

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:

Colocar a vida no currículo e o currículo na vida

Tese para a obtenção do grau de doutor no ramo de Ciências da
Educação, especialidade de Educação e Formação de Adultos

HELENA LUÍSA MARTINS QUINTAS

Orientador: Doutora Isabel Santana da Cruz

Constituição do Júri:

Presidente: Doutor Pedro Ferré

Vogais: Doutor Márius Martinez Muñoz

Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

Doutora Maria Luísa Garcia Alonso

Doutora Teresa Pires Carreira

Doutora Maria Isabel Santana da Cruz

Doutora Maria do Loreto Pinto de Paiva Couceiro

FARO

2006

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas que através de ideias, apoio e carinho tornaram possível a sua realização. Quero, pois, agradecer:

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Santana da Cruz, pela confiança que em mim depositou ao orientar esta tese, e pelo apoio seguro e sempre presente que me dispensou.

Aos participantes dos “Cursos EFA” de Loulé e da Castro Marim com quem trabalhei – a Iola, o João Martins, a Marília Gonçalo, o Rui Paulo, a Alexandra, a D. Deonilde - e tantos outros. Agradeço a oportunidade que me concederam de os acompanhar nos seus percursos e de, em conjunto, termos criado condições para que este trabalho ganhasse sentido.

Aos meus colegas da Faculdade, em particular ao Prof. Fernando Gonçalves, à Carla Vilhena e à Sandra Valadas, pelo apoio continuado, pelo apreço e pela amizade sempre manifestada.

Às minhas amigas Teresa Laranjo e Isabel Duarte a quem, a par das ideias, das sugestões e dos comentários sempre oportunos, agradeço o entusiasmo e o encorajamento que sempre me deram ao terem acreditado que este trabalho era possível.

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou e com quem sempre contei em todos os momentos da minha vida.

Às minhas filhas Salomé e Bárbara, a quem devo o ânimo que me levou a chegar até aqui, e a compreensão pelas falhas na atenção que lhes devia que a realização deste trabalho implicou.

Ao meu companheiro José Carlos que, ao longo desta já longa caminhada conjunta, me tem sempre ajudado a dar o melhor de mim própria. Entre muitas outras razões, agradeço-te teres-me levado a perceber que não interessa de onde se vem mas aonde se quer chegar.

Resumo

Na sociedade actual, em que as pressões sociais e profissionais impõem aos indivíduos níveis cada vez mais elevados de educação e de formação, assiste-se à situação paradoxal de não existir um investimento na concepção de programas educativos que os torne adequados aos públicos adultos. Na maior parte dos casos aplicam-se os mesmos currículos que se utilizam com as crianças e com os jovens, o que constitui uma fórmula inevitável de desmotivação, abandono, insucesso e desperdício de recursos. De facto, os organizadores em que devem assentar os processos educativos e formativos destinados a públicos adultos e, conseqüentemente, 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 aprendente, qualquer destes domínios de análise conduz a um entendimento diverso do que significa “aprender” e “formar” que colide com os conceitos tradicionais dos termos.

No presente estudo é desenvolvida uma abordagem considerada inovadora ao nível das práticas de construção e desenvolvimento curricular em Educação e Formação de Adultos. Conceberam-se e operacionalizaram-se, de forma colegial e cooperativa, programas de Educação e Formação de Adultos nos quais a ênfase foi colocada no significado e na relevância que, para os formandos, assume a abordagem dos seus contextos de vida.

Trata-se de um estudo qualitativo e fenomenológico que utilizou como metodologia investigativa a investigação-acção.

As conclusões a que chegámos permitem validar o processo de construção e de desenvolvimento curricular desenvolvido como adequado aos contextos educativos e formativos para públicos adultos. Permitiu que todos os intervenientes se comprometessem com o processo de construção e desenvolvimento curricular em que estiveram implicados, possibilitando a construção de currículos adequados aos sujeitos que participaram nos programas formativos, por responderem às suas necessidades de aprendizagem, às características dos adultos enquanto sujeitos aprendentes e, finalmente, promoveu processos de aprendizagem em todos os participantes, embora em formas e em níveis diferentes: os formandos viram substancialmente incrementados conhecimentos e competências básicas e os formadores competências profissionais no campo da Educação e Formação de Adultos.

Podemos, pois, concluir, que se trata de uma abordagem curricular que não se assume integrada em nenhuma ideologia particular, nem está veiculada a nenhum conjunto de valores específico, podendo, por isso, ser utilizada numa diversidade de contextos educacionais, que gera e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção curricular, e que procura aplicar, de forma integrada, princípios considerados válidos no campo da Educação e Formação de Adultos.

ABSTRACT

In today's society, where social and professional pressures force people towards increasingly higher levels of education and training, we are faced with the paradoxical situation of the non-existence of any investment in the conception of educational programmes which are adequate for adults. In most cases, the same curricula are applied as are used with children and teenagers, and this inevitably constitutes a formula of lack of motivation, abandonment, failure and wasted resources. In fact, the conceptual frameworks in which educational and professional training processes for mature students, and subsequently the curricular proposals in which they develop and on which they should be based are very different from the ones used to conceive educational programmes for other age groups. Whether we concentrate on a perspective of analysis of the challenges that today's society places on people as regard to the possibilities and necessities of learning, or on the characteristics of an adult as a learner, either one of these fields of analysis leads to a diverse understanding as to what signifies "learning" and "educating" that is at odds with the traditional concepts of the terms.

In this study, an approach is developed which is considered to be innovative at the level of skill of construction and development of curricula in Education and Training of Adults. Educational and Training programmes for adults were conceived and put into operation in a collegial and cooperative manner, in which the emphasis was placed on the significance and relevance that reflects the context of the lives of the learners.

This was a qualitative and phenomenological study, which used action-research as investigative methodology.

The data gathered validates the process of structuring and curricular progression developed for being adequate in regard to the educational contexts of adults. It allowed for all parties to commit themselves to the process of construction and curricular development in which they took part, permitting the creation of adequate curricular for those taking part in the training programmes, as an answer to their needs for learning, to the characteristics of adults as learners and, lastly, promoted learning processes in all the participants, although in different ways and in different levels: the learners saw their knowledge and basic competence substantially increased and the adult educators became more professionally competent in the field of Adult Education.

We can therefore conclude that this is a curricular approach not integrated into any particular ideology, nor linked to any specific set of values. It can be used in a wide variety of educational contexts that generate and invite new ways of understanding and commitment to the process of curricular construction, with the intention to apply, in an integrated manner, principles considered to be valid in the field of Adult Education.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Figuras.....	xix
Índice de Quadros.....	xxvii
Capítulo I	
Introdução.....	1
Capítulo II	
Fundamentação Teórica	
Parte I - Da modernidade à pós-modernidade: desafios que se colocam à Educação e à Formação	9
1. Indicadores de transição para uma nova era	9
1.1. Do conhecimento científico à reflexividade e ao saber narrativo: a passagem necessária	12
1.2. O valor da experiência no mundo pós-moderno: novos desafios para o indivíduo	15
2. Pós-modernidade, educação e formação: que respostas?	17
2.1. A escola pós-moderna e a necessidade de novas tematizações	18
2.2. A pedagogia de orientação crítica	26
3. Enquadramento pós-moderno e Aprendizagem ao Longo da Vida	30
3.1. Aprendizagem ao longo da vida e sociedade do conhecimento: diferentes aceções dos conceitos	33
3.2. A dispensa da especialização: impacto nas lógicas da aprendizagem ao longo da vida	44
4. Educação e Formação de Adultos no cenário pós-moderno: situação e perspectivas do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	46

Parte II - Modelos de Educação e Formação de Adultos	49
1. Educação e Formação de Adultos: actualidade do conceito	49
1.1. Perspectivas de Educação e Formação de Adultos	52
1.1.1. A Andragogia	53
1.1.2. A Reflexão Crítica	57
1.1.3. A Aprendizagem Transformativa	60
1.1.4. A Responsabilidade Social	65
1. Conceitos-chave transversais às propostas actuais de Educação e Formação de Adultos	69
2.1. O Auto-Direccionamento na Aprendizagem	69
2.2. A Aprendizagem Experiencial	72
2.2.1. Possibilidades de expansão do conceito	72
2.2.2. A “experiência” e a sua utilização nos processos de aprendizagem: a ambivalência do termo	78
2.3. A Aprendizagem Contextual	81
2.3.1. A orientação interactiva da abordagem contextual da aprendizagem	82
2.3.2. A orientação estrutural da abordagem contextual da aprendizagem	83
Parte III - O Formador de Pessoas Adultas	84
1. Ser formador de pessoas adultas: diferentes significados para diferentes práticas	84
1.1. Função (ou funções) do formador	87
1.2. Acções, intenções e crenças dos formadores: da identificação à mudança	90
1.3. Áreas do conhecimento do formador de adultos	96
1.3.1. Conhecimento dos princípios da prática	96
1.3.2. Conhecer-se a si próprio	99
1.3.3. O conhecimento dos formandos	100
1.3.4. O conhecimento do conteúdo	103
1.3.5. O conhecimento dos métodos	104

2. Modelos de ensino: o papel do formador no desenho, representação e desempenho	105
2.1. Perspectiva Transmissiva	109
2.2. Perspectiva de Aprendizagem Guiada	110
2.3. Perspectiva Desenvolvimentista	111
2.4. Perspectiva <i>Nurturing</i>	113
2.5. Perspectiva de Reforma Social	114
3. Os formadores e o conhecimento científico no campo da Educação e Formação de Adultos	116
3.1. Do declínio da dimensão técnica do conhecimento profissional às abordagens integradas do sentido das práticas	116
3.1.1. Contornos e condições das práticas profissionais em Educação e Formação de Adultos	118
3.1.2. Problemas práticos e respostas: a certeza da incerteza e os fundamentos escolha	120
3.2. A importância da reflexão	122
3.2.1. Do conceito às práticas de reflexão	122
3.2.2. Funções da reflexão no contexto da Educação e Formação de Adultos	125
3.2.3. O desafio pós-moderno à reflexão	126
Parte IV - O Formando	130
1. De “aluno” a “formando”: diferenças face aos processos educativos e formativos	130
2. O importante é conhecer o adulto: a variabilidade da pessoa adulta	133
2.1. Motivações para a aprendizagem	135
2.2. A dimensão psicossocial	136
2.2.1. Características cognitivas	136
2.2.2. Características de personalidade	137
2.2.3. Características experienciais	138

2. Domínios de competência requeridos para o processo de planificação	197
3. Modelos de planificação para Educação e Formação de Adultos	199
3.1. O Modelo de Dean	199
3.1.1. Fase ① - Avaliação	201
3.1.2. Fase ② - Desenvolvimento do processo de ensino	203
3.1.3. Fase ③ - Reflexão sobre o processo de ensino	206
3.2. O planeamento curricular baseado em Temas de Vida	207
3.2.1. Como planificar um processo de desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida	208
3.2.2. A escolha do Tema de Vida	209
3.2.3. Actividades de aprendizagem, conhecimentos a adquirir e competências a construir	210
3.2.4. Avaliar o “quê” e “como” num modelo curricular baseado em Temas de Vida	212
 Capítulo III	
Metodologia	217
1. O contexto da investigação: Os Cursos EFA	217
2. Objectivos da investigação	225
3. Opções metodológicas	226
3.1. Investigação-Acção - o método de investigação a adoptar	226
3.2. A necessidade de combinar métodos qualitativos e quantitativos	228
4. O papel da investigadora	230
5. Campo de estudo	231
6. Constituição da amostra	232
7. A recolha de dados: estratégias e instrumentos	236
7.1. Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise	237
7.1.1. Reuniões de Equipa Pedagógica	237

7.1.2. Procedimentos de análise dos registos das Reuniões de Equipa Pedagógica	238
7.2. Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise	242
7.2.1. Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos	242
7.2.2. Análise da Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos	247
7.2.3. Entrevistas aos formadores	248
7.2.4. Análise das entrevistas aos formadores	254
Capítulo IV	
Apresentação e discussão dos resultados.....	257
A – Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos	257
1. Padrões de funcionamento das reuniões	259
2. Temas de Vida	266
2.1. Temas de Vida tratados no Curso A: argumentos de escolha e referências de avaliação	269
2.2. Temas de Vida tratados no Curso B: argumentos de escolha e referências de avaliação	282
2.3. Síntese da análise efectuada aos Temas de Vida	296
3. Análise de Conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica	299
3.1. Categoria de Análise: Avaliação do Tema de Vida	301
3.1.1. Sub-Categoria: Apreciações Gerais	303
3.1.2. Sub-Categoria: Qualidade do Tema de Vida	304
3.2. Categoria de Análise: Opções Curriculares	306
3.2.1. Sub-Categoria: Actividades destacadas	309
3.2.2. Sub-Categoria: Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	311
3.2.3. Sub-Categoria: Avaliação das Actividades Desenvolvidas	321
3.2.4. Sub-Categoria de Análise: Referências à Planificação	322

3.2.5. Sub-Categoria de Análise: Gestão Estratégica dos Momentos de Formação	325
3.2.6. Sub-Categoria de Análise: Integração Disciplinar	330
3.2.7. Sub-Categoria de Análise: Trabalho com Vários Temas de Vida	332
3.2.8. Sub-Categoria: Organização e Gestão dos Tempos de Formação	335
3.2.9. Sub-Categoria: Dificuldades Sentidas	337
3.3. Categoria de Análise: Avaliação das Formandas	341
3.3.1. Sub-Categoria: Diferentes Níveis de Aprendizagem	343
3.3.2. Sub-Categoria: Colaboração e Processo Formativo	345
3.3.3. Sub-Categoria: Indicadores de Desenvolvimento	347
3.4. Categoria de Análise : Reflexões Sobre o Modelo Formativo	351
3.4.1. Sub-Categoria: Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular	352
3.4.2. Sub-Categoria: Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante	355
3.4.3. Sub-Categoria: Princípios Gerais a seguir em Educação e Formação de Adultos	357
3.4.4. Sub-Categoria: Especificidades do Modelo Formativo	361
3.5. Categoria de Análise: Próximo Tema de Vida	365
3.5.1. Sub-Categoria: Motivação para o Tema de Vida	366
3.5.2. Sub-Categoria: Pertinência do Tema de Vida	367
3.5.3. Sub-Categoria: Operacionalização do Tema de Vida	369
3.5.4. Sub-Categoria: Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades	373
4. Participação dos Vários Intervenientes	377
4.1. Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”	381
4.2. Categoria de Análise “Opções Curriculares”	381
4.3. Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”	384
4.4. Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”	387
4.5. Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”	388
5. Dinâmicas de Funcionamento das Reuniões	389
5.1. Resolução de problemas em contexto	389

5.2. Caso em análise: formando com dificuldades de aprendizagem	391
5.2.1 Níveis de análise do problema	392
5.2.2. Protagonismo no debate sobre o problema	398
B – Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos.....	407
1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto	408
1.1.Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações	410
1.2. Capacidade para descrever diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/formação	414
1.3.Capacidade para considerar das experiências de vida dos formandos e para as manipular de forma construtiva nos processos educativos e formativos	417
1.4.Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos	422
2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem	427
2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular	430
2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos	433
2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança	437
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações	441
2.5. Capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem	443
2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação	

de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios	446
2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem	448
3. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada	451
3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada	453
3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação /aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada	458
3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador	462
4. Selecção de métodos, técnicas e materiais	464
4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.....	467
4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem	470
4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem	474
4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos	476
4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência	479
4.6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo	482
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações	486
4.8. Capacidade para construir e usar instrumentos	

e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos	489
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	496
4.10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações ambíguas	500
5. Processo de planificação	503
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	504
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação	508
5.3. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação	512
 Capítulo V	
Conclusões	517
Bibliografia	527
Anexos	545

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Geral de Ensino	85
Figura 2. Concepções do conhecimento e da aprendizagem	94
Figura 3. Perspectiva Transmissiva	109
Figura 4. Perspectiva de Aprendizagem Guiada	111
Figura 5. Perspectiva Desenvolvimentista	112
Figura 6. Perspectiva <i>Nurturing</i>	114
Figura 7. Perspectiva de Reforma Social	115
Figura 8. Concepções de conteúdos e modelos de ensino	168
Figura 9. Modelo de Planificação em Educação e Formação de Adultos	200
Figura 10. Modelo de Investigação-Ação de Deakin adaptado à abordagem curricular: colocar a vida no currículo e o currículo na vida	228
Figura 11. Relação entre os três momentos das Reuniões de Equipa Pedagógica e as Categorias e Sub-Categorias de Análise de Conteúdo observadas	260
Figura 12. Esquema Cruzado: Modelo de Deakin - Categorias e Sub-Categorias observadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica	262
Figura 13. Modelo de Planificação de Dean e Categorias e Sub-Categorias identificadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica	264
Figura 14. Temas de Vida tratados nos Cursos A e B	268
Figura 15. Tema de Vida “Poluição e Meio Ambiente” – argumentos de escolha e referências de avaliação	269
Figura 16. Tema de Vida “A História Local” – argumentos de escolha e referências de avaliação	271
Figura 17. Tema de Vida “Os Vícios” – argumentos de escolha e referências de avaliação	272
Figura 18. Tema de Vida “A Educação” – argumentos de escolha e referências de avaliação	274
Figura 19. Tema de Vida “A União Europeia”	

– argumentos de escolha e referências de avaliação	275
Figura 20. Tema de Vida “Uma Análise do Curso”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	277
Figura 21. Tema de Vida “Fenómenos da Natureza”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	279
Figura 22. Tema de Vida “O Turismo no Algarve”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	280
Figura 23. Tema de Vida “O Funcionamento das Empresas”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	281
Figura 24. Tema de Vida “A Alimentação”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	282
Figura 25. Tema de Vida “A Água” – argumentos de escolha e referências de avaliação	283
Figura 26. Tema de Vida “A Família na Problemática do Idoso”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	285
Figura 27. Tema de Vida “A Violência Doméstica”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	287
Figura 28. Temas de Vida “A História e Evolução de Castro Marim”, “As Tradições Locais” e “Etapas da Vida do Ser Humano”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	289
Figura 29. Tema de Vida “A Morte” – argumentos de escolha e referências de avaliação	291
Figura 30. Tema de Vida “O Sexo na 3ª Idade” – argumentos de escolha e referências de avaliação	293
Figura 31. Tema de Vida “Portugal no Pós 25 de Abril”	
– argumentos de escolha e referências de avaliação	295
Figura 32. Percentagens de referências por Categoria de Análise	300
Figura 33. Sub-Categorias da Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida”	302
Figura 34. Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”	
– Percentagens Observadas nas Sub-Categorias	303
Figura 35. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Apreciações Gerais”	303

Figura 36. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida”	304
Figura 37. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Opções Curriculares”	.307
Figura 38. Categoria de Análise “Opções Curriculares”	
– percentagens observadas nas Sub-Categorias	308
Figura 39. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Actividades Destacadas”	310
Figura 40. Dimensões de análise observadas na	
Sub-Categoria “Actividades Destacadas”	312
Figura 41. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação do	
Tema de Vida” – dimensão de análise	
“Pressupostos Metodológicos”	313
Figura 42. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida” – dimensão de análise	
“Materiais/Recursos Utilizados”	315
Figura 43. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida” – dimensão de análise	
“Processo de Aprendizagem/Formação”	316
Figura 44. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida” – dimensão de análise	
“Tema de Vida em Estudo”	318
Figura 45. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Avaliação do Tema de Vida” – dimensão de análise	
“Papel do Formador”	320
Figura 46. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação	
das Actividades Desenvolvidas”	321
Figura 47. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Referências à Planificação”	323
Figura 48. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Gestão Estratégica	
do Momento de Formação” – dimensão de análise	
“Metodologias de Ensino/Aprendizagem Desenvolvidas”	326

Figura 49. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Gestão Estratégica do Momento de Formação” – dimensão de análise “Reflexões sobre as Formandas e Sobre as suas Características de Aprendizagem”	327
Figura 50. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Integração Disciplinar”	330
Figura 51. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Trabalho com Vários Temas de Vida”	333
Figura 52. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Organização e Gestão dos Tempos de Formação”	336
Figura 53. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Dificuldades Sentidas”	338
Figura 54. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”	342
Figura 55. Categoria de Análise “Avaliação das Formandas” – percentagens observadas nas Sub-Categorias	342
Figura 56. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Diferentes Níveis de Aprendizagem”	343
Figura 57. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Colaboração e Processo Formativo”	345
Figura 58. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Indicadores de Desenvolvimento”	348
Figura 59. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”	351
Figura 60. Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo” – percentagens observadas nas Sub-Categorias	352
Figura 61. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular”	353
Figura 62. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	

