
Tabela 5. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada – comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	139
Tabela 6. Ajuda a dar aos formandos numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada – comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	140
Tabela 7. Selecção de métodos, técnicas e materiais – comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	143
Tabela 8. Selecção de métodos, técnicas e materiais – comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	144
Tabela 9. Processo de planificação – comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	147
Tabela 10. Processo de planificação – comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	147



Na sociedade actual, as pressões sociais e profissionais impõem aos indivíduos níveis cada vez mais elevados de educação e de formação. No caso português, os níveis de escolarização e de qualificação da população estão muito abaixo da média da generalidade dos países europeus, o que é apontado como uma debilidade estrutural que condiciona o desenvolvimento do país.

Como resposta ao grave problema do défice de escolarização e de qualificação da população portuguesa foram, recentemente, criadas propostas educativas e formativas que, ao contrário do que habitualmente se verificava, respeitam as características e as necessidades dos adultos enquanto formandos. De entre estas propostas destacam-se os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos).

Destinados a maiores de 18 anos que não possuam escolaridade básica ou secundária, nem qualificação profissional, estes cursos desenvolvem um projecto que articula educação e formação, representando um bom exemplo de uma resposta educativa e formativa destinada a públicos adultos em que há coincidência entre a filosofia de suporte e o processo de gestão curricular. Viabilizam, ainda, processos educativos e formativos que valorizam e apropriam os contextos de vida dos formandos e permitem que todos os intervenientes se comprometam com o processo de construção e de desenvolvimento do currículo.

Na presente obra é descrita uma investigação realizada no âmbito de cursos EFA, em que foi estudado o processo de construção curricular que é desenvolvido neste modelo educativo e formativo e, simultaneamente, avaliado o desenvolvimento profissional dos formadores que nele intervieram.