“Formação de Base e Formação Profissionalizante”	
356	
Figura 63. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos”	
358	
Figura 64. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Especificidades do Modelo Formativo”	362
Figura 65. Sub-Categorias da Categoria de Análise	
“Próximo Tema de Vida”	365
Figura 66. Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”	
– Percentagens Observadas nas Sub-Categorias	366
Figura 67. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Pertinência do Tema de Vida”	368
Figura 68. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Operacionalização do tema de Vida”	371
Figura 69. Indicadores da Sub-Categoria de Análise	
“Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades”	374
Figura 70. Valores globais das referências observadas em cada uma	
das Categorias de Análise – participação dos vários intervenientes	
379	
Figura 71. Médias de referências por formanda e por formador	
em cada uma das Categorias de Análise	380
Figura 72. Caracterização da situação	393
Figura 73. Exposição de estratégias utilizadas	394
Figura 74. Tentativas de explicação e compreensão do problema	395
Figura 75. Sugestões para a resolução do problema	397
Figura 76. Representação dos diferentes participantes	
nos níveis de análise do problema	399
Figura 77. Sequência de intervenções observadas e níveis	
de análise registados	400
Figura 78. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados	

e resultados de investigações - evidências do desenvolvimento profissional observado	412
Figura 79. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado	415
 Figura 80. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos educativos e formativos - evidências do desenvolvimento profissional observado	419
Figura 81. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado	425
Figura 82. Capacidade para estabelecer a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular - evidências do desenvolvimento profissional observado	431
Figura 83. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado	434
Figura 84. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança - evidências do desenvolvimento profissional observado	438
Figura 85. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações - evidências do desenvolvimento profissional observado	442
Figura 86. Capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado	445

Figura 87. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação realmente significativos - evidências do desenvolvimento profissional observado	447
Figura 88. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado	449
Figura 89. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada - evidências do desenvolvimento profissional observado	455
Figura 90. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada - evidências do desenvolvimento profissional observado	459
Figura 91. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador - evidências do desenvolvimento profissional observado	463
Figura 92. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado	469
Figura 93. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado	471
Figura 94. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado	474
Figura 95. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnicas ou materiais específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos - evidências do desenvolvimento profissional observado	477
Figura 96. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que	

conduzam à construção de perfis de competência	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	480
Figura 97. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	483
Figura 98. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações - evidências do desenvolvimento profissional observado	487
Figura 99. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	490
Figura 100. 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	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	497
Figura 101. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações ambíguas	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	501
Figura 102. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos – “o que se fez?”, “o que exige?”	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	506
Figura 103. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação	
- evidências do desenvolvimento profissional observado	509
Figura 104. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação - evidências do desenvolvimento profissional observado	514

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos - Curso A – características gerais da amostra	233
Quadro 2 . Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos - Curso B – características gerais da amostra	234
Quadro 3. Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos - características gerais da amostra	236
Quadro 4. Dimensões do estudo e instrumentos de recolha de dados utilizados	237
Quadro 5. Grelha de categorização - análise de conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica	240
Quadro 6. Guião das entrevistas realizadas aos formadores	249
Quadro 7. Categorias e Sub-Categorias de Análise – número de referências por formandas e por formadores	378
Quadro 8. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	408
Quadro 9. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto - comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial.....	409
Quadro 10. Concepção e implementação de situações de aprendizagem - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	427
Quadro 11. Concepção e implementação de situações de aprendizagem - comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	428
Quadro 12. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	451

Quadro 13. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada	
- comparação entre a auto avaliação final e a expectativa inicial	452
Quadro 14. Selecção de métodos, técnicas e materiais	
- comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	465
Quadro 15. Selecção de métodos, técnicas e materiais	
- comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	466
Quadro 16. Processo de planificação - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final	503
Quadro 17. Processo de planificação - comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial	504

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

<i>HELENA LUÍSA MARTINS QUINTAS</i>	<i>i</i>
FARO	I
2006	I
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VI
PARTE II - MODELOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	9
1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ACTUALIDADE DO CONCEITO	9
1.1. Perspectivas de Educação e Formação de Adultos	12
<i>1.1.1. A Andragogia</i>	<i>14</i>
<i>1.1.2. A Reflexão Crítica</i>	<i>17</i>
<i>1.1.3. A Aprendizagem Transformativa</i>	<i>20</i>
<i>1.1.4. A Responsabilidade Social</i>	<i>25</i>
2. CONCEITOS-CHAVE TRANSVERSAIS ÀS PROPOSTAS ACTUAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	29
2.1. O Auto-Direccionamento na Aprendizagem	29
2.2. A Aprendizagem Experiencial	32
<i>2.2.1. Possibilidades de expansão do conceito</i>	<i>33</i>
<i>2.2.2. A “experiência” e a sua utilização nos processos de aprendizagem: a ambivalência do termo</i>	<i>39</i>
2.3. A Aprendizagem Contextual	41
<i>2.3.1. A orientação interactiva da abordagem contextual da aprendizagem</i>	<i>42</i>
<i>2.3.2. A orientação estrutural da abordagem contextual da aprendizagem</i>	<i>43</i>
PARTE III - O FORMADOR DE PESSOAS ADULTAS	44
1. SER FORMADOR DE PESSOAS ADULTAS: DIFERENTES SIGNIFICADOS PARA DIFERENTES PRÁTICAS	44
1.1. Função (ou funções) do formador	47

1.2. Acções, intenções e crenças dos formadores: da identificação à mudança...	50
1.3. Áreas do conhecimento do formador de adultos.....	56
<i>1.3.1. Conhecimento dos princípios da prática.....</i>	<i>56</i>
<i>1.3.2. Conhecer-se a si próprio.....</i>	<i>59</i>
<i>1.3.3. O conhecimento dos formandos.....</i>	<i>60</i>
<i>1.3.4. O conhecimento do conteúdo.....</i>	<i>63</i>
<i>1.3.5. O conhecimento dos métodos.....</i>	<i>64</i>
2. MODELOS DE ENSINO: O PAPEL DO FORMADOR NO DESENHO, REPRESENTAÇÃO E DESEMPENHO.....	65
2.1. Perspectiva Transmissiva.....	69
2.2. Perspectiva de Aprendizagem Guiada.....	70
2.3. Perspectiva Desenvolvimentista.....	71
2.4. Perspectiva Nurturing.....	73
2.5. Perspectiva de Reforma Social.....	74
3. OS FORMADORES E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	76
3.1. Do declínio da dimensão técnica do conhecimento profissional às abordagens integradas do sentido das práticas.....	76
<i>3.1.1. Contornos e condições das práticas profissionais em Educação e Formação de Adultos.....</i>	<i>78</i>
<i>3.1.2. Problemas práticos e respostas: a certeza da incerteza e os fundamentos de escolha.....</i>	<i>80</i>
3.2. A importância da reflexão	81
<i>3.2.1. Do conceito às práticas de reflexão.....</i>	<i>82</i>
<i>3.2.2. Funções da reflexão no contexto da Educação e Formação de Adultos.....</i>	<i>85</i>
<i>3.2.3. O desafio pós-moderno à reflexão.....</i>	<i>86</i>
PARTE IV - O FORMANDO.....	90
1. DE “ALUNO” A “FORMANDO”: DIFERENÇAS FACE AOS PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS.....	90
2. O IMPORTANTE É CONHECER O ADULTO: A VARIABILIDADE DA PESSOA ADULTA.....	93
2.1. Motivações para a aprendizagem.....	94
2.2. A dimensão psicossocial.....	96

<i>2.2.1. Características cognitivas.....</i>	<i>96</i>
<i>2.2.2. Características de personalidade.....</i>	<i>97</i>
<i>2.2.3. Características experienciais.....</i>	<i>98</i>
<i>2.2.4. Características dos papéis desempenhados pelos adultos.....</i>	<i>98</i>
3. DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DO ADULTO À CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM QUE A SUSTENTEM.....	99
3.1. Estabelecer inclusão.....	101
3.2. Desenvolver atitudes.....	102
3.3. Fomentar o significado.....	103
3.4. Promover a competência.....	104
4. A EDUCAÇÃO DA PESSOA ADULTA E OS PROCESSOS DE MUDANÇA DO FORMANDO.....	106
4.1.O desenvolvimento do adulto: evolução de perspectivas e alteração de conceitos.....	107
<i>4.1.1. O “self” assumido.....</i>	<i>107</i>
<i>4.1.2. O “self” construído.....</i>	<i>110</i>
4.2. Maturidade e sabedoria: dois conceitos a considerar.....	112
4.3. Implicações pedagógicas.....	115
<i>4.3.1. A educação narrativa.....</i>	<i>116</i>
<i>4.3.2. A aprendizagem dialógica.....</i>	<i>117</i>
PARTE V - O CURRÍCULO.....	122
1. UM CURRÍCULO PARA PÚBLICOS ADULTOS: DOS MODELOS ESCOLARES A FORMAS ALTERNATIVAS.....	122
1.1. Conteúdos de aprendizagem e perspectivas de desenvolvimento curricular: disciplinarização e integração disciplinar.....	127
<i>1.1.1. Fundamentos teóricos da integração disciplinar.....</i>	<i>129</i>
<i>1.1.2. Inter-transdisciplinaridade e transversalidade.....</i>	<i>131</i>
1.2. Métodos de ensino para públicos adultos.....	133
<i>1.2.1. A Aprendizagem Colaborativa.....</i>	<i>134</i>
<i>1.2.2. O método do “debate”.....</i>	<i>138</i>
<i>1.2.3. O método dos “estudos de caso”.....</i>	<i>143</i>
1.3. A avaliação nos modelos educativos para públicos adultos	147
PARTE VI - A PLANIFICAÇÃO CURRICULAR.....	154

1. PLANIFICAR EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	154
2. DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA REQUERIDOS PARA O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO.....	157
3. MODELOS DE PLANIFICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	159
3.1. O Modelo de Dean.....	159
AVALIAÇÃO.....	160
AVALIAÇÃO.....	160
AVALIAÇÃO.....	160
AVALIAÇÃO.....	160
REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM DESENVOLVIDO.....	160
<i><u>3.1.1. Fase ① - Avaliação.....</u></i>	<i><u>161</u></i>
<i><u>3.1.2. Fase ② - Desenvolvimento do processo de ensino.....</u></i>	<i><u>163</u></i>
<i><u>3.1.3. Fase ③ - Reflexão sobre o processo de ensino</u></i>	<i><u>166</u></i>
3.2. O planeamento curricular baseado em Temas de Vida	167
<i><u>3.2.1. Como planificar um processo de desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida.....</u></i>	<i><u>168</u></i>
<i><u>3.2.2. A escolha do Tema de Vida.....</u></i>	<i><u>168</u></i>
<i><u>3.2.2. Actividades de aprendizagem, conhecimentos a adquirir e competências a construir.....</u></i>	<i><u>170</u></i>
<i><u>3.2.3. Avaliar o “quê” e “como” num modelo curricular baseado em Temas de Vida. <u>172</u></u></i>	
CAPÍTULO III.....	217
1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: OS CURSOS EFA.....	217
2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	225
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	226
3.1. Investigação-Acção - o método de investigação a adoptar.....	226
4. O PAPEL DA INVESTIGADORA.....	230
5. CAMPO DE ESTUDO.....	231

6. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	232
7. A RECOLHA DE DADOS: ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS.....	236
7.1. Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise.....	237
<i>7.1.1. Reuniões de Equipa Pedagógica</i>	<i>237</i>
<i>7.1.2. Procedimentos de análise dos registos das Reuniões de Equipa Pedagógica.....</i>	<i>238</i>
7.2. Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise	243
<i>7.2.1. Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos</i>	<i>243</i>
<i>7.2.2. Análise da Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos</i>	<i>248</i>
<i>7.2.3. Entrevistas aos formadores.....</i>	<i>249</i>
<i>7.2.4. Análise das entrevistas aos formadores.....</i>	<i>255</i>
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	258
A – PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	258
Momentos das reuniões.....	261
Categorias de Análise.....	261
Fase ①.....	265
Fase ①.....	265
Fase ②.....	265
Fase ①.....	265
Fase ①.....	265
Fase ③.....	265
Reflexão sobre o processo de ensino	265
2. TEMAS DE VIDA.....	267
2.1. Temas de Vida tratados no Curso A: argumentos de escolha e referências de avaliação	270
<i>Tema de Vida “Poluição e Meio Ambiente”</i>	<i>270</i>
<i>Temas de Vida “A História Local” e “Os Vícios”</i>	<i>272</i>

<i>Tema de Vida “A Educação”</i>	274
<i>Tema de Vida “A União Europeia”</i>	276
<i>Temas de Vida “Uma Análise do Curso”, “Fenómenos da Natureza”, “O Turismo no Algarve” e “O Funcionamento das Empresas”</i>	277
2.2. Temas de Vida tratados no Curso B: argumentos de escolha e referências de avaliação	282
<i>Tema de Vida “A Alimentação”</i>	282
<i>Tema de Vida “A Água”</i>	283
<i>Tema de Vida “A Família na Problemática do Idoso”</i>	284
<i>Temas de Vida “A História e a Evolução de Castro Marim”, “As Tradições Locais” e “Etapas da Vida do Ser Humano”</i>	289
<i>Tema de Vida “A Morte”</i>	290
<i>Temas de Vida “O Sexo na 3ª Idade” e “Portugal no Pós 25 de Abril”</i>	292
2.3. Síntese da análise efectuada aos Temas de Vida	295
3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS REUNIÕES DE EQUIPA PEDAGÓGICA	299
3.1. Categoria de Análise: Avaliação do Tema de Vida	301
<i>3.1.1. Sub-Categoria: Apreciações Gerais</i>	303
<i>3.1.2. Sub-Categoria: Qualidade do Tema de Vida</i>	304
3.2. Categoria de Análise: Opções Curriculares	306
<i>3.2.1. Sub-Categoria: Actividades Destacadas</i>	308
<i>3.2.3. Sub-Categoria: Avaliação das Actividades Desenvolvidas</i>	320
<i>3.2.4. Sub-Categoria de Análise: Referências à Planificação</i>	322
<i>3.2.5. Sub-Categoria de Análise: Gestão Estratégica dos Momentos de Formação</i>	325
<i>3.2.6. Sub-Categoria de Análise: Integração Disciplinar</i>	330
<i>3.2.7. Sub-Categoria de Análise: Trabalho com Vários Temas de Vida</i>	332
<i>3.2.8. Sub-Categoria: Organização e Gestão dos Tempos de Formação</i>	335
<i>3.2.9. Sub-Categoria: Dificuldades Sentidas</i>	338
3.3. Categoria de Análise: Avaliação das Formandas	341
<i>3.3.1. Sub-Categoria: Diferentes Níveis de Aprendizagem</i>	343
<i>3.3.2. Sub-Categoria: Colaboração e Processo Formativo</i>	345
<i>3.3.3. Sub-Categoria: Indicadores de Desenvolvimento</i>	347
3.4. Categoria de Análise : Reflexões Sobre o Modelo Formativo	351
<i>3.4.1. Sub-Categoria: Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular</i>	353
<i>3.4.2. Sub-Categoria: Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante</i>	356
<i>3.4.3. Sub-Categoria: Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos</i>	358
<i>3.4.4. Sub-Categoria: Especificidades do Modelo Formativo</i>	361
3.5. Categoria de Análise: Próximo Tema de Vida	365

<i>3.5.1. Sub-Categoria: Motivação para o Tema de Vida.....</i>	<i>367</i>
<i>3.5.2. Sub-Categoria: Pertinência do Tema de Vida.....</i>	<i>368</i>
<i>3.5.3. Sub-Categoria: Operacionalização do Tema de Vida.....</i>	<i>370</i>
<i>3.5.4. Sub-Categoria: Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades.....</i>	<i>374</i>
4. PARTICIPAÇÃO DOS VÁRIOS INTERVENIENTES.....	378
4.1. Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”.....	382
4.2. Categoria de Análise “Opções Curriculares”.....	382
4.3. Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”	385
4.4. Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”.....	388
4.5. Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”.....	389
5. DINÂMICAS DE FUNCIONAMENTO DAS REUNIÕES	390
5.1. Resolução de problemas em contexto	390
5.2. Caso em análise: formanda com dificuldades de aprendizagem.....	392
<i>5.2.1 Níveis de análise do problema.....</i>	<i>393</i>
Caracterização da situação.....	394
ASPECTOS POSITIVOS DA FORMANDA.....	394
ASPECTOS NEGATIVOS DA FORMANDA.....	394
Exposição de estratégias utilizadas.....	395
Tentativas de explicação e compreensão do problema.....	396
SUGESTÕES PARA A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	398
<i>5.2.2. Protagonismo no debate sobre o problema.....</i>	<i>399</i>
B – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE ADULTOS.....	408
1.QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO DA APRENDIZAGEM DO ADULTO.....	409
1.1.Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações.....	411
<i>Evidências de desenvolvimento profissional.....</i>	<i>413</i>

1.2. Capacidade para descrever diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/ formação.....	415
1.3. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular de forma construtiva nos processos educativos e formativos.....	418
2. CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	428
2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular.....	432
2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança	439
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.	443
2.5. Capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem	445
3. AJUDA AOS FORMANDOS PARA QUE SE TORNEM RESPONSÁVEIS PELA SUA FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AUTO-DIRECCIONADA.....	453
3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação / aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada.....	461
3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador.....	465
4. SELECÇÃO DE MÉTODOS, TÉCNICAS E MATERIAIS.....	467
4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem.....	477
4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.....	483
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações....	490
4.10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações ambíguas.....	505
5. PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO.....	507

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.....	509
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.....	514
CAPÍTULO V.....	523
CONCLUSÕES.....	523
BIBLIOGRAFIA.....	533
<u>OBRIGADA.....</u>	<u>557</u>

PARTE II - MODELOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

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). Na opinião de 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 da Educação e Formação de Adultos vai além do sistema escolástico e de formação profissional para se projectar na própria realização individual dos sujeitos.

A Educação e Formação de Adultos não é de forma alguma um fenómeno novo. Se se considerar a educação como um processo amplo e multiforme que se

confunde com o processo 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, o qual potenciou a sua pertinência. Entre essas, refira-se: um interesse industrial que exigia um trabalho manual disponível e de certa forma qualificado, capaz de participar numa actividade produtiva submetida a constante desenvolvimento; o interesse emergente das classes laborais em dirigir as novas condições e possibilidades de formação trazidas pelo processo de produção na sua própria emancipação e em ultrapassar as divisões sociais do trabalho; 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 Grande Guerra, não representou, apenas, um processo de simples crescimento linear. De facto, a difusão de práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo de Educação e Formação de Adultos, cuja marca mais relevante passa a ser a sua heterogeneidade. Para Canário (1999), esta complexificação é visível em três planos distintos: 1) das práticas educativas, 2) dos contextos educativos e 3) do perfil de formador.

- 1) No que respeita à diversidade de práticas educativas que o conceito integra, a Educação e Formação de Adultos desdobra-se em várias modalidades, tais como práticas de alfabetização – que traduzem numa oferta educativa de segunda oportunidade, a formação profissional – que visa a qualificação ou re-qualificação profissional dos indivíduos tendo em vista objectivos de desenvolvimento económico, o desenvolvimento local – que operacionaliza práticas que articulam a Educação e Formação de Adultos e o desenvolvimento a uma escala local, e, finalmente, a animação sócio-cultural – que se refere a uma estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos de desenvolvimento em contexto local.

- 2) Quanto aos novos contextos educativos, a heterogeneidade que caracteriza este campo educativo reflecte-se no reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais muito diversos, e na conseqüente admissão, como espaços de formação, de uma diversidade de instituições, o que veio a pôr em causa a escola como instituição que, em exclusivo, chamava a si o monopólio da educação dos cidadãos.

- 3) Finalmente, quanto ao perfil do educador capaz de desempenhar funções educativas neste novo quadro, é questionado o conceito de “profissionalização”, entendido, até aí, como o critério indispensável ao exercício da acção educativa. Ao considerar-se que “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de educação” (Lesne, 1978, citado em Canário, 1999, p. 17), também neste domínio se destronou o monopólio do “professor”, no sentido de alguém com uma formação específica para o desempenho de uma determinada função educativa, abrindo-se novas oportunidades para que outras formações profissionais pudessem estar igualmente (ou melhor) habilitadas para o desempenho de uma função que, cada vez mais, se afasta do conceito escolástico do termo.

A actualização do conceito de Educação e Formação de Adultos tem vindo, gradualmente, a ser traduzido através de directivas internacionais que procuram adequar os seus objectivos e os processos de desenvolvimento social, cultural, político e económico dos povos. A “V Conferência Internacional sobre Educação e Formação de Adultos”, que se realizou em Hamburgo em 1997, confirma esta permanente actualização do conceito. Subordinada ao tema “Aprender em idade adulta: uma chave para o séc. XXI”, revela um entendimento da Educação e Formação de Adultos 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, ainda, uma clara influência das mais variadas dimensões da vida social nas formas e nos processos que devem efectivar práticas de Educação e Formação de Adultos. Outra das características que emerge, tanto das preocupações,

como dos compromissos assumidos pelos Estados participantes, é o estreito relacionamento que consideram dever existir entre Educação e Formação de Adultos e problemáticas fundamentais para o funcionamento das sociedades modernas. Assim, e 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 aqui não eram consideradas, sustentam que a Educação e Formação de Adultos 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/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.

1.1. PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

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

- Um paradigma neo-liberal – no qual a Educação e Formação de Adultos tem como fim “complementar” (conhecimentos, competências, etc.) em referência a fins pré-determinados. As modalidades que perfilham este paradigma procuram levar os indivíduos a partilharem valores e crenças comuns, e assegurar a disponibilidade de um capital humano que torne a formação adequada. Neste contexto, a Educação e Formação de Adultos é vista como um meio que proporciona condições ao indivíduo para que participe no seu progresso. Educar e formar são vistos como processos individuais, a referência ao contexto é vaga, e a educação é caracterizada pelo conceito de igualdade (igualdade de oportunidades), logo, o resultado é a responsabilidade individual.

- Um paradigma crítico liberal – os objectivos deste paradigma tecem uma aliança com os aspectos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária; a Educação e Formação de Adultos é identificada com as estratégias e com as dinâmicas de libertação a que levam, e a sua função específica é identificada com processos educativos e com acções que levam os agentes humanos a transformarem as condições sociais que impedem o seu desenvolvimento intelectual.

A consideração de que existe uma dualidade nas orientações educativas para públicos adultos é perfilhada por outros autores. Illeris (2000, 2004b) afirma que o que distingue as diferentes abordagens da 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 quatro as ideias-chave dominantes que definem as práticas de Educação e Formação de Adultos existentes: a “Andragogia” (Knowles, 1975, 1980, 1992; Knowles, Holton e Swanson, 1998), a “Reflexão Crítica” (Brookfield, 1986, 1987), a “Aprendizagem Transformativa” (Mezirow, 1991, 1996, 1998, 1999, 2000), e a “Responsabilidade Social” (Boggs, 1991; Seaquist, 2003). 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.

1.1.1. 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, 1980, 1992, 1998) 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, assim, 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 aprendente significa envolver os formandos na planificação e na responsabilização do seu processo de aprendizagem. Embora tradicionalmente o papel do professor/formador seja o de orientar o aluno/formando, numa perspectiva andragógica a integração (consideração) desta independência, leva a que seja dada autonomia ao formando para que seja ele quem determina o que quer aprender e como quer fazê-lo, o que conduz, naturalmente, a uma maior responsabilização do formando 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, para além de reforçarem a auto-estima do grupo.

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 da 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.

Como quinto indicador temos 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 com casos reais, têm 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 apresentado por Knowles (1975, 1980) 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, nomeadamente, a facilitação de acesso a meios e a oportunidades de aprendizagem. 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 parecer, 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. Esta reformulação ficou bem expressa na mudança de subtítulo que efectuou em 1980 à obra que publicou em 1970 “*The Modern Practice of Adult Education*”: se em 1970 o subtítulo era “*Andragogy versus Pedagogy*”, em 1980 passou a ser “*From Pedagogy to Andragogy*”.

Outra das críticas que são feitas 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 andado mais à volta dos seus pressupostos filosóficos do que da sua eficácia empírica. Considera que dada a elasticidade de significados que lhe estão associados, e a conseqüente 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 constitui-se como o aspecto crucial de uma outra linha de desenvolvimento de práticas em Educação e Formação de Adultos: as abordagens de natureza crítica emancipatória, que passamos a apresentar.

1.1.2. A Reflexão Crítica

As práticas de Educação e Formação de Adultos que se inserem na linha da Reflexão Crítica são indelevelmente marcadas por Brookfield (1986, 1987, 1990, 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2004). O autor considera 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, propõe que, ao nível da Educação e Formação de Adultos, seja dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica. Encorajar a Reflexão Crítica nas pessoas adultas é, pois, fundamental para o projecto democrático.

Para Brookfield (1997), em Educação e Formação de Adultos a abordagem da Reflexão Crítica pode ser perspectivada tanto em termos tanto 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 assunções e dos pressupostos em que se baseiam os seus pensamentos e as suas acções. As assunções são as crenças sobre o mundo e sobre o lugar que o indivíduo nele ocupa que são tomadas como certas e que, por parecerem óbvias, não são questionadas nem postas em causa. As assunções conferem significado e propósito ao indivíduo e ao que ele faz. Muito do que as pessoas pensam, dizem e fazem, é baseado em assunções de como o mundo deve funcionar e que são consideradas apropriadas, ou seja, assumem a forma de uma acção correcta, de uma acção moral. Contudo, Brookfield (1997) alerta para o facto da compreensão dessas assunções não ser, frequentemente, assumida. Ou seja, as ideias e as acções que aceitamos 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 assunções, a partir das evidências e das experiências que as enformam.

Quanto ao seu propósito, a meta da Reflexão Crítica é habilitar os indivíduos para o escrutínio das assunções que estão presentes na sociedade e nas suas vidas e, conseqüentemente, elegerem aquelas que se revestem de sentido e erradicarem as que falsamente parecem ditar o que está correcto.

O autor distingue dois tipos de assunções que deverão ser trabalhadas em termos do processo da Reflexão Crítica: 1) as assunções que estruturam a forma como os indivíduos vêem as relações de poder e 2) as concepções hegemónicas.

Relativamente às primeiras, considera que a Reflexão Crítica ajuda o adulto a compreender que o fluxo do poder é uma presença permanente na vida dos

indivíduos, embora, por vezes, essa presença seja de natureza subliminar. Desocultar e questionar essas relações de poder para que o indivíduo possa, de maneira democrática, re-orientar esse fluxo de poder é uma parte importante da Reflexão Crítica.

No que se refere às concepções hegemónicas, estas não precisam de ser desocultadas. 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, essas ideias, estruturas e acções são construídas e transmitidas por interesses de minorias para proteger o *status quo* que também serve esses mesmos interesses. O que torna realmente perversos os processos hegemónicos é que, ao longo do tempo, eles se imiscuem, como se fizessem parte da atmosfera cultural em que vivemos, o que leva a que o indivíduo não consiga ter o recuo suficiente em relação a eles para os poder apreciar e analisar; pelo contrário, as ideias e as práticas da hegemonia tornam-se numa parcela da vida de todos os dias, tornam-se a opinião geral, a sabedoria convencional ou formas de senso comum de ver e de organizar o mundo que as pessoas tomam como certas. 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 (1997) 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 nos 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 próprio que está enraizado na sua pessoa funciona como um filtro que o impede de encarar outras perspectivas, sem que subsista, sequer, a consciência da existência desse filtro. Este círculo auto-confirmativo, frequentemente desenvolve as assunções acriticamente aceites pelo indivíduo, as quais dão origem a acções que só servem para confirmar a verdade dessas assunções. Esta incapacidade de sairmos de nós próprios conduz a formas distorcidas e constrangidas de pensar e de ser. Para que se

possa ultrapassar este bloqueio, é necessário encontrar outras “lentes” que nos devolvam uma imagem lúcida sobre quem e o que realmente somos. As assunções que nos influenciam estão demasiado coladas a nós próprios para que possam ser vistas de forma clara através de um acto de vontade própria. Contudo, se a Reflexão Crítica for concebido como um processo social, então os nossos pares tornam-se importantes “espelhos críticos”. Ouvir a percepção dos outros acerca de nós próprios ajuda-nos a adquirir uma perspectiva descontaminada sobre a natureza e a dimensão das nossas acções; falar com os outros ajuda-nos a tornarmo-nos mais conscientes de como tomamos como certas as nossas próprias ideias e acções.

Esta análise do autor 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 indivíduo a analisar as suas assunções, ou alguém que proporciona condições para que esses processos de análise aconteçam.

1.1.3. A Aprendizagem Transformativa

De acordo com Merizow (1996) “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 de forma crítica, para que possa construir novas interpretações sobre o presente.

Mezirow (1991, 1996, 1998) designa de “perspectivas de sentido” as assunções assumidas acriticamente pelo indivíduo, e considera que estas são fruto de distorções de diferente natureza: distorções de natureza epistémica – que influenciam o nosso modo de conhecer e a forma como usamos o conhecimento, distorções de natureza sócio-linguística – que se referem aos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas percepções, e distorções de natureza psicológica – que foram assimiladas pelo sujeito durante a infância, no seu processo de aculturação, e que produzem formas de sentido e de agir que são desconfortáveis para o indivíduo

porque são inconsistentes com a percepção que possui do que gostaria de ser enquanto adulto.

O conceito de Aprendizagem Transformativa resulta de várias influências das quais destacamos: o Construtivismo, a Corrente Progressista, a Teoria Crítica de Habermas (1971), 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 (1971). 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. De facto, e para o autor, o conhecimento resulta de três tipos de interesses: interesses técnicos, interesses práticos e interesses emancipatórios.

O interesse técnico centra-se na relação causa-efeito. Trata-se de uma forma de conhecimento através do qual o sujeito se relaciona com o ambiente que o envolve, procurando apropriar-se de um saber que lhe é exterior enquanto indivíduo. Assenta na crença de raiz positivista de que, a partir da utilização do método científico, o saber se constrói em função de uma realidade objectiva identificável, e rejeita todas as outras formas de construção do conhecimento que assentem noutras estratégias de validação, tais como a elaboração pessoal a partir da experiência vivida. Habermas associa este tipo de interesse à dominação pois não contempla a elaboração pessoal. Shön (1987, 1992) partilha desta mesma opinião ao propor o processo reflexivo como uma estratégia para ultrapassar as limitações que atribui à racionalidade técnica.

O interesse prático caracteriza-se pela acção subjectiva. É marcado pela procura de consenso entre os diversos indivíduos. Este tipo de saber não é totalmente subjectivo e arbitrário pois é fruto do consenso entre várias pessoas e requer que os sujeitos interajam e partilhem um conjunto de significados. Daqui resulta a extrema importância do que o autor designa por “diálogo racional” na validação de significados.

O interesse emancipatório, segundo Habermas, é o que permite que o sujeito se liberte das forças contextuais e egocentricas. Este tipo de conhecimento identifica-se com o auto-conhecimento, com a auto-reflexão e com o poder. Através do conhecimento emancipatório o indivíduo emancipa-se das dominações que limitam a sua vida, adquirindo, através da auto-reflexão, a sua auto-determinação. Daqui decorre a extrema valorização que a Aprendizagem Transformativa atribui à Reflexão Crítica, considerando que esta deve ter com objecto não só o próprio indivíduo como a realidade sócio-cultural envolvente.

A Pedagogia Crítica (Freire, 1970) é, como referimos, outra das influências da Aprendizagem Transformativa. O objectivo da Pedagogia Crítica é o de “levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sócio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, p. 27). Freire, designa de “consciencialização” este processo de tomada de consciência das estruturas de opressão, e considera que o mesmo pode ser desenvolvido através de quatro etapas:

1. Consciência intransitiva – que se manifesta na satisfação das necessidades elementares dos indivíduos:
2. Consciência semi-intransitiva – traduz uma cultura de silêncio na qual a vida é interpretada através de noções como o destino, a fatalidade, e através da qual os oprimidos internalizam os valores e as concepções dos que os oprimem.
3. Consciência semi-transitiva - refere-se a um nível de consciencialização no qual as pessoas começam a ser capazes de questionar as suas vidas e a perceber que a realidade sócio-cultural é determinada pelo ser humano.
4. Consciencialização – constitui-se no última etapa do processo, quando os indivíduos são capazes de se envolver num processo dialógico de questionamento e validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias.

Para Freire (1970), este processo só fica concluído quando conduz à consciência da necessidade de uma acção colectiva de intervenção contra as estruturas de injustiça.

Como teremos oportunidade de confirmar, existe uma enorme proximidade entre algumas das características da Aprendizagem Transformativa com o processo de consciencialização que acabámos de descrever.

A Reflexão Crítica, que tipifica, como referimos anteriormente, uma outra abordagem de Educação e Formação de Adultos, constitui-se, simultaneamente, como uma importante influência da Aprendizagem Transformativa. Foca, sobretudo, a necessidade de que o indivíduo se aperceba da realidade sócio-cultural que o envolve e, reflectir criticamente, operacionaliza a capacidade do indivíduo ser capaz e de dar conta dos seus pressupostos, estando disponível para analisar outras perspectivas alternativas de interpretação da realidade.

Outra das influências referidas da Aprendizagem Transformativa provém das abordagens sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo. De acordo com as linhas mais actuais (Baltes, 1999; Kitchener, 1983; Vandenplas-Holper, 2000) 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.

Passemos à análise do processo educativo e formativo que a Aprendizagem Transformativa procura efectivar. Como o próprio nome indica, o que se pretende é uma “transformação” - que no caso 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 (1991, 1998) 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 são o que designa por perspectivas de sentido e esquemas de sentido. As primeiras são os quadros de referência, os paradigmas, os filtros que moldam e condicionam a percepção que o indivíduo tem acerca de si próprio e da realidade, e os segundos as manifestações concretas que organizam a acção da pessoa e que são reveladoras de uma determinada perspectiva de sentido. Refere que é só através de “acontecimentos desorientantes”, que apontam a incongruência entre a realidade e as perspectivas de sentido, que o sujeito se apercebe da distorção dessas mesmas perspectivas. Acontecimentos desorientantes são, pois, experiências que levam o indivíduo a procurar respostas, a reflectir sobre o problema ou o dilema que a experiência levantou, dando-se, assim, conta 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 desorientante e que culminam com a alteração do auto-conceito. As fases propostas são as seguintes:

1. Dilema desorientante.
2. Auto-exame acompanhado de sentimentos de culpa e de vergonha.
3. Exame das pressuposições epistémicas, socio-culturais ou psíquicas.
4. Reconhecimento que a tomada de consciência da inadequação das perspectivas de sentido, e a sua transformação, não é um caso isolado, mas é uma experiência pela qual já passaram outras pessoas.

5. Exploração das opções para novos papéis, relações e acções.
6. Planeamento de um curso de acção.
7. Aquisição de conhecimentos e competências com vista à implementação do plano.
8. Tentativa provisória de experimentação dos novos papéis.
9. Construção de competências e de auto-confiança nos novos papéis e nas novas relações.
10. Reintegração da própria vida baseada nas condições ditadas pela nova perspectiva.

É através do discurso racional (discurso prático na teoria de Habermas), que se traduz na aprendizagem comunicativa, que a pessoa examina, comunicando com outros, a evidência dos diversos significados. O discurso racional promove a Reflexão Crítica levando o indivíduo a confrontar as suas perspectivas de sentido. Para que este discurso seja possível, são necessárias uma série de condições (Mezirow, 1991, 1998): possuir a informação precisa e completa; ser capaz de analisar os argumentos de forma mais objectiva possível; estar disponível a perspectivas alternativas; ser capaz de reflectir criticamente sobre as pressuposições e as consequências das mesmas; ter igualdade de oportunidades em relação aos outros, para questionar, refutar, reflectir, sendo também capaz de deixar os outros fazer o mesmo; e ser capaz de aceitar o consenso informado, objectivo e racional, como teste legítimo 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 se caracteriza pela evolução progressiva para perspectivas de sentido mais desenvolvidas.” (p. 193)

1.1.4. A Responsabilidade Social

Na sociedade actual, democrática, os adultos são frequentemente confrontados com situações e com acontecimentos que exigem 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 são fáceis. Requerem 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, segundo Keogh (2003, citado em Imel, 2003), 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. Assim, 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 para o desenvolvimento de acções que têm em vista encontrar soluções. Parte do pressuposto de que, através da participação, os adultos desenvolvem ou adaptam atitudes e valores e fazem julgamentos morais relacionados com os seus papéis enquanto cidadãos.

Segundo Boggs (1991) 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 adquirirem 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 a próprio conceito de Educação e Formação de Adultos. Desde sempre que preparar os adultos para os seus papéis tem sido o propósito deste campo educativo. Interagir numa sociedade pluralista como a de hoje, caracterizada pela diversidade e pela fragmentação, requer um cidadão competente, e a Educação e Formação de Adultos também deve desempenhar o papel de ajudar os formandos a construírem significados e desenvolverem valores que se relacionem com uma cidadania efectiva. Boggs (1991) acredita que em democracia o principal propósito da Educação e Formação de Adultos deve ser a educação cívica, e o desafio, como Boggs o vê, é integrar o conhecimento e as competências que uma efectiva Responsabilidade Social requer em processos e formas de Educação e Formação de Adultos.

Na realidade, a educação para a Responsabilidade Social nunca poderá ser neutra porque é definida pela orientação filosófica e ideológica de quem a ministra e pelo contexto comunitário onde tem lugar (Weisbord & Janoff, 1995). Se nos basearmos nas duas principais linhas de orientação educativa para adultos referidas - as abordagens de orientação liberal e as abordagens de orientação crítica, qualquer uma delas pode integrar intervenções educativas promotoras da Responsabilidade Social, mas que são necessariamente diferentes porque assentam em princípios e em pressupostos educativos distintos. Uma educação para a Responsabilidade Social influenciada por uma abordagem liberal ou humanista procura fornecer informações e conhecimentos que os formandos poderão usar, quer individual, quer colectivamente, enquanto que uma educação para a Responsabilidade Social integrada numa abordagem crítica - em que o acento tónico é a mudança - tenderá a equipar os formandos não só com conhecimentos, mas também com instrumentos que estes poderão usar para desafiarem 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 suposto que um processo educativo faça, na medida em que nega aos formandos o seu direito a uma independência ideológica. Apoiando-se nas ideias de Giddens, Johnson (1999) 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, esta “terceira via” defendida por Johnson oferece um conjunto de recomendações que passamos a referir. A primeira prende-se com a clarificação da perspectiva filosófica que está subjacente à abordagem formativa. Como foi referido, 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 (perspectiva construtivista). Considera que os formandos necessitam da oportunidade de lidarem 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 ultrapassarem uma compreensão superficial das questões cívicas, e habilita-os a formarem 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. Aconselha que se utilizem métodos que encorajem a Reflexão Crítica, a discussão e o “saber ouvir”. Refere que 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 e sugerirem e engendrarem soluções.

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 eles vêem uma conexão entre os temas em estudo com as suas vidas, ou com 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 e incluí-los no currículo existente e relacioná-los com os objectivos académicos” (Nash, 1999, citado em Imel, 2003).

2. CONCEITOS-CHAVE TRANSVERSAIS ÀS PROPOSTAS ACTUAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE 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-chave que são transversais a todas elas. A sua análise, em função da sua distinta apropriação pelas diferentes propostas educativas em Educação e Formação de Adultos, ajuda-nos a verificar a sua pertinência neste campo educativo e a aprofundar os diversos significados em que podem ser entendidos e transformados em práticas educativas. Referimo-nos aos conceitos de “Auto-Direccionamento na Aprendizagem”, de “Aprendizagem Experiencial” e de “Aprendizagem Contextual”, que passamos a analisar.

2.1. O AUTO-DIRECCIONAMENTO NA APRENDIZAGEM

Deve-se inegavelmente a Knowles (1975) a divulgação do conceito “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 vimos, de um conceito-chave para a Andragogia, a qual se desenvolve através de um conjunto de procedimentos pedagógicos nos quais é suposto que o formando assuma o controlo sobre a sua aprendizagem. Assim, e 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 na Aprendizagem não pode ser considerado um conceito 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, citado em Kerka, 2002), 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 (1986, 1990, 1997) e Mezirow (1991, 1999, 2000) ao focarem a necessidade de análise de perspectivas alternativas com elemento dissonante indispensável para que o indivíduo progrida na sua aprendizagem, levantam outra ponta do véu da dúvida quanto às capacidades de auto-direccionamento dos adultos. Como podemos constatar, não é de modo algum um conceito assumido consensualmente, pelo menos na forma como foi apresentado pelo seu autor, embora, em nossa opinião, 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 das 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 referidos, foi a Maslow (1970) que Knowles foi buscar o conceito de “auto-actualização da pessoa humana”, ou seja, a sua capacidade de aprender por si próprio, e a Dewey (1933, citado em Caffarella, 1993), 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 que já aludimos como estando na base da Aprendizagem Transformativa (aliás, este é um primeiro 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, em nossa opinião, 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 conceito de “Auto-Direccionamento na Aprendizagem” concebido por Knowles (1975, 1980) – 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, obviamente, na proposta de Reflexão Crítica de Brookfield (2000b) – neste caso o conceito de reflexão não é manejado só na primeira pessoa, em auto-referência, mas valoriza-se 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, como vimos, que se processa a Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1998) – que considera que é só através da reflexão que o indivíduo é capaz de se dar conta da inadequação dos seus esquemas tendo em vista a sua transformação; e, finalmente nas abordagens designadas de Responsabilidade Social, não é difícil perceber que, 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 a acção, o que define um outro curso para os processos de Auto-Direccionamento na Aprendizagem.

2.2. A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

2.2.1. Possibilidades de expansão do conceito

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 no campo educativo, e em particular em Educação e Formação de Adultos, 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 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, recrutem 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 situações 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 pudemos constatar, se verifica em todos os modelos de Educação e Formação de Adultos a que já aludimos. Na opinião de Michelson (1996, citado em Fenwick, 2000) este processo de apropriação da experiência como um projecto pedagógico não deixa de ser um processo perigoso podendo mesmo ser perverso. Para o autor, 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, por forma a que cumpra a sua função de mobilizador da cognição humana e não seja substituído e apropriado por outros interesses.

Mas voltemos à relação entre reflexão e Aprendizagem Experiencial e à opinião defendida pelos apoiantes dos processos reflexivos de que estes se constituem como a única via de acesso à construção do conhecimento dentro de uma perspectiva de Aprendizagem Experiencial. Na opinião de Fenwick (2000) esta é uma visão redutora das potencialidades do termo. A autora considera que as práticas em Educação e Formação de Adultos têm revelado outras apropriações do conceito, e que se torna imprescindível o seu reconhecimento e identificação como forma dos

processos formativos se tornarem mais fundamentados e intencionais e dos formadores que neles intervêm definirem o seu papel de forma moral e profissionalmente mais competente. Não se trata de fazer corresponder os diferentes modelos de Educação e Formação de Adultos a entendimentos distintos da Aprendizagem Experiencial, mas sim de perceber que esses modelos expressam diferentes entendimentos do conceito através das práticas que desenvolvem. Assim, e na opinião de Fenwick, existem actualmente diferentes correntes que operacionalizam diferentes vertentes da expansão do conceito, nomeadamente no que se refere à concepção de conhecimento que perfilham, aos objectivos de ensino que perseguem, às práticas que desenvolvem e ao papel do formador que as anima. As correntes de Aprendizagem Experiencial que, de acordo com a autora, actualmente operacionalizam, nas práticas de Educação e Formação de Adultos, o conceito de “Aprendizagem Experiencial”, são as seguintes:

- a) Corrente baseada na reflexão
- b) Corrente baseada na interferência
- c) Corrente baseada na participação
- d) Corrente baseada na resistência
- e) Corrente baseada na co-emergência

- a) A reflexão é, como já tivemos oportunidade de referir, uma estratégia que está presente em todas as abordagens actuais de Educação e Formação de Adultos. Insere-se numa perspectiva construtivista da aprendizagem, e a sua consideração como uma corrente que operacionaliza a Aprendizagem Experiencial advém do facto de viabilizar a produção de conhecimentos a partir da construção pessoal que os indivíduos produzem a partir das suas experiências de vida, e da possibilidade desses conhecimentos poderem ser transferidos para novas situações. Os processos de ensino que a utilizam procuram levar os formandos a elaborarem constructos mentais mais inclusivos com o objectivo de tornar possível o sucesso do indivíduo perante novas situações. O papel do formador é o de encorajar o processo de reflexão, de colocar desafios às concepções individuais e de validar o conhecimento adquirido através dessa construção pessoal.

- b) A corrente baseada na interferência, também designada por perspectiva psico-analítica, assenta na concepção de como o “self” é gerido e da forma como o inconsciente interfere no pensamento consciente para produzir significados. A perspectiva de conhecimento que esta corrente da Aprendizagem Experiencial sustenta é que é possível construir novas versões a partir de conflitos antigos. Em termos de objectivos educacionais, o que se procura é que o formando se torne mais tolerante perante as exigências do seu próprio “self” e as exigências de carácter social, e levá-lo a aceitar e a compreender os aspectos pouco conhecidos de si próprio. As experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas devem activar as interferências que devem ocorrer no interior do indivíduo por forma a que encontre na sua história cultural os instrumentos que estimulam essa mesma interferência. Quanto ao formador, este deve aceitar os dilemas psíquicos com que o formando se debate (ou que foi levado a debater-se), respeitar as suas dificuldades, limitações e o tempo de que necessita, e trabalhar dentro dos conflitos psicológicos. Deve actuar com compreensão e, como Fenwick (2000) refere, “evitar tentativas de salvamento” (p. 252).
- c) As práticas que integram a dimensão participação consubstanciam outra corrente da Aprendizagem Experiencial na medida em que o que é posto em relevo é a capacidade crescente dos sujeitos se envolverem de forma activa em experiências a partir das quais poderão construir conhecimentos. Dentro desta corrente o conhecimento que é construído não é validado pela sua eventual correcção, mas pela relevância de que se reveste para o formando num determinado momento. O mais importante é “participar”, é “fazer” o que se revela conveniente para o sujeito em causa e, neste caso, o conhecimento não pode surgir dissociado de uma situação particular. Assim, e em termos de práticas que perfilhem esta corrente, as competências pessoais e sociais são inseparáveis, logo, os objectivos que se perseguem procuram promover a participação dos formandos em

sistemas interactivos, valorizando-se as práticas sociais em contextos comunitários. As experiências de aprendizagem procuram levar os formandos a evoluir de uma participação periférica na comunidade para uma participação mais central, mais efectiva e competente. Quanto ao papel do formador, este progresso desejável na capacidade de participação do formando solicita-lhe que conceba e proporcione sequências de actividades e de condições em situações complexas que ajudem os formandos a praticarem da melhor forma o tipo de participação que se deseja.

d) A corrente designada de resistência, outra que também se apropria e desenvolve práticas que operacionalizam o conceito de Aprendizagem Experiencial, insere-se numa perspectiva crítica e cultural. A questão-chave que fundamenta esta corrente é o questionamento quanto às formas através das quais o poder circula, reprime e incrementa as experiências de aprendizagem. O conhecimento, tal como esta corrente o vê, deverá ser emancipatório e manifesta-se e expressa-se através de formas de resistência (voz, acção, silêncio). Os objectivos educativos que organizam esta corrente procuram tornar explícitas as políticas e os constrangimentos que decorrem das práticas culturais, procurando, ainda, comunicar e compreender as diferenças nas experiências humanas, por forma a que os formandos construam uma visão renovada. As experiências de aprendizagem que esta corrente prescreve devem procurar analisar a forma como o poder surge numa relação particular e como cultura dominante, o que configura um outro papel para o formador. Este, deverá tornar explícita a ideologia dominante e ajudar o formando a situar o constructo que advém da sua experiência. Neste sentido, o formador será alguém que abre espaços que suportam a resistência e ajuda a construir alternativas que rompem com as tensões existentes.

e) A co-emergência constitui-se como uma corrente da Aprendizagem Experiencial que explora a relação entre os processos cognitivos e o meio

ambiente. A perspectiva de conhecimento que perfilha é a de que existe uma ligação estrutural entre a cognição e os diferentes níveis de relação do indivíduo com o mundo, a qual se concretiza através da sua vivência experiencial. Ou seja, considera que o comportamento muda na medida em que o sujeito lida com novas situações e, conseqüentemente, à medida que as situações mudam, o mesmo acontece com o mundo pessoal e com o sentido próprio que cada um possui do mundo. Os objectivos desta corrente apontam para a ajuda a dar aos formandos para que descrevam e analisem as aprendizagens que realizaram dentro de determinadas situações. O papel do formador é, mais uma vez, o de regulador, na medida em que deverá ajudar o formando a que continuamente nomeie e renomeie os contornos da mudança que constata em si próprio e no mundo que o rodeia, e para que identifique a nova compreensão e o novo conhecimento que emerge das novas situações com que se depara.

As perspectivas apresentadas procuram ir além da ideia de que a Aprendizagem Experiencial se reduz a uma experiência reflexiva, e abrir espaços de diálogo entre outras correntes possíveis. Contactar com estas outras apropriações do conceito contribui, também, para que quem trabalha em Educação e Formação de Adultos pense cuidadosamente nas crenças que possui sobre o que é a Aprendizagem Experiencial, nas práticas que efectivamente desenvolve, e considere outros conteúdos e outras dimensões que podem estar presentes e que a perspectiva reflexiva ignora, tais como “interferência”, “participação” e “co-emergência”. Esta visão de que os formadores escolhem e aplicam ideias e práticas que são sempre congruentes com determinados conceitos teóricos é, frequentemente, subvertida pelas exigências particulares dos contextos de prática. Como referem Wilson e Mayers (1999, citados em Fenwick, 2000) “os formadores têm uma atitude oportunista relativamente aos conceitos teóricos; embora tentem ver o problema que surge da prática sob um outro ponto de vista teórico, o problema fala por si. São as necessidades que decorrem da prática que ditam as regras, os modelos e mesmo os valores que são veiculados” (p. 265).

2.2.2. A “experiência” e a sua utilização nos processos de aprendizagem: a ambivalência do termo

O conceito de “experiência”, que claramente suporta os processos de Aprendizagem Experiencial qualquer que seja a perspectiva em que esta seja entendida, pode também ser objecto de diferentes entendimentos e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de práticas que se acomodam ao sentido que lhe é atribuído (Yorks & Kasl, 2002a). Os autores, citando Walker (1993), chamam a atenção para o facto do termo “experiência” em contexto de Educação e Formação de Adultos, poder ser utilizado como “verbo”, ou como “nome”. “Como verbo (...) tanto pode referir-se a um momento particular como a um processo de observação ou de verificação; como nome, significa tudo aquilo que é conhecido, ou o conhecimento e a sabedoria que são obtidos através da observação, da compreensão ou da verificação” (p. 179). Para os autores esta distinção morfológica do termo “experiência” leva-nos, em Educação e Formação de Adultos, ao âmago das diferenças entre Perspectiva Pragmática e Perspectiva Fenomenológica.

Consideram que a Perspectiva Pragmática, que conceptualiza a experiência como um “nome”, é a que tem prevalecido. Neste caso, a experiência é objectivada, constitui-se como um recurso de aprendizagem que é susceptível de ser catalogado e reflectido. Kolb (1984, citado em Rosales, 1990) e Mezirow (1991, 1996, 1998, 1999) são, entre outros, exemplos de teóricos em Educação e Formação de Adultos cujas propostas educativas são afectadas por esta perspectiva.

No caso de Kolb, o autor considera que o valor da experiência no processo de aprendizagem do indivíduo decorre de dois momentos: um primeiro em que a experiência é apreendida, e um segundo em que é transformada em significado. Associa o primeiro momento, que também designa de “preensão”, à experiência tangível e ao sentimento que advém do contacto imediato com uma situação. O segundo momento, que apelida de “apreensão”, conota-o com a interpretação conceptual e com a sua representação simbólica no universo de conhecimento do indivíduo. Embora argumente que a “preensão” (sentimento) e a “apreensão” (pensamento) estão em interacção dialéctica, o ciclo de aprendizagem que descreve

privilegia o pensamento, ou seja, a capacidade que o indivíduo possui de utilizar os mecanismos de natureza cognitiva para construir significado a partir da experiência.

Mezirow (1991), por sua vez, integra-se na Perspectiva Pragmática na medida em que ele entende a experiência como um estímulo que provém do mundo real e que é importante na medida em que provoca a reflexão, mais especificamente a reflexão crítica. Distingue experiência não reflectida de experiência integrada no universo linguístico do sujeito, e entende que a partir da significação que o indivíduo deduz das experiências constrói uma catalogação das mesmas que lhe permite reforçar expectativas sobre como as coisas são supostas ser. Ou seja, cria um sistema que lhe permite antecipar o entendimento e a organização face a novas experiências.

Dentro da Perspectiva Pragmática, e disto são exemplo as teorias apresentadas, a experiência é um recurso para a aprendizagem, a qual só assume significado quando é tornada objecto de reflexão. A experiência torna-se um fenómeno que adquire denominação, é objectivada, torna-se um “nome”, e o conhecimento que o formando desenvolve é por referência a esse fenómeno.

Esta perspectiva exclui, obviamente, o papel das emoções na aprendizagem. A vida emocional é considerada como mais um aspecto da experiência e, conseqüentemente, apenas mais um fenómeno que pode ser objecto de reflexão, que pode ser racionalizado.

Acontece que cada vez mais o discurso sobre Educação e Formação de Adultos é povoada de referências que salientam a necessidade de uma teoria da aprendizagem mais holística, que encare o formando com um todo, não privilegiando determinadas dimensões do seu ser (Bujold & Saint-Pierre, 1996), ou que criticam a hegemonia da cultura ocidental e da epistemologia positivista que não admitem processos de construção de conhecimento contaminados por circunstancialismos e pela individualidade (Tisdell, Hanley & Taylor, 2000). A resposta a este coro de críticas está, segundo Yorks e Kasl (2002a) na adopção de uma Perspectiva Fenomenológica, que, em oposição à Perspectiva Pragmática, encare a experiência como um processo, como um encontro com o mundo, como um “verbo” e não como um “nome”. Postulam que esta outra forma de conceber a experiência constitui numa ferramenta conceptual que pode ser útil em Educação e Formação de Adultos por permitir conceber processos formativos que equilibradamente valorizem múltiplas

formas de aprendizagem e de construção do saber. No linha da defesa desta Perspectiva Fenomenológica, os autores pegam na expressão recentemente criada por Mezirow (2000), *hábitos de pensar*, que consideram paradigmática de uma abordagem racional da construção do conhecimento, e sugerem uma outra, *hábitos de ser*, que consideram poder ser a metáfora caracterizadora deste outro enquadramento conceptual em Educação e Formação de Adultos que é a Perspectiva Fenomenológica.

2.3. A APRENDIZAGEM CONTEXTUAL

A “Aprendizagem Contextual” constitui-se como outro conceito-chave que é transversal aos modelos de Educação e Formação de Adultos que apresentámos. 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, de acordo com Jarvis (1987, citado em Caffarella & Merriam, 2000), pressupõe 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” (p. 62) não é nova. Como afirmam Tennant e Pogson (1995), “a natureza, oportunidade e processo de desenvolvimento variam de acordo com as experiências e as oportunidades dos indivíduos e as circunstâncias das suas vidas” (p. 197). Contudo, e de acordo com Caffarella e Merriam (2000) 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 Orientação Interactiva, é dada prioridade aos paradigmas de ordem psicológica e a aprendizagem é vista como um produto de uma interacção individual com o contexto e, no caso da Orientação Estrutural, são sobrelevados os factores de ordem cultural e social, tais com a raça, o género, o grupo social, étnico ou outros que se considere afectarem a aprendizagem. Ou seja,

enquanto que na primeira orientação os sujeitos são vistos com um potencial limitado, na segunda orientação luta-se, sobretudo, pelas mudanças sociais básicas, consideradas fundamentais para que os processos de desenvolvimento do sujeito sejam efectivos.

Veamos, mais detalhadamente, quais os pressupostos de partida e quais os propósitos educativos de uma e de outra orientação.

2.3.1. A orientação interactiva da abordagem contextual da aprendizagem

A Orientação Interactiva da Abordagem Contextual da Aprendizagem é suportada por duas assunções básicas:

- 1) a aprendizagem resulta, essencialmente, de condições pessoais do formando.
- 2) todas as pessoas adultas possuem potencialidades para aprender, qualquer que seja o *background* de onde provenham.

Embora dentro desta orientação o elemento determinante seja o formando e a crença no seu potencial de aprendizagem, constata-se que em termos teóricos e de operacionalização em processos de ensino ela bifurcou em duas perspectivas: uma que considera o formando individualmente, e outra que, a par da consideração do formando, também contempla os aspectos de ordem sócio-cultural que estruturam um contexto de aprendizagem.

De acordo com Caffarella e Merriam (2000) o desdobramento desta orientação é facilmente identificável através dos tópicos em análise que organizam o debate segundo uma ou outra perspectiva. Exemplificam, referindo que no primeiro caso são conceitos, entre outros, como o de “Participação”, “Auto-Direccionamento na Aprendizagem” e “Aprendizagem Transformativa” que dominam o discurso, o que evidencia a consideração de que reside essencialmente no formando o *leitmotive* e o potencial para a concretização da sua dimensão formativa. No que se refere à segunda perspectiva, os conceitos que dominam o discurso, são, por exemplo, a

“Aprendizagem Experiencial” e “Cognição Situada”, o que tipifica um posicionamento educativo que se apropria também da dimensão sócio-cultural que estrutura o contexto de aprendizagem.

2.3.2. A orientação estrutural da abordagem contextual da aprendizagem

A outra orientação da abordagem contextual da aprendizagem que Caffarella e Merriam (2000) afirmam subsistir nas práticas de Educação e Formação de Adultos, e que é diferente da interactiva que acabámos de descrever, é a Orientação Estrutural. Argumentam que factores como a raça, a origem social, o género, entre outros, precisam de ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem, por se sobreporem, em termos potenciadores ou limitadores, aos aspectos de natureza pessoal.

As posições que mais fortemente afirmam esta orientação são as que se posicionam numa perspectiva femininista (Tennant, 2000), crítica (Brookfield, 2001, Freire, 1970), ou pós-moderna (Edwards & Usher, 2000a, 2000b). A preocupação chave dos defensores desta orientação é a análise do poder e do controlo que está subjacente aos processos formativos. Para eles, são questões fundamentais saber que tipo de interesses são defendidos pelos programas formativos que são oferecidos, quem tem acesso a esses programas, ou quem possui o controlo das mudanças nos processos de aprendizagem e nos seus produtos.

Esta tipo de análise que distingue orientações que perfilham concepções comuns, mas que se operacionalizam em diferentes práticas, é útil por auxiliar à compreensão de determinadas subtilidades conceptuais que dão origem a versões de aplicação prática bastantes diversas.

PARTE III - O FORMADOR DE PESSOAS ADULTAS

1. SER FORMADOR DE PESSOAS ADULTAS: DIFERENTES SIGNIFICADOS PARA DIFERENTES PRÁTICAS

Qualquer se seja o nível de ensino em que nos situemos, 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 formação e de concepções de quem o ministra, conferem mais veracidade à pluralidade de sentidos que o termo “ensinar” pode assumir (Pratt, 2002).

Quando inquiridos sobre esta questão, o que os formadores respondem confirma o que acabámos por referir. Num estudo desenvolvido por Pratt et al. (2002, citados em Pratt, 2002) constituído por 253 formadores, as respostas, que tipificam o que os sujeitos do estudo entendem por ensinar, distribuíram-se pelas seguintes categorias:

- A transmissão eficaz e eficiente do saber de uma pessoa para outra;
- A socialização da pessoa junto de uma comunidade de modo a que viva de forma harmoniosa dentro da mesma;
- A organização de condições que facilitem a aprendizagem.

Segundo os autores, as respostas reflectem, antes de mais, uma simbiose e um cruzamento de crenças pessoais e de valores relacionados com o ensino, que o transformam, mais do que numa actividade meramente técnica, numa conjugação de variáveis de vária ordem que encontram, na acção prática, a sua expressão, produzindo-se em práticas diversificadas.

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 ideias - mais do que respeitadas, 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 ideias - integradas num plano global que representa o contexto. Para além desses elementos, integram o modelo as linhas X, Y e Z que representam as interacções 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.

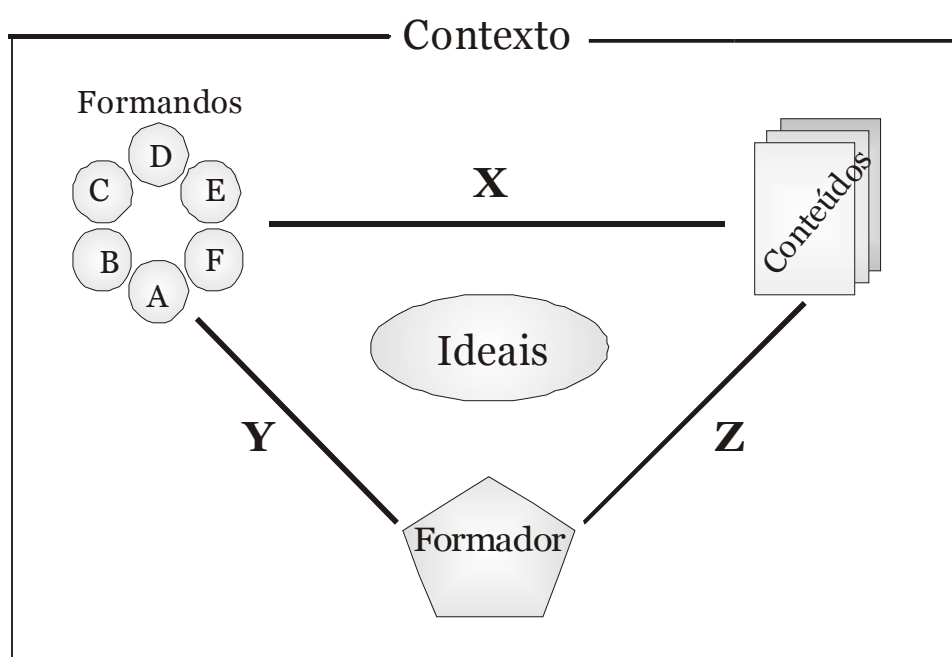


Figura 1. Modelo Geral de Ensino (Fonte: Pratt, 2002)

Segundo o autor, este modelo (a que voltaremos oportunamente a propósito das diferentes perspectivas de ensino) permite aos formadores organizarem o seu processo de questionamento e compreenderem que há diferentes níveis de

comprometimento entre eles próprios e os restantes elementos considerados. Para Pratt (2002) o conceito de comprometimento 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 esse comprometimento revela-se através da forma como o formador 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, segundo Di Bartolomeu (1999) de “traçar um perfil de educadores de Educação e Formação de Adultos 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” (p. 27). Mais importante do que isso, o motivo principal deverá ser a reflexão sobre o que entendemos por formação. A autora continua referindo 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. Para que este princípio seja posto em prática, refere duas estratégias essenciais: 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” (p. 28) desses conceitos, actividades e processos, e que se consubstancia num acordo teórico, conceptual e prático que sirva de referência e possibilite a fixação de pontos de partida.

A questão essencial é que a consciência das nossas práticas enquanto formadores pode ser clarificada e que a identificação dos nossos padrões de agir pedagógico pode ser identificado e, assim, mais facilmente modificado para que nos tornemos melhores formadores de pessoas adultas.

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 (Galbraith, 2004, Imel, 1999), são alguns dos termos usados, embora, curiosamente, quando a literatura se refere ao formador, centra-se mais na sua pessoa do que nas dimensões técnicas da sua intervenção.

De facto, as referências ao formador relacionam-no sempre (ou quase sempre) com modelos de intervenção, associando “tipos” de formadores a concepções de filosofia educativa de um tipo específico. Exemplificando, Imel (1999), citando Cunningham (1994), refere a perspectiva radical que defende que o papel do formador de adultos deve revestir-se de uma responsabilidade social que conduza os formandos à construção de uma consciência social e à mudança dos padrões de intervenção dos indivíduos na sociedade e, a propósito da Aprendizagem Experiencial, que advoga a pertinência da estimulação de situações de aprendizagem colectiva, a autora cita Bond e Miller (1998) que consideram que o papel do formador 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 gizam 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 (Galbraith, 2004). Quer se considere o processo de ensino como uma espiral, já que pressupõe uma contínua evolução e mudança (Galbraith, 2004), 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 determinados pela individualidade e ideossincrasia dos que desempenham os papéis de formador e de formandos.

Como já referimos, o bom ensino deve resultar de um balanço entre a compreensão do próprio como formador e do 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 a aplicação, igualmente apropriada, dessa visão, através de processos de instrução.

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 dizem achar que deve ser feito e o que realmente acontece na dinâmica do momento de formação. Num estudo realizado por Beder (2001) sobre “práticas centradas no formando *versus* práticas centradas no formador”, o investigador, apesar de ter desenvolvido um estudo em que os formadores foram levados a reflectir sobre as práticas que desenvolviam com o objectivo de as melhorarem, constatou 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. Constatou-se que embora defendessem um modelo educativo de adultos que enfatizava o pensamento crítico (Brookfield, 1986, 1987, 2001, 2003), valorizassem uma elevada participação dos formandos no processo educativo (Knowles, 1980, 1992; Knowles, Holton & Swanson, 1998), e advogassem um processo formativo que fosse ao encontro das necessidades dos formandos (Stein, 2000, citado em Beder, 2001), os resultados do estudo 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. Mostraram, ainda, que a participação dos formandos na organização dos processos 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 (2001) 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 (professor) e do formando (aluno) são dois papéis socialmente conotados com determinados tipos de desempenho, 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 competência que numa situação de ensino regular são adquiridos em tempos mais alargados, esta tentativa de maximizar a eficiência terá levado ao sacrifício dos processos e, conseqüentemente, à adopção de posturas mais condutivistas. A conclusão a que podemos chegar é que o modelo de ensino centrado no professor ainda está demasiado instalado nos processos de socialização, sustenta crenças, tanto da parte dos formadores, como dos formandos acerca do papel que cada um deve desempenhar, o que requer um processo de “re-socialização dos formadores” (Beder, 2001).

Mas não é só a capacidade de colocar em prática o que se sustenta no plano teórico que define a função de um formador nem o que afere da sua qualidade. O senso comum diz-nos que possuir um domínio do conteúdo que se ensina é fundamental, e o que se verifica é que muitos formadores de adultos são muito competentes no domínio dos conteúdos que ensinam mas, frequentemente, têm fraca preparação acerca dos processos que conduzem os formandos à aprendizagem (Galbraith, 2004). Tornar-se um formador de adultos competente significa adquirir um conhecimento essencial dos processos de ensino.

Outras das dimensões a ter em consideração 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 Apps (1981, citado em Galbraith, 2004) elege como fundamentais para um formador de adultos. E podíamos continuar a referir atributos e a citar autores que privilegiam uns ou outros de acordo com a filosofia educativa que perfilham. Robertson (1996, citado em Cervero & Wilson, 2000) sintetiza esta relação entre formador e formando referindo que “a imagem que melhor exemplifica um formador de adultos idóneo teria que 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, segundo Cranton (2001), 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), em sermos capazes de analisar as razões, as motivações e as crenças pessoais que estão por detrás das práticas desenvolvidas, o grau de comprometimento que temos com cada uma delas, para que sejam criadas as condições para o desenvolvimento de processos de intervenção educativa congruentes e ajustados.

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, perspectiva essa que é definida pelas acções, intenções e crenças relativamente a aspectos como o conhecimento e a aprendizagem, os propósitos da educação e do ensino, as responsabilidades, e as relações que os formadores devem manter com os formandos (Pratt, 2002).

Acções, intenções e crenças são, pois, três conceitos que apreendem e representam a globalidade de um processo de ensino. A sua face visível e pública, as acções - que revelam a forma como se ensina - passando pela face menos publicitada e igualmente pouco visível, as intenções - que representam as razões que levam a agir de determinada forma - até às crenças, que de todo não estão visíveis - pertencem ao domínio privado do formador e reúnem as razões que levam a que se considerem razoáveis, importantes ou justificáveis as intenções.

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, por forma a caracterizarem os modos de ensino que desenvolvem, podendo esta consciencialização criar condições para a mudança. Vejamos como se operacionalizam cada uma dela.

As acções traduzem-se na aplicação de técnicas e no desenvolvimento de actividades que são facilitadoras de aprendizagem. São aquilo que “vemos acontecer” no espaço de formação. Uma vez que é através das acções que se activam as intenções e as crenças, é nelas que o formador se deve centrar se quer melhorar o seu ensino. Ou seja, deve procurar analisar o que faz e os meios que utiliza para ajudar os formandos nos processos instrutivos.

As intenções são a expressão do que o formador tenta alcançar e a definição do seu papel e das suas intenções na perseguição desse propósito. Digamos que é aquilo que o formador quer que os seus formandos atinjam. Contudo, as intenções não se confundem com objectivos de ordem educacional. São muito mais do que isso. São a expressão da individualidade do formador e a afirmação do seu papel e da responsabilidade que quer desempenhar no processo.

Finalmente as crenças constituem aquilo que acreditamos ser verdade (Apps, 1991, citado em Pratt, 2002). São influenciadas por forças externas e culturais e podem não estar baseadas em informação factual. Uma das mais importantes influências externas das crenças são a cultura de onde o indivíduo provém e onde cresceu, a sua “Aprendizagem Experiencial” (Taylor, 2003) e a visão que possui da vida. Assim, aquilo que acreditamos ser “a verdade” acerca das nossas crenças sobre o ensino, pode não estar sequer baseado em factos. As crenças representam o aspecto mais estável e menos flexível. Determinam o que o formador ensina e como compromete os formandos com o processo formativo, o que considera evidências de aprendizagem, bem como o seu papel e a sua responsabilidade enquanto formador.

Segundo Pratt (2002), no que se refere ao conceito de “conhecimento” as crenças dos formadores polarizam-se em duas perspectivas fundamentais:

- uma “perspectiva objectivista” – que concebe o conhecimento como existente, independentemente dos interesses dos alunos relativamente a esse conhecimento e à consciência do mesmo.
- uma “perspectiva subjectivista” – que concebe o conhecimento com intimamente determinado pelo aluno.

Cada uma destas perspectivas postula premissas que numa dimensão prática configuram cenários de intervenção pedagógica absolutamente opostos. Estas premissas referem-se à posição de cada uma das perspectivas face ao “saber” (o que é, como se adquire, qual o seu papel no nosso quotidiano), aos objectivos do ensino e à valorização da experiência dos formandos.

No que se refere à posição face ao “saber”, a perspectiva objectivista entende o mundo e os fenómenos que nele ocorrem como aspectos já conhecidos e que podem ser objecto de aprendizagem. Limita a possibilidade de conhecimento a questões que se relacionam com o mundo real, excluindo aquelas que não são objectivamente observáveis, tais como a moralidade, os valores, e outras com elevado grau de subjectividade. Na perspectiva objectivista a verdade deve traduzir uma correspondência entre a observação e a descrição do fenómeno observado, não se admitindo qualquer distorção pela influência de interesses particulares.

Finalmente, só se reconhece autoridade para perseguir a verdade a quem essa autoridade é conferida, o que advém de uma especialização na matéria.

Pelo contrário, na perspectiva subjectivista a realidade é considerada plural e plástica: plural porque é expressável através de uma variedade de sistemas, de símbolos e de linguagens, e plástica porque se adapta, conforma-se aos propósitos das pessoas que a integram (Schwandt, 1994, citado em Pratt, 2002). Quanto ao “saber”, entende-se que ele é criado, não pré-existe, e as condicionantes deste acto criativo são as interpretações, as crenças, as valorações (Myrdal, s/d) que se fazem dos fenómenos. Ou seja, o processo para se chegar à “verdade” e ao “conhecimento” não decorre, ao contrário do que se verificava na perspectiva objectivista, da correspondência entre observação e descrição, mas de uma negociação sobre o significado da observação. Acredita-se que não há neutralidade nem isenção de valores na observação, logo a verdade é relativa: depende do espaço, do tempo e dos propósitos e dos interesses dos observadores. Em última análise, podemos concluir que, para quem perfilha a perspectiva objectivista “ver é acreditar” e, para os subjectivistas, “acreditar, determina o que vemos” (Pratt, 2002, p. 28).

Quanto aos objectivos de ensino, enquanto os objectivistas procuram proporcionar um conjunto de saberes que traduzam a realidade, os subjectivistas consideram o mundo do ensino como uma realidade a construir, o produto dos significados que as pessoas atribuem às interacções que realizam. Logo, para os objectivistas os conteúdos de ensino e os formandos estão dissociados, enquanto que na outra perspectiva se considera que as “coisas” sobre o mundo não se aprendem, o mundo e os seus fenómenos são interpretados e é lhes atribuído um significado que, necessariamente, não é o mesmo para todos os que lhe retiram sentido.

No que se refere à valorização da experiência dos formandos, esta não é considerada na perspectiva objectivista. Considera-se que as teorias básicas que regulam as nossas vidas existem separadas da experiência que delas se tem. Já para a perspectiva subjectivista este critério de separação não faz sentido. Valorizam-se e utilizam-se os conceitos prévios, os interesses particulares, os propósitos e os valores dos formandos que dêem sentido ao conhecimento.

Esta bipolarização das crenças remete-nos, segundo Pratt (2002) para a valorização do mundo externo, no caso do objectivismo, e do mundo interno, no caso

do subjectivismo, entendimento este que o autor representa no modelo que a Figura 2 representa.

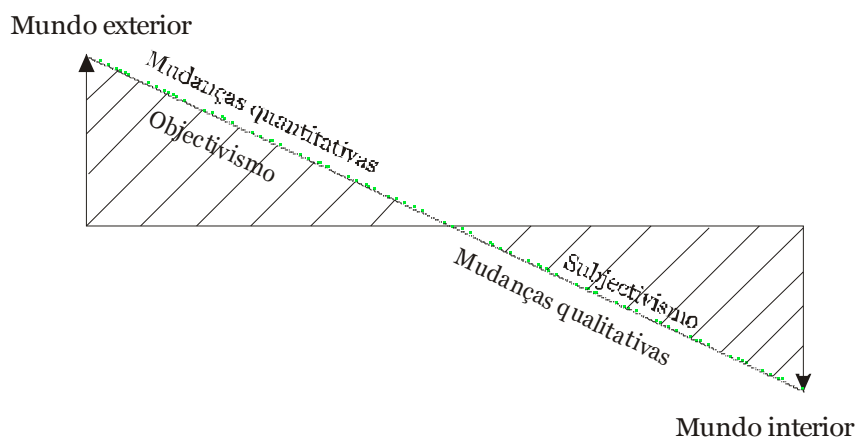


Figura 2. Concepções do conhecimento e da aprendizagem (Fonte: Pratt, 2002)

Segundo o autor “entre as posições extremadas pelo objectivismo e pelo subjectivismo é possível conceber e desenvolver perspectivas de ensino que valorizem desde o mundo externo, às que procuram no universo interpretativo do mundo interno o sentido do conhecimento e as razões da aprendizagem” (p. 30).

No modelo apresentado na Figura 2 associam-se ao objectivismo e ao subjectivismo, respectivamente, mudanças de natureza quantitativa e mudanças de natureza qualitativa. Esta é outra linha de análise que está subjacente a este modelo e que organiza as crenças dos formadores que perfilham uma ou outra perspectiva. Referindo-se a um estudo realizado por Saljo (1985), que procurou saber o que é que os formadores investigados entendiam por “aprender”, Pratt (2002) chama a atenção para o denominador comum às respostas obtidas que conotava o sentido de aprender com o de “mudança”. Contudo, para uns essa mudança era de natureza quantitativa e, para outros, era de natureza qualitativa. O estudo revelou, ainda, que o conjunto das respostas que configurava a aprendizagem à quantidade denunciava crenças de natureza objectivista. Foi referido, por exemplo, que aprender “significa aumentar os conhecimentos” (p. 27), ou, “aprender é memorizar com o objectivo de nos lembrarmos em situações em que essa aprendizagem se revele necessária”(p. 28). Ou seja, segundo esta visão do que é a aprendizagem, os formadores que deram este

tipo de respostas consideram os conteúdos de aprendizagem como um conjunto de factos, princípios, regras que devem ser aprendidos, independentemente da visão do formando, acreditando-se que a detenção desse saber poderá (ou não) valer ao formando numa eventual situação. Logo, quanto maior for a quantidade de saberes armazenados, maior será a possibilidade do sujeito ter em reserva algo que responda a uma qualquer situação que a vida lhe coloque.

Mas das respostas apuradas surgiram outras de natureza diferente, tais como “a aprendizagem é a abstracção do significado” (p. 28), ou, “aprender é um processo interpretativo complexo que tem como objectivo a compreensão da realidade e do próprio” (p. 29). Esta ordem de respostas revela um conjunto de crenças distintas das anteriores e uma clara mudança da perspectiva objectivista para a subjectivista. Aqui a aprendizagem é entendida como um processo interpretativo e não aditivo. Aprender significa construir sentidos e não aumentar a informação; o formando deixa de ser passivo e alguém que não questiona o saber e a autoridade, para ser alguém que interpreta e questiona os conteúdos e se esforça por “construir o seu próprio conhecimento” (Pratt, 2002, p. 30). Nesta concepção, aprender já não significa inscrever saberes nas estruturas cognitivas. Aprender envolve o formando e leva-o a, activamente, construir esquemas conceptuais nos quais encaixem o conhecimento e a experiência; aprender, nestas circunstâncias, pressupõe uma relação dinâmica entre propósito, contexto e pessoa.

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 as concepções de aprendizagem, há todo um conjunto de saberes sobre os processos de ensino 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 essa sua “presença”, num sentido global do termo, reflecte o conhecimento que possui em diferentes áreas.

1.3. ÁREAS DO CONHECIMENTO DO FORMADOR DE ADULTOS

Para Galbraith (2004), são cinco as áreas do conhecimento que o formador de adultos deve dominar:

- Conhecimento dos princípios da prática
- Conhecimento de si próprio
- Conhecimento dos formandos
- Conhecimento dos conteúdos
- Conhecimento dos métodos

1.3.1. Conhecimento dos princípios da prática

São várias as abordagens que a literatura oferece sobre os princípios da prática que devem ser observados numa intervenção pedagógica com pessoas adultas.

A perspectiva andragógica (Knowles, 1975, 1980, 1992; Knowles, Holton e 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 na 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, pelo autor, 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 intervém em contextos 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.

Repare-se que na lista de princípios apresentada, as expressões “ensino” ou “aprendizagem” são frequentemente substituídas por “facilitação” o que reflecte, claramente, o entendimento do autor acerca da natureza dos processos de formação com pessoas adultas. Significa, antes de mais, um descolar dos modelos escolarizados para a adopção de uma atitude educativa que não pretende nem “ensinar” nem “educar” mas facilitar processos de aquisição de saberes e, sobretudo, a aquisição de competências pessoais que permitam ao formando, de forma autónoma, aceder ao conhecimento.

Galbraith (2004), por sua vez, considera que as práticas a desenvolver com pessoas adultas devem ser organizadas segundo os seguintes princípios:

- Enquadrar o momento de formação por uma filosofia educativa adequada.
- Compreender a variabilidade e a diversidade dos formandos.
- Criar um clima psicológico conducente à aprendizagem.
- Reduzir os comportamentos dos formandos de natureza física, social e psicológica que produzam resistências à aprendizagem.
- Proporcionar situações de ensino e de aprendizagem desafiantes e que possibilitem a escolha, o questionamento e o desenvolvimento de formas alternativas de pensar e de agir.

- Promover o sentido crítico e a reflexão.
- Denunciar a perspectiva de ensino adoptada.

Este conjunto de indicações, bastante eclético na sua natureza, é, quanto a nós, pouco preciso e vago. Igualmente eclético, porque tanto se refere à concepção que deve existir da parte do formador relativamente ao formando, como à forma como deve ser encarado o processo de ensino, é a proposta apresentada por Long (2002, citado em Galbraith, 2004). No que se refere à concepção do formando postula que:

- Os adultos são sujeitos autónomos, com objectivos pessoais, desejos e expectativas.
- Os formandos são capazes, em igualdade de circunstâncias, de tomar decisões que afectam o seu próprio bem estar.
- O auto-conceito do formando deve, progressivamente, levá-lo à auto-responsabilização e ao auto-direccionamento na aprendizagem.
- O formando adulto é influenciado por experiências prévias de vida, que incluem as suas memórias, acontecimentos de vida e relações interpessoais.
- A resistência à mudança é um atributo humano, mas também o é a vontade de ultrapassar constrangimentos e procurar novas mudanças.

Quanto a processo de ensino, o autor considera que:

- Os adultos não são nem super-formandos, nem pessoas incapazes. As suas atitudes e os seus esforços dependem de um conjunto de contingências. Assim, o ensino é facilitado num ambiente que enfatize a natureza única e subjectiva da aprendizagem.
- O processo de ensino deve ser baseado no conceito de esforço pessoal e na dignidade de cada formando.
- Nas pessoas adultas a dimensão funcional das aprendizagens está relacionada com o potencial de aplicação dessas mesmas aprendizagens. Esta aplicação, por sua vez, pode assumir diversas formas, desde

competências cognitivas e motoras, passando por teorias, até à resolução de problemas de vida.

- A aprendizagem deve decorrer de uma motivação intrínseca, pelo que deve encerrar em si própria o “motivo” e a “recompensa”.

Entre as conceptualizações apresentadas, defendidas por diferentes autores, existem aspectos comuns e outros que as diferenciam. O que ressalta dos exemplos referenciados, e que se pode evidenciar como denominador comum, é que os formadores devem possuir um conhecimento de si e dos formandos, proporcionar um clima favorável de aprendizagem, um contexto de trabalho que favoreça a exploração de novas ideias, competências e soluções para os problemas e, ainda, possuir habilidade para ajudar os adultos no processo de alteração de perspectivas.

1.3.2. Conhecer-se a si próprio

Relativamente a esta área do conhecimento, o que sobressai da proposta de Galbraith (2004) é a 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. Sobre o mesmo assunto 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, citado em Galbraith, 2004) sugere, como estratégia para a selecção das crenças aceitáveis e erradicação das não aceitáveis, uma análise da sua origem e consistência, com o objectivo de se expurgarem as que não se integram nos critérios de consistência seleccionados e se apurarem aquelas que reflectem princípios sobre o ensino e a aprendizagem que são aceitáveis e que se 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 direcção 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 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, podemos concluir que o conhecimento de si próprio é uma dimensão fundamental dos 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, securizar o formador quando pressões externas o questionam e, finalmente, constituir-se como um instrumento de auto-avaliação e de aferição do seu desempenho.

1.3.3. O conhecimento dos formandos

Galbraith (2004) considera que “se se compreenderem 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). De acordo com esta opinião, 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 do formando que o formador deve construir desdobra-se em várias dimensões.

A primeira tem a ver com o seu contexto de origem e com o 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 identificar qual o estilo de aprendizagem do formando e, assim, considerá-lo e incorporá-lo no processo de ensino e de aprendizagem.

Para James e Blank (1993, citados em Galbraith, 2004) “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” (p. 15). 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 oportunidades 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. Todo 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 na identificação 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 (Damásio, 1995, 2000, 2003). 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, segundo Brookfield (1990), de conflitos emocionais que os processos formativos desencadeiam. O autor 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.

1.3.4. O conhecimento do conteúdo

O conhecimento do conteúdo constitui-se como um atributo (ou uma competência) que define parte do nosso estilo de ensino. Heimlich e Norland (1994) definem-no como “o domínio específico do conhecimento, competência, habilidade, procura ou efeito tratado durante as trocas observadas no processo de ensino e de aprendizagem” (p. 51). Frequentemente é referido como currículo, matéria ou programa, e indica aspectos claramente identificáveis que deverão (ou poderão) ser objecto de aprendizagem.

A consideração do conceito 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, 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 por parte do formador pode decorrer da sua educação formal, mas também de actividades de natureza vocacional, experiências de trabalho, da colaboração com especialistas, da observação que realiza quer de pessoas, quer de situações e, ainda, da consulta de documentação (Galbraith, 2004). Daqui se conclui que são inúmeras as fontes de formação do formador em termos conteudísticos, não se limitando esta a uma formação especializada em termos de formação inicial, o que se justifica pela evolução vertiginosa que o saber regista na actualidade e pelos desafios, em termos de conhecimento, que a vida nos coloca.

Contudo, o conhecimento do conteúdo vai para além do conhecimento estrito da matéria de ensino e afecta muitas outras facetas do momento formativo. Para Galbraith (2004), as decisões que são tomadas acerca dos conteúdos são influenciadas pelas seguintes variáveis:

- A filosofia de ensino do formador.
- A política educativa da instituição onde decorre (ou que promove) a formação.
- Os objectivos programáticos estabelecidos.
- Os aspectos culturais, políticos e sociais dos formandos.
- A perícia (habilidade profissional) do formador.
- O equipamento e as facilidades educativas existentes.
- Os recursos orçamentais.

Em síntese, a consistência entre a filosofia de ensino do formador e as restantes variáveis consideradas, é um factor determinante para que desenvolva um estilo de ensino congruente com a dimensão “conteúdos” de um processo formativo. Para que essa consistência se operacionalize, o formador precisa de identificar qual o conteúdo que é mais adequado a uma determinada situação, 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.

1.3.5. O conhecimento dos métodos

A aplicação de um método traduz a face mais visível de um processo de ensino. Digamos que 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 opção, e esta fundamentação é, obviamente, reveladora das suas crenças, valores e filosofia de ensino. Neste sentido, 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, citado em Galbraith, 2004), 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.

2. MODELOS DE ENSINO: O PAPEL DO FORMADOR NO DESENHO, REPRESENTAÇÃO E DESEMPENHO

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 e da sua concepção pessoal, a qual é afectada, como temos vindo a desenvolver ao longo deste capítulo, por um conjunto vasto de influências (Pratt,

2002). Outros colocam, no centro do processo de tipificação dos modelos de ensino e do esclarecimento das suas características outras influências, tais com as relação 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 (1999) essas tentativas enfermam de um conjunto de limitações que sonegam e ocultam a realidade dos factos. O autor considera que os factores limitadores da compreensão global dos processos são i) o reducionismo – que circunscreve o campo de observação à análise da relação dual entre o formador e o formando, ii) a normatividade – que se limita a prescrever o que “deveria ou não ser”, esquivando-se à elucidação do que realmente é, e iii) 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 (1999) a matriz para a análise das práticas em Educação e Formação de Adultos deve apreciar as funções sociais deste campo educativo, devendo-se, assim, procurar compreender e caracterizar as práticas e as teorias desenvolvidas com base nesse referente. Cita alguns autores que propõem modelos de análise que se integram nesse seu paradigma classificativo e que propõem categorizações e distinções entre as várias práticas. São eles Lesne (1982), Ferry (1983) e Monteil (1985).

Lesne (1982, citado em Canário, 1999) rompe com a lógica bipolarizadora anteriormente referida. Considera que é a dupla relação entre saber e poder que estrutura os processos formativos, e afirma que o que distingue as práticas desenvolvidas é o que designa por “modos de trabalho pedagógico”. Entende-os como “construções abstractas obtidas a partir de agrupamentos de elementos da realidade” considerando que permitem “colocar questões à realidade, formular hipóteses, permitindo que os formadores dominem melhor a direcção e o sentido dos percursos pedagógicos que efectuarem” (p. 124). Segundo o autor, os modos de trabalho pedagógico podem ser de três tipos: transmissivo – quando o que domina é a perspectiva transmissiva, de saberes, de modos de pensar e de agir com a

correspondente ordem social que está associada a estas práticas; incitativo – quando se visa a formação da pessoa considerando a sua individualidade e respeitando a sua capacidade de apropriação de saberes; e apropriativo – quando é a inserção social do sujeito que organiza a formação, sendo esta encarada como um processo de mediação que facilita a apropriação, por parte do sujeito, do seu papel de agente social.

A proposta de Ferry (1983, citado em Canário, 1999), foca o “tipo de processo, a sua dinâmica formativa e o modo de eficácia” (p. 126). Considera a existência de três modelos de práticas de formação: modelo centrado nas aquisições – quando esta é organizada em função de resultados observáveis e mensuráveis, que se considera pressagiarem determinados níveis de competência; modelo centrado na iniciativa – quando a prática valoriza a iniciativa e os processos, mais do que produtos, e se acredita na capacidade adquirida pelos formandos para transferirem, para situações da vida real, saberes e competências adquiridas; modelo centrado na análise – quando se privilegia o desenvolvimento da capacidade de análise do formando e se antecipa a projecção dessa capacidade na concepção de projectos adequados a novos contextos e a novas situações.

Finalmente Monteil (1985) toma como foco de análise os processos cognitivos e a distinção entre informação, conhecimento e saber. Para este autor é a dominância de cada um destes níveis que leva à distinção e à compreensão dos modelos de formação. Considera que o conceito de informação designa aquilo que é exterior ao sujeito, independente deste, mas plausível de ser repetido e/ou armazenado. Denomina de “sistema finalizado pré-programado” (p. 127) o modelo formativo que valoriza a informação, e diz tratar-se de um sistema organizado em função de um resultado final, em que se anulam as perspectivas dos formandos. O conhecimento, por sua vez, já representa um nível mais diferenciado, com um grau de exigência do ponto de vista cognitivo mais elevado; representa a informação integrada e apropriada pelo sujeito, através da acção e da experiência. Quando o processo formativo denota valorização deste nível, estamos, segundo Monteil, em presença de um “sistema finalizado divergente” (p. 127) que se caracteriza por considerar os percursos de vida dos sujeitos que integram a formação, a diversidade das suas experiências, para que passem a ser rentabilizadas como um recurso formativo. Quando o conhecimento passa por um processo de objectivação, permite

que o sujeito formule princípios que lhe poderão servir de recurso noutros momentos, assume a designação de saber. “Sistema finalizado contratual” (p. 127) é a designação que Monteil atribui aos processos que valorizam o saber no sentido em que foi definido. Trata-se de um modelo formativo orientado para a produção desse mesmo saber, apela ao desenvolvimento de múltiplas perspectivas, e operacionaliza-se em práticas como a pesquisa, a qual, através das tarefas que envolve, estrutura a construção e a aplicação do saber.

Embora não se oponha às categorizações que temos vindo a expor porque também defende que nas práticas de ensino e de formação 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. Segundo Pratt é, pois, fundamental que o formador conheça as características da perspectiva de ensino que possui, porque ela é o padrão de comparação com as outras, e constitui-se na 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 a que oportunamente já aludimos (p. 85) - formando, formador, conteúdos, ideais e contextos - e às 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

2.1. PERSPECTIVA TRANSMISSIVA

Esta perspectiva baseia-se na crença de que os conhecimentos podem ser eficazmente transmitidos aos formandos pelo formador. Como podemos constatar pela análise da Figura 3, que pretende representar esta perspectiva de ensino, os elementos mais valorizados são o formador e os conteúdos.

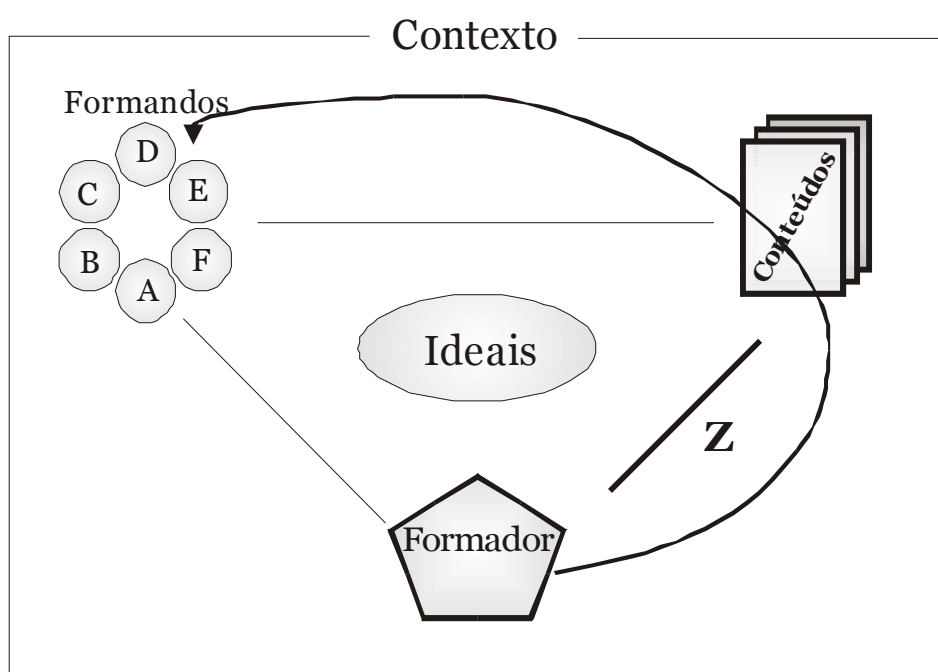


Figura 3. Perspectiva Transmissiva (Pratt, 2002)

O sentido geral que o ensino adota dentro desta perspectiva está representado pela seta que, como podemos observar, vai do formador, passando pelos conteúdos, até 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 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 gozam de uma credibilidade indiscutível. Nada nem ninguém os pode pôr em causa. Trata-se, como já referimos, 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, claramente, com o processo de desenvolvimento curricular, a Perspectiva Transmissiva: a) subscreve a hierarquização do saber no sentido de pressupor que o que é ensinado é determinado pelo “que vem antes” e condiciona o “que vem a seguir”; b) identifica, sem reservas, o que deve ser objecto de aprendizagem; e, c) sugere uma apresentação estruturada, passo a passo, dos conteúdos de aprendizagem.

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. Por comunidade entenda-se um grupo de pessoas com um sentido comum de identidade, com propósitos claramente definidos e que reconhece os padrões de autoridade e de responsabilidade existentes (Johnson e 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 podemos ver na Figura 4, que representa a Perspectiva de Aprendizagem Guiada, os elementos formador e conteúdos fundem-se num só o que procura significar a sua inseparabilidade neste contexto.

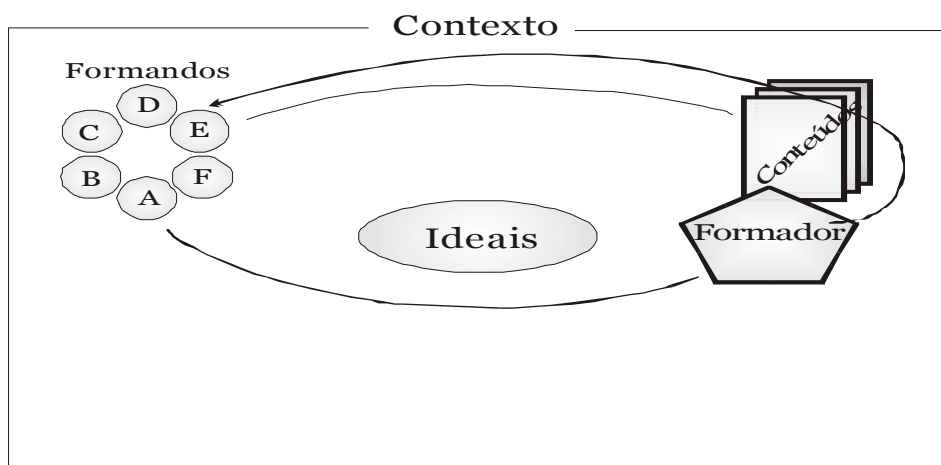


Figura 4. Perspectiva de Aprendizagem Guiada (Pratt, 2002)

Do formador é esperado que transmita o conhecimento e os valores à comunidade prática (formandos), conhecimentos e valores estes que são a extensão dos conhecimentos e dos valores 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). Acredita-se que, desta forma, a aprendizagem é mais efectiva.

Finalmente, é um processo de ensino que se destina ao desempenho de papéis, a formar indivíduos que venham a desempenhar um conjunto de funções num determinado grupo social, e não de um processo formativo que se destina a que os formandos aprendam “algo” de que hipoteticamente venham a necessitar.

2.3. PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTISTA

A Perspectiva Desenvolvimentista constitui-se como a tendência mais recente em Educação e Formação de Adultos. Deriva dos fundamentos da psicologia cognitiva, os quais 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 constróem.

Como podemos verificar pela análise da Figura 5, é uma perspectiva centrada no formando.

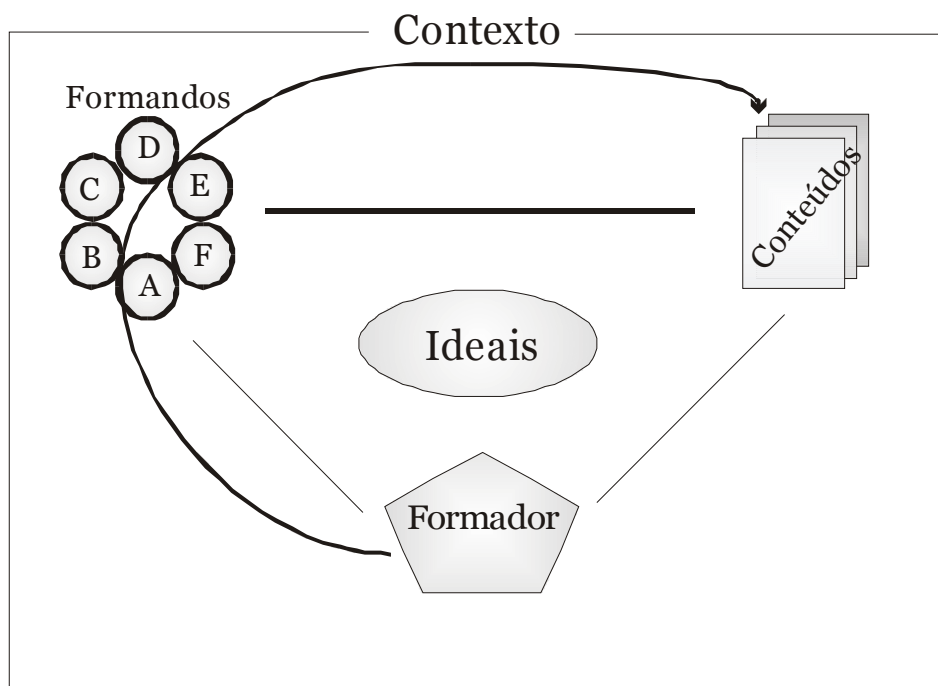


Figura 5. Perspectiva Desenvolvimentista (Pratt, 2002)

Enquanto nas perspectivas anteriores a preocupação dos formadores era em apresentar e 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 alunos 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 que percorrer para aceder de um registo de compreensão a outro. Neste processo, é fundamental respeitar as concepções prévias dos formandos, por

forma a 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.

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 sec. 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 que acreditar que consegue aprender, e que o que aprende lhe vai ser útil para a sua vida.

No modelo de análise que temos vindo a utilizar, 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 6).

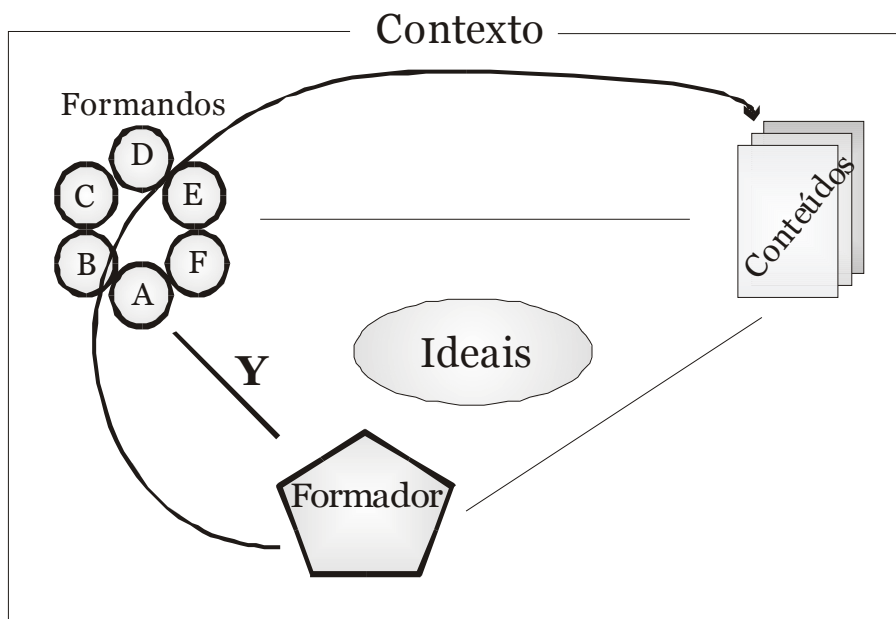


Figura 6. Perspectiva *Nurturing* (Pratts, 2002)

Do formador é esperado que proporcione situações de apoio/suporte e, simultaneamente, de desafio. O apoio/suporte traduz-se na relação empática que deve construir entre si e os formandos e no encorajamento e suporte que lhes deve dar; o desafio traduz-se na 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 atribuírem 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 (Rogers, 1974).

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 (Brookfield, 1986, 1987, 1990; Freire, 1970; Giroux, 1996), mas nesta perspectiva os ideais emergem claramente e determinam “o quê” e “como” se ensina.

Pela análise da Figura 7 que a representa, 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.

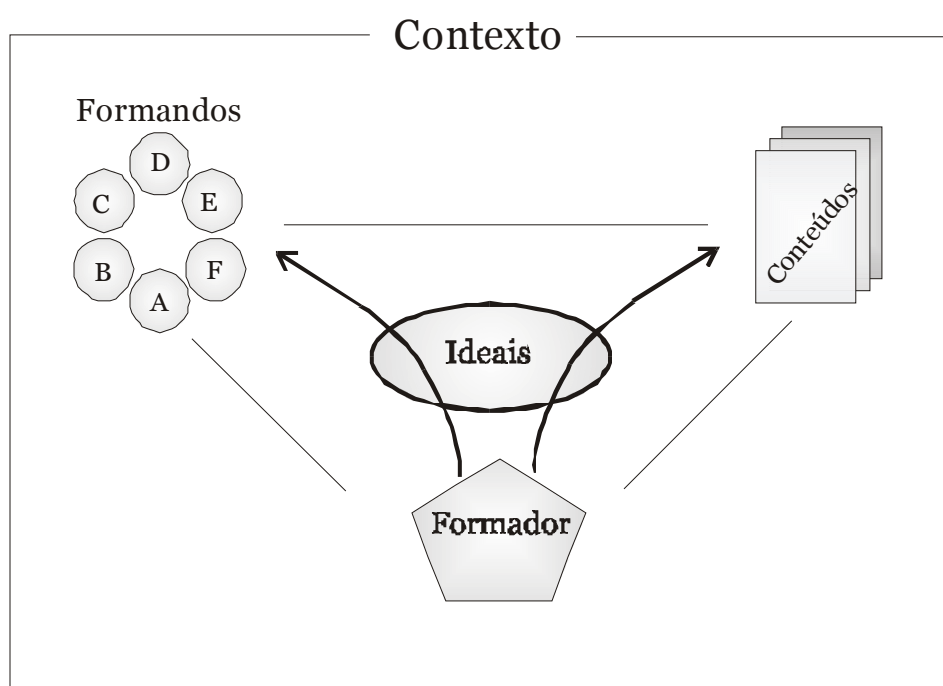


Figura 7. Perspectiva de Reforma Social (Pratt, 2002)

O foco do comprometimento do formador e do 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.

Quanto aos formadores, nesta perspectiva não lhes basta contentarem-se com os progressos dos seus formandos. Os formadores têm que ter um impacto no meio e na

sociedade para desenvolverem com sucesso a sua “missão”. Esse é que é o “fim”, e as estratégias de ensino que se utilizam ou os conteúdos que se abordam são os “meios” através dos quais se procura atingir este objectivo.

3. OS FORMADORES E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

3.1. DO DECLÍNIO DA DIMENSÃO TÉCNICA DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL ÀS ABORDAGENS INTEGRADAS DO SENTIDO DAS PRÁTICAS

A inexistência de um corpo científico de base no campo da Educação e Formação de Adultos deve-se, na opinião de Wilson e Hayes (2000), a três ordens de razões:

- À falência do modelo positivista de construção do conhecimento que não se coaduna com as características do mundo real;
- À natureza das condições da prática profissional em Educação e Formação de Adultos na qual, as constantes mudanças, valores, perspectivas e expectativas conflituais não aconselham um *corpus* de conhecimentos prévios nem prescrições de cariz positivista;
- À natureza complexa das condições organizacionais, sociais e políticas, que constantemente reformulam as orientações segundo as quais as práticas devem ser desenvolvidas.

Por outro lado, e apesar dos constrangimentos referidos à construção e à existência de um corpo de conhecimento específico para esta área educativa, 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.

Na realidade, e no que diz respeito às práticas educativas, as competências de natureza técnica configuram só uma, entre outras, das dimensões que os profissionais devem deter. 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-se no domínio dos métodos de ensino, nas capacidades específicas que estes exigem, na aplicação de estratégias adequadas, na selecção e organização dos conteúdos curriculares e na estruturação do espaço de formação.
- Competências clínicas – têm a ver com 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 desenvolva sobre o acto e o processo educativo, de tomar decisões a fim de resolver problemas.
- Competências pessoais – dizem respeito 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 – pressupõem que muito do que afecta o acto educativo e formativo provém 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.

Em qualquer destas dimensões de competência profissional estão presentes duas exigências que concorrem para a sua construção: a) a necessidade de adopção de um espírito de reflexão crítica através do qual se desenvolva uma compreensão das relações entre conhecimento e prática, e b) a necessidade de se questionarem as tradicionais relações entre teoria e prática, entre pensamento e acção.

O privilégio que tem sido dado aos aspectos técnicos do acto educativo não configura mais o tipo de necessidades formativas de quem trabalha no campo da Educação e Formação de Adultos. Embora a dimensão técnica possa ter (e tem) a sua

importância, o que a Educação e Formação de Adultos deve procurar não são mais técnicas, mas sim uma compreensão mais alargada do que é ensinar neste nível educativo, sendo certo que esta 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 .

3.1.1. Contornos e condições das práticas profissionais em Educação e Formação de Adultos

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 habilidade para fazerem apreciações sobre a sua prática (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 práticas, por forma a compreenderem as complexidades, os conflitos e as ambiguidades que devem ser apreciadas relativamente à acção (Shön, 1987, 1992). Os problemas que se colocam às escolhas que os formadores devem fazer dependem, como já referimos, dos seus valores e das suas experiências, bem como da sua biografia e do lugar que ocupam numa tradição histórica e social na qual o seu trabalho é estruturado a partir de uma visão do que consideram dever ser feito. Assim, a prática profissional, mais do que um repertório de soluções instrumentais, é uma acção profissional informada que depende da forma como os profissionais relêem 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 efêmero. 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. Ao contrário da presumível estabilidade da modernidade, vivemos numa sociedade de risco na qual as ameaças pessoais e globais superam a capacidade modernista de lidar com elas. Neste contexto actual, a racionalidade técnica, embora eficaz em determinados domínios, em geral falha por não proporcionar uma fundamentação substancial 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 é que se pode fazer?”. 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 examinarem as suas práticas e de as reformularem 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). Aliás, quem já participou em situações de Educação e Formação de Adultos sabe que normalmente existem dúvidas relativamente a muitas prescrições e procedimentos que enformam o conhecimento nesta área. Os formadores muitas vezes argumentam que é o saber que retiram das suas práticas, da sua experiência, o que melhor os ajuda a compreender o que realmente acontece na prática.

3.1.2. Problemas práticos e respostas: a certeza da incerteza e os fundamentos de escolha

Do que ficou referido no ponto anterior quanto ao conjunto de indicadores que definem as práticas profissionais em Educação e Formação de Adultos e às condições que actualmente configuram esta actividade profissional, ressalta a presença constante de problemas para os quais não existem, “em carteira”, as respostas que lhes devem ser dadas, e a impossibilidade de os formadores se poderem vangloriar de certezas que fundamentem as suas escolhas.

Contudo, os formadores de pessoas adultas, tal como outros profissionais, não se podem dar ao luxo de uma dúvida eterna. 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 são derivados de uma falta de respostas de natureza técnica, mas são 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 de mediação 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 (2000) 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 situações, pelas políticas e pela ética. Trata-se, em última análise, de uma prática orientada por princípios de prudência, através da qual o formador, a comunidade e as ideologias que definem as práticas são submetidos a um processo de escolhas; trata-se de uma acção prática que resulta do questionamento acerca das formas como as experiências individuais, as posições habituais e os percursos dos formadores enquanto profissionais e enquanto pessoas determinam as formas através dos quais se vêm a si próprios e predizem a forma como deverão agir. Em suma, a “acção prática informada”, mais do que predição e controlo, procura um conhecimento da prática que seja plausível, estratégico e normativo.

3.2. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO

3.2.1. 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 (Shön, 1987, 1992; Van Mannen, 1991; Zeichner, 1983, 1992).

Actualmente o entendimento do conceito aproxima as práticas de reflexão de uma atitude investigativa sobre as práticas (Stenhouse, 1975, citado em Alarcão, 2001), considerando-se que esta é uma postura desejável para os profissionais de educação (Alarcão, 2001, Gonçalves, 2001, Ponte, 2002, Roldão, 2000).

Alarcão (2001) reconhece que esta 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). Ponte (2002) apresenta um conjunto de razões que aconselham a prática da investigação. Segundo ele, os profissionais devem investigar a sua prática por forma a se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo, assim, mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; considera, ainda, que a investigação sobre a prática se constitui como um modo privilegiado de desenvolvimento profissional e institucional; também refere que a investigação sobre a prática contribui para a construção de um património de cultura e de conhecimentos dos profissionais no campo educativo, entendido como um grupo profissional; finalmente, a investigação sobre a prática traduz-se numa contribuição para a resolução dos problemas da educação em geral.

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 deixam marcas indeléveis nos formandos e nos 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.

De acordo com Brookfield (2000b), e no que se refere às práticas de reflexão em Educação e Formação de Adultos, a reflexão não é um conceito contestado mas sim uma ideia contestada, na medida em que pode ser desenvolvida sob perspectivas completamente diferentes. O autor refere existirem quatro tradições que organizam diferentes entendimentos do conceito: a tradição da ideologia crítica, a tradição psicanalítica e psicoterapêutica, a tradição filosófica e lógica e a tradição pragmático-construtivista.

- Tradição da ideologia crítica – baseada na teoria da crítica social (Giroux, 1996), refere-se aos processos de reflexão através dos quais os formadores aprendem a reconhecer as formas acríticas como aceitam e integram nas suas práticas a ideologia dominante. Mezirow (1999) designa esta forma de reflexão de “reflexão crítica sistémica” e utiliza-a como parte da sua

teoria da Aprendizagem Transformativa. Esta tradição da reflexão encerra a promessa de uma transformação social e suporta o trabalho de importantes pensadores em Educação e Formação de Adultos, tais como Brookfield, (1987, 1990, 1997), Freire (1970), King (2005) e Mezirow (1991, 1996, 1998, 1999).

- Tradição psicanalítica e psicoterapêutica – enfatiza o papel da reflexão na identificação e re-apreciação de inibições adquiridas ao longo da vida (sobretudo na infância), dos quais resultaram diversos traumas. Os formadores que perfilhem esta modalidade de reflexão apreciam e desmontam episódios das suas vidas que condicionam e determinam dimensões da sua personalidade e, conseqüentemente, dos conceitos que perfilham e das práticas que desenvolvem.
- Tradição filosófica e lógica – neste caso a reflexão refere-se ao processo através do qual os formadores se tornam mais competentes no uso de processos de análise. Dentro desta tradição, os formadores agem de forma reflexiva quando reconhecem as falácias lógicas, quando distinguem ideias pré-concebidas de factos, opiniões de evidências, julgamentos de inferências, e quando se tornam mais capazes de utilizar diferentes formas de raciocínio (indutivo, dedutivo, etc.).
- Tradição pragmático-construtivista – enfatiza o papel que o indivíduo desempenha na construção e desconstrução das suas próprias experiências. O construtivismo rejeita as verdades generalistas e universais, focando-se na variabilidade de formas através das quais as pessoas interpretam as suas experiências. Esta tradição argumenta que a forma como os acontecimentos são entendidos é construída pelo próprio e, neste contexto, os formadores que adoptem esta modalidade de reflexão analisam e apropriam o sentido e a relevância das práticas que desenvolvem, enquadrando-as nos contextos reais em que as situações ocorrem.

Na opinião de Brookfield (2000b) as práticas de reflexão em Educação em Formação de Adultos devem enquadrar-se nas tradições da “ideologia crítica” e do “pragmatismo construtivista”. O autor, apesar de considerar que as outras duas formas de reflexão referidas também podem, pontualmente, desempenhar um papel importante, estas são, em sua opinião, as que melhor integram e justificam o sentido e as funções do que deve ser a Educação e Formação de Adultos.

3.2.2. Funções da reflexão no contexto da Educação e Formação de Adultos

Continuando a citar Brookfield (2000b), e no seguimento da sua opinião relativamente aos entendimentos que julga serem os mais adequados à reflexão em contexto de Educação e Formação de Adultos, o autor sugere que neste campo educativo não se fale só de reflexão, mas se assuma que esta deve revestir-se sempre de uma dimensão crítica. Na base do criticismo está a tentativa de desafiar a ideologia dominante e as relações de poder que essa ideologia justifica. Considera que para desafiar a ideologia necessitamos de estar conscientes da forma como ela se instalou em nós e de como actua contra os interesses dos formandos e dos próprios formadores. Sem esse elemento de clarificação e de questionamento, os processos de análise poderão ser reflexivos, mas não serão críticos.

Por outro lado, e referindo-se à tradição do “pragmatismo construtivista” que deve observar-se nas práticas de reflexão que os formandos devem desenvolver, Brookfield socorre-se do trabalho e das propostas de Freire (1970) que, em sua opinião, combinam elementos de uma e de outra tradição. De facto, embora filosoficamente fundamentado na tradição da ideologia crítica, a abordagem de Freire é flexível e experimental nos seus métodos, honrando a 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. Assim, e à semelhança dos processos dialógicos que operacionalizam as propostas de Freire, 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 que trouxeram dos círculos e que são criticamente informadas, para depois retornarem aos círculos para posteriores análises críticas.

No sequência do processo descrito, refere, ainda, que uma reflexão que se reclame de crítica tem que ser operacionalizada segundo diferentes ópticas (Brookfield, 2000b). Ou seja, as práticas desenvolvidas devem ser vistas através de “diferentes lentes”: i) através da auto-biografia do próprio formador - no sentido de compreender as práticas que desenvolve tendo como referência a sua história de vida; ii) através dos “olhos” dos formandos – ou seja a forma como estes as percebem, apreciam e validam; iii) através da perspectiva dos outros formadores – considerando que os processos de prática são sempre colaborativos e os outros com quem trabalhamos nos podem dar o contraponto das nossas próprias práticas e, finalmente, iv) através das “lentes” da literatura científica - que nos pode ajudar a contextualizar, no plano teórico, a acção que desenvolvemos.

3.2.3. O desafio pós-moderno à reflexão

Como já referimos oportunamente no contexto do presente estudo, a posição pós-moderna rejeita a possibilidade de transferência de significados de uma prática.

Tal como em qualquer outro campo educativo, na Educação e Formação de Adultos considera-se que existe um controlo limitado acerca dos significados que as pessoas retiram das suas palavras e acções; rejeita-se a ideia de que, na sua essência, qualquer acto comunicativo e o seu significado é igual e universalmente partilhado; argumenta-se que não podemos assumir que as palavras e os actos que usamos inequivocamente exprimem aquilo que pretendemos significar, nem que as pessoas interpretem as nossas palavras e acções como pretendemos que fossem entendidas; considera-se que a verdade e o conhecimento são locais, parciais e sujeitos a uma contínua re-invenção (Beckett & Hager, 2002). Num enquadramento pós-moderno, as grandes narrativas em Educação e Formação de Adultos, tais como modelos

teóricos de aprendizagem, 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 suas dúvidas e às ambiguidades com que as situações de prática constantemente se confrontam.

O conceito de reflexividade é, para muitos (Beck, 1992; Stronach & MacLure, 1997) uma necessidade do mundo pós-moderno. Já o referimos, a atitude reflexiva constitui-se como uma estratégia alternativa que tenta fornecer um discurso que leve à compreensão e à adaptação ao mundo contemporâneo. No entanto, Brookfield (2000b) questiona a relação entre o conceito de reflexão e as características do mundo pós-moderno afirmando que o conceito de reflexão é profundamente modernista. Este autor considera que o conceito integra e 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 sua opinião, se aceitarmos as condições pós-modernas e acreditarmos que não existe um núcleo do “self” à espera de ser descoberto, que o que somos é socialmente negociável e o que dizemos e escrevemos está aberto a múltiplas interpretações e leituras, o sentido da reflexão não se aplica nem se constitui como um instrumento de ajustamento do indivíduo a esta nova realidade.

Na sua opinião, 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”, completamente expurgado dos valores dominantes, e capaz de despertar essa consciência nos formandos; limitam, ainda, a crença super-confiante 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 utilizámos 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)

Quanto ao sentido da reflexão crítica no contexto actual, pós-moderno, o autor admite que as práticas de reflexão continuam a desempenhar uma função fundamental e que é preferível “acordar com a promessa de uma pedagogia da esperança do que sem nenhuma” (p. 47). O autor refere que a promessa da reflexão crítica no enquadramento pós-moderno deve ser vista de forma relativa. Afirma que, de facto, a reflexão crítica incrementa a possibilidade dos formadores desenvolverem uma acção informada, encoraja formas de Educação e Formação de Adultos mais inclusivas e colaborativas, sintoniza os formadores com as complexidades e ambiguidades da prática, ajuda-os a desconfiar das grandes teorias e das grandes narrativas do que deve ser “bom” e “correcto” em Educação e Formação de Adultos e a compreenderem o sentido contextual das práticas. Contudo, a reflexão crítica não pode 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)

PARTE IV - O FORMANDO

1. DE “ALUNO” A “FORMANDO”: DIFERENÇAS FACE AOS PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS

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, através de tentativas desenvolvidas por diversas disciplinas para confirmarem cientificamente a possibilidade de educação e de aprendizagem ao longo da vida. Entre essas tentativas, Kerka (2002) refere os estudos de Thordike, nos EUA, e de Vygotsky, na União Soviética, inicialmente mais centrados no funcionamento do intelecto e, subsequentemente, por influência da abordagem Deweyana, que identifica a vida com a educação, focalizados nas relações entre o desenvolvimento individual e cultural. Por outro lado, 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 (Baltes, 1999).

Os contributos destas disciplinas e dos estudos que desenvolveram, se por um lado 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, por outro lado 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, o que polarizou 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 arcaicos 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 assunções que procuram caracterizar o formando adulto, diferenciando-o do público infantil e/ou juvenil.

Knowles (1980) traça um perfil definidor do adulto e da criança que, em sua opinião, deverá 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 constrange 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 (1991, 1996, 1998, 1999) aponta como ponto de dissidência na conceptualização dos processos de ensino para adultos e para crianças, a capacidade que os primeiros têm para pensarem criticamente, logo, para realizarem uma Aprendizagem Transformativa.

Contudo, segundo Kerka (2002) muitos destes pressupostos de diferenciação podem ser rebatidos. Num artigo de sínteses sobre esta questão, a autora 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/motivação extrínseca e valor das experiências prévias nos processos de aprendizagem, considerados indicadores clássicos de diferenciação entre adultos e crianças, Merriam (2001, citado em Kerka, 2002) comprovou 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 (1980), Johnson-Bailey e Cervero (1997, citados em Kerka, 2002) 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 (1997, citado em Kerka, 2002) 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, e para Kerka (2002) a diferença entre Andragogia e Pedagogia é falsa. A autora afirma que 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. De facto, e face ao exposto, as diferenças não devem ser entendidas como dicotómicas, mas sim vistas como um contínuo de cambiantes qualitativas e quantitativas.

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 que era 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). Referindo-se a vários estudos (Donaldson, 1989; Flannery, 1991; Ross-Gordon, 1991, 1993, citados em Imel, 1995) que procuraram identificar, entre diferentes propostas educativas, qual a que os formandos consideravam mais apropriada, a disparidade dos resultados observados leva a autora à conclusão de que a questão não reside em diferenças globais entre tipos de ensino, mas em 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, na consideração das necessidades individuais de aprendizagem dos formandos e num desempenho profissional que lhes seja adequado, do que em diferenças conceptuais de fundo. 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.

2. O IMPORTANTE É CONHECER O ADULTO: A VARIABILIDADE DA PESSOA ADULTA

De acordo com Long (2004), 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” (Long, 2004, p. 35).

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 (1980), 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:

- a centração nos aspectos físicos e variáveis psicológicas relacionadas - que conduz à assunção de que existe pouca variabilidade entre as pessoas adultas.
- a 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.
- a 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, tanto do ponto de vista psicológico, como fisiológico, como sociológico 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 por forma a respondermos de forma ajustada às suas ideossincrasias.

Para Long (2004) os aspectos onde a variabilidade é mais flagrante e que representam um maior desafio para as práticas de ensino, decorrem de motivações para a aprendizagem, da dimensão fisiológica e da dimensão psicossocial. Analisemos as motivações para a aprendizagem e a dimensão psicossocial.

2.1. MOTIVAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Um dos indicadores referidos por Knowles (1980) caracterizador de uma postura adulta perante a formação é o carácter voluntário com que os formandos a encaram, o que, como já vimos, decorre da sua motivação intrínseca. Contudo, e apesar de aceitarmos esta assunção como maioritariamente verdadeira, as razões que levam os formandos a integrarem 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 participarem em processos de 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 alguns, com base nos quais é possível apreciar a evolução das razões apontadas pelas pessoas para participarem nos processos formativos. Com este objectivo citamos dois dos estudos referidos, o de Houle e o de Long realizados, respectivamente, em 1961 e 1993.

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; um segunda ordem de razões apontadas é a tentativa de consecução de objectivos de natureza pessoal; finalmente, e só como terceira justificativa, surgem necessidade de suprir lacunas de informação. Segundo o autor, estes três conjuntos de motivos que levam à participação não se excluem mutuamente, podem verificar-se em simultâneo, embora a primeira ordem de razões referida 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 competência 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.

A conclusão que, quanto a nós, ressalta dos dados obtidos a partir destes dois estudos é a alteração nas prioridades que levam os adultos a procurarem 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 procurarem mais formação.

Em suma, e face ao exposto, a resposta a um leque tão diverso de motivos que levam os sujeitos adultos a integrarem processos formativos exige, no mínimo, um conhecimento dos mesmos, para que sejam considerados no(s) modelo(s) educativo e formativo a desenvolver.

2.2. A DIMENSÃO PSICOSSOCIAL

As variáveis de natureza psicossocial constituem-se como 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, as características experienciais e, ainda, características que se prendem com os papéis que os adultos desempenham nas suas vidas (Long, 2004).

2.2.1. Características cognitivas

Como refere Long (2004), é frequente os formadores de pessoas adultas depararem-se com formandos que não conseguem operar a um nível abstracto, que são incapazes de trabalharem 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).

Este tipo de constatações tem implicações importantes nos processos de ensino para as pessoas adultas. Quando se pensa no potencial cognitivo do sujeito adulto, não é fundamental procurar a coincidência entre o padrão de desenvolvimento esperado com a idade cronológica. Para Long (2004), o que o formador de adultos deve considerar como influência decisiva nos processos cognitivos é a existência de conhecimentos prévios, as atitudes e as crenças do formando relativamente à fonte, conteúdo, assunto e forma como este é apresentado, e, ainda, ao estado físico e psicológico do sujeito adulto. Estas são, segundo o autor, as variáveis que influenciam, de facto, a capacidade de realização cognitiva dos formandos.

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 evento ou do assunto em si. Existem amplas evidências de que a impressão pessoal de uma situação resulta de vários elementos e, neste contexto, a “Perspectiva Fenomenológica”, que atribui às características do contexto e à natureza das relações que se estabelecem num quadro educativo um papel determinante nos processos educativos (Yorks & Kasl, 2002a), bem como as análises de outras formas de inteligência que decorrem paralelamente à dimensão cognitiva, como a inteligência emocional (Brown, 1999) têm vindo a ganhar terreno e a afirmar-se através de práticas em Educação e Formação de Adultos que as procuram operacionalizar.

2.2.2. Características de personalidade

A personalidade é definida como um estado consciente de ser. É um constructo polifacetado que integra componentes tais como características físicas, temperamento, habilidades intelectuais, interesses, valores, atitudes sociais, disposições motivacionais, aspectos expressivos e de trato e tendências patológicas (Long, 2004). A influência da personalidade nos processos de aprendizagem é do senso comum, e sempre foi do conhecimento dos formadores de adultos que

constatam 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, normalmente, 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 com os processos de aprendizagem e procurar caminhos que possam reduzir essa influência.

2.2.3. Características experienciais

Como já vimos, para alguns (Kerka, 2002; Mezirow, 1991, 1996, 1999) 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 há que considerar a enorme diversidade entre as experiências de vida de um conjunto de pessoas que integram um processo formativo e, ainda, o facto de as pessoas adultas organizarem as suas experiências diferentemente. Estes diferentes níveis de constatação do valor da experiência configuram quadros educativos de natureza diversa, pressupõem atitudes dos formadores também elas diferentes, e sugerem práticas que atendam a cada um dos níveis referidos.

2.2.4. Características dos papéis desempenhados pelos adultos

Talvez uma das mais significativas e menos compreendidas características que podem influenciar a aprendizagem dos formandos tem a ver com o seu papel. Um

papel é um conjunto de direitos e de obrigações que estão socialmente atribuídas (Long, 2004). O desempenho de papéis ajuda os grupos sociais a funcionarem numa dissonância limitada. Pressões e recompensas são muitas vezes disponibilizadas para nos encorajar a desempenhar, de forma apropriada, os direitos e as obrigações dos diversos papéis que ocupamos na sociedade.

Compreender o conceito de papel é fundamental para se compreender o sucesso da aprendizagem dos formandos. Em primeiro lugar o papel do formando é frequentemente confundido com o papel de aluno; em segundo lugar, o papel do formando/aluno é geralmente associado a uma pessoa jovem; em terceiro lugar, mesmo quando o papel de aluno é assumido pelo formando, normalmente é um papel com uma prioridade reduzida. Outros papéis do adulto como pais, trabalhadores, etc., são frequentemente mais importantes. Este aspecto tem que ser considerado nos contextos de ensino, tanto ao nível dos currículos, como das relações que se estabelecem.

3. DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DO ADULTO À CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM QUE A SUSTENTEM

A motivação do adulto é, por definição, intrínseca (Knowles, 1975, 1980, 1992; Knowles, Holton & Swanson, 1998), 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 pela evocação e pelo encorajamento dessa inclinação natural, que é a propensão 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 – para não dizer “o desafio” – fundamental 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 àquilo que se aprende.

No caso da 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. A linguagem e os modelos utilizados para pensar, e as formas utilizadas para comunicarmos, não podem ser separados das práticas e dos contextos culturais. 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, as experiências de vida, etc., 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. Isto porque a motivação intrínseca resulta de uma evocação, ou seja, ela é recrutada pelo indivíduo quando encontra circunstâncias que se relacionam com o que lhe é culturalmente significativo.

Quanto à necessidade de construir significado relativamente ao que se aprende, trata-se de um sustentáculo fundamental da motivação humana, na medida em que permite direccionar a energia e o potencial de aprendizagem em função de objectivos específicos. Os processos de atenção, concentração e de esforço são processos motivacionais necessários para a aprendizagem, mas são processos que operam de forma dinâmica e em concreto, pelo que requerem uma intencionalidade objectiva relativamente ao conteúdo do que é objecto de aprendizagem.

A consideração destes aspectos, que são os ingredientes básicos para que os processos motivacionais não decresçam, e o conseqüente desenvolvimento de

modelos formativos que enquadrem a riqueza cultural que a diferença pode significar para a aprendizagem é, pois, o grande desafio.

Wlodkowski (2003, 2004) propõe um modelo educativo destinado a públicos adultos que combina quatro condições de motivação que o autor reporta como essenciais. Assim, para ele, um processo educativo que evoca e sustenta a motivação intrínseca deve:

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

Sugere, ainda, como estratégia de verificação da ocorrência destas condições nos processos formativos, a utilização de dois critérios para a análise de cada uma das condições propostas. Vejamos o que caracteriza o modelo proposto, à luz das condições que o devem caracterizar e dos critérios que as operacionalizam.

3.1. ESTABELECEER INCLUSÃO

O estabelecimento da inclusão traduz-se na criação de uma atmosfera de aprendizagem, na qual os formandos e os formadores se sintam respeitados e em relação uns com os outros.

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, 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 assegurado, 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. A capacidade para os indivíduos criarem comunidades é constante. 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, que revelem 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, passa pela qualidade das relações sociais que são capazes de promover entre todos os intervenientes (formandos e formador). As práticas devem indiciar um apoio e um suporte que responda a cada formando na medida das suas necessidades, bem como uma aposta na colaboração e na facilitação de condições que possibilitem a expressão de perspectivas pessoais.

3.2. DESENVOLVER ATITUDES

O desenvolvimento de atitudes conducentes à manutenção da motivação intrínseca opera-se através da criação de uma disposição 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 ela se reveste de um significado pessoal e cultural, quando viabiliza a perspectiva pessoal e reflecte a sua realidade. Este conjunto de características conduz ao interesse, que é o nutriente emocional para 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 conseqüente desenvolvimento de tarefas que lhe estão associadas, decorram com prazer e com vontade, os adultos têm que se ver a si próprios como condutores de processos que os levam à concretização dos seus objectivos, ou seja, como possibilidades de escolha.

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, 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 constatação da sua pertinência como um ingrediente fundamental nos processos de Educação e Formação de Adultos é referida frequentemente na literatura (Ziegler & Durant, 2001). Ao comprometer-se, o formando é activo e desenvolve tarefas de aprendizagem com um empenho substancialmente maior; torna-se, inclusivamente, 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. Neste sentido, cabe ao formador criar um sistema que evoque significado e compromisso para os formandos.

Quanto ao critério desafio, uma experiência de aprendizagem é desafiante quando enquadra, de forma atractiva, a resolução de 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. Para Long (2004) o aspecto que o autor considera que é comum a todos os formandos, não obstante as motivações que os levam a ingressar em programas formativos, “é 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.

3.4. PROMOVER A COMPETÊNCIA

Para os formandos adultos, o conceito de competência é indissociável do de aprendizagem. O nosso processo de socialização e a nossa cultura determinam claramente o que devemos considerar 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, ou seja, no seio da família, nos locais de trabalho, 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 reflecte-se na melhoria efectiva dos níveis de execução, e a autenticidade na realização de tarefas que repercutam situações da vida real, nas quais os conhecimentos e as competências adquiridas podem ser aplicados. No que respeita aos formadores e às características dos modelos formativos que pretendam

ser eficazes, necessitam de recolher e de devolver permanentemente aos formandos evidências de que o processo de ensino está a ser eficaz. Ou seja, precisam de desenvolver processos de avaliação formativa com carácter contínuo, através dos quais os formandos possam, continuamente, aferir da sua evolução.

Quanto à autenticidade, a necessidade que os adultos sentem de aprender coisas que possam vir a aplicar na vida real, e a rejeitarem o que não se aplica, aconselha que nos processos de formação se desenvolvam práticas que se aproximem dessa mesma realidade (Brookfield, 2001; Freire, 1970; Yorks & Kasl, 2002a).

A operacionalização de um modelo com as características do que temos vindo a desenvolver, implica decisões importantes a vários níveis. Um deles é, sem dúvida, 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 e as competências são ensinadas, quando são treinadas, e quando são aplicadas. 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 (Brown, 1999), e à sua natureza instável e mutável - facilmente afectada por inúmeros aspectos - não é prudente pré-definir planos de acção rígidos, e que não considerem, à partida, o conjunto de aspectos referidos. Pelo contrário, um modelo de intervenção educativa para pessoas adultas como o apresentado, proporciona o desenvolvimento de desenhos curriculares flexíveis e criativos que incluam e considerem, na sua definição, a participação dos formandos. A chave está na efectivação de uma construção e de um desenvolvimento curricular que evoque, fomente e suporte a motivação que todos os formandos possuem para a aprendizagem, e em tornar o formando num recurso válido, num parceiro vital, para o processo e para o sucesso da aprendizagem.

4. A EDUCAÇÃO DA PESSOA ADULTA E OS PROCESSOS DE MUDANÇA DO FORMANDO

Todo e qualquer processo de educação e formação de pessoas adultas procura provocar uma mudança (Brookfield, 1986, 2001; Freire, 1970; Imel, 2000; Mezirow, 1991, 1996, 1998, 1999, 2000). 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, ou ainda nos programas que definem como propósitos formativos aspectos como a promoção da auto-estima ou do auto-conceito. A intenção de promover a mudança está implícita no caso dos programas de formação que focam 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 re-orientação de valores e 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 que saber lidar com dimensões do desenvolvimento humano que lhe exigem a detenção de competências específicas. Falamos da forma como se operam os processos de mudança nas pessoas adultas, para que 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. Nas suas próprias palavras “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 da sua mudança (Vandenplas-Holper, 2000). 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, o que levaria o formando a assumir um sentido de responsabilidade social.

Esta visão do “self” excessivamente estática, essencialista, e que ignora a sua natureza socialmente construída, tem vindo a ser fortemente contestada nos últimos anos (Baltes, 1999). Por um lado, a pluralidade de dinâmicas que a sociedade actual exige ao sujeito veio pôr em causa a pretensão de que as estruturas normativas e sociais de referência possam fornecer aspectos imutáveis de identidade. Por outro lado, a cada vez maior mobilidade social e cultural, começou a corroer a possibilidade de se poder desenvolver um “self” construído sobre uma comunidade única e estável do ponto de vista sócio-cultural. 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 significativo.

4.1.O desenvolvimento do adulto: evolução de perspectivas e alteração de conceitos

4.1.1. O “self” assumido

De entre os modelos teóricos sobre o desenvolvimento do adulto mais frequentemente citados a propósito de educação e formação nesta etapa da vida,

destacamos 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 na abordagem de Maslow (1970) que refere o constructo de auto-actualização que operacionaliza a capacidade do sujeito rever, com base naquilo que é, as dimensões e as valorações que configuram o seu “self”. Para o autor, o desenvolvimento da pessoa exige uma aprendizagem intrínseca, e a tarefa do formador consiste em ajudar as pessoas a desenvolverem mais integralmente o que são, a realizarem e actualizarem mais plenamente as suas potencialidades.

No caso de Erikson (1972) o autor defende o conceito de integridade que se traduz na capacidade do ego se ajustar aos desafios da sociedade, e ambos, ego e sociedade, se aceitarem mutuamente ou se transcenderem. Neste sentido, embora Erickson considere a vida pessoal como integrada num contexto histórico e cultural alargado, concebe a existência, no indivíduo, de um núcleo de partida que tem que se apropriar das, e adaptar às, variáveis sócio-culturais do mundo em que vive.

Rogers (1974), 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 mais eficaz 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 (1966, citado em Ralha-Simões, 1991) 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, exemplificada nos exemplos dados mas que subsiste em muitas outras conceptualizações do desenvolvimento do indivíduo na vida adulta, é que tem prevalecido nas práticas de Educação e Formação de Adultos (Edwards & Usher, 2000a). Refiramos algumas tipologias de intervenção neste campo educativo que suportam esta afirmação:

- a tradição da eficácia - que defende a capacidade de um “self” controlado, programado em função de um fim específico, neste caso potenciar as competências até ao limite do seu aperfeiçoamento;
- o auto-direccionamento na aprendizagem - próprio da perspectiva andragógica, na qual o “self” é concebido como individual e único, considerado capaz de reflectir racionalmente sobre a experiência e de conferir significado;
- a aprendizagem centrada no formando (ou tradição humanista) – que concebe o “self” como um processo de “tornar-se” através de uma interacção holística entre pensamento, sentimento e acção;
- a pedagogia crítica – com a sua exploração do “self”, ou “falsa consciência”, um “self” que foi socialmente formado e distorcido pela ideologia e pelas estruturas sociais opressivas.

Nos três primeiros casos é assumida a existência de um “self” autêntico, próprio, que existe independentemente do domínio social. Em qualquer destes três cenários a ligação entre a mudança pessoal e social é uma questão que só diz respeito ao sujeito individualmente considerado, e as práticas educativas procuram ajudar o indivíduo a ultrapassar e a transcender a opressão que o social representa, através da aquisição de competências de auto-controlo, auto-direccionamento, autonomia e auto-realização, ou seja, através de situações que confirmam empowerment ao sujeito.

A visão do “self” perfilhada por estas três perspectivas tem sido amplamente criticada por ser demasiado individualista, por representar os problemas sociais como

problemas individuais, e por aceitar uma dada ordem social na qual o “self” reside. Já no último exemplo apresentado, a pedagogia crítica, embora se insira, também, numa concepção do “self” como assumido, questiona o papel do social e entende que a mudança do sujeito só se realiza quando muda o enquadramento social e político em que o mesmo está inserido, devendo o processo de ensino assumir a tarefa de capacitar o sujeito para que seja agente dessa mesma mudança.

4.1.2. 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 modelação às circunstâncias de vida.

A visão simplificadora 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 ontogénicas ligadas à idade (desde o nascimento até à morte), na análise dos processos de optimização que o sujeito utiliza, bem como no estudo da constância e da mudança que se manifestam na conduta humana ao longo de toda a vida (Baltes, 1980; Dixon & Lerner, 1988; Neugaten, 1996; Thomae, 1999, citados em Baltes, 1999).

Segundo Baltes (1999) o desenvolvimento ontogénico é um processo que se estende ao longo de toda a vida. 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 ontogénico está dependente de um conjunto de variáveis contextuais: i) factores ligados à idade, ii) factores sócio-económicos e iii) acontecimentos significativos de vida. Aponta ainda outras influências potenciadores ou inibidores do desenvolvimento, como o sexo, a etnia ou o estatuto sócio-económico.

Ainda, segundo Baltes, outras das características que enformam o desenvolvimento são a multidimensionalidade e a multidireccionalidade. O

desenvolvimento é multidimensional no sentido em que há períodos privilegiados de maturidade e, ao longo da vida, crescimento e declínio, ganhos e perdas, entretecem-se num processo dinâmico; é multidireccional na medida em que é determinado pela acção conjunta e interactiva de diferentes factores. Desta constatação decorre que a concepção do senso comum que relaciona inversamente o acréscimo de idade com a capacidade para adquirir novas competências e conhecimentos não é verdadeira, já que, se o potencial de desenvolvimento for considerado como multidimensional e multidireccional, o crescimento e o declínio não se sucedem linearmente.

Ainda dentro deste quadro surgem outros dois conceitos: o de otimização selectiva e o de compensação, que se traduzem em processos adaptativos que o sujeito põe em marcha e lhe permitem ir-se ajustando ao mundo e à sua realidade. Ou seja, quando vê declinar algumas das suas faculdades, a pessoa selecciona os domínios de actividade nos quais quer continuar envolvida, e fã-lo em função das prioridades que fixou para si própria, das suas capacidades e motivações e das exigências colocadas pelo meio.

Outras das características do desenvolvimento do ser humano entendido dentro desta perspectiva é o de plasticidade que traduz a capacidade que o indivíduo utiliza de verificar, entre um conjunto de possibilidades disponíveis, aquela que lhe é mais acessível e que viabiliza o desempenho de qualquer função.

Outra conceptualização que se integra no entendimento do “self” como construído e sujeito a modelações em função de variáveis que lhe são exteriores é o “Modelo Dialéctico do Desenvolvimento” (Riegel, 1973, citado em Vandenplas-Holper, 2000). Considera que tanto o indivíduo como o seu contexto se influenciam mutuamente e estão implicados em processos constantes de transformação. Os indivíduos são os “produtores”, ou os “agentes”, do seu próprio desenvolvimento e, neste sentido, a pessoa cria o seu meio ambiente, determina os aspectos mais ou menos importantes, decide os que quer modificar e os que quer ignorar, considera certos objectivos de desenvolvimento mais importantes do que outros. Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade decorrem em paralelo, influenciando-se um ao outro. Como referimos, o “Modelo Dialéctico do Desenvolvimento” também põe em causa a concepção personológica do

desenvolvimento que se limita a considerar unicamente a dinâmica interna do sujeito individualmente considerado.

4.2. Maturidade e sabedoria: dois conceitos a considerar

Um dos contributos mais interessantes da Psicologia do Desenvolvimento ao Longo da Vida para a compreensão de que o processo de desenvolvimento manipula outras variáveis que as conceptualizações anteriores não contemplavam é a consideração (ou a recuperação) dos conceitos de “maturidade” e de “sabedoria”. Tanto um como o outro não eram considerados na literatura científica sobre o desenvolvimento humano, talvez devido à influência do Behaviorismo que se centra, unicamente, em conceitos bem definidos e em respostas observáveis.

Vejamos de que forma a Psicologia do Desenvolvimento ao Longo da Vida integra os conceitos de maturidade e sabedoria no quadro teórico cognitivo-comportamental do desenvolvimento e, conseqüentemente, quais as implicações que esta consideração pode acarretar para os processos educativos e formativos das pessoas adultas.

A teoria cognitivo-comportamental considera que o conhecimento se constrói progressivamente através da interacção entre o sujeito e o objecto, numa dinâmica constante entre a assimilação e a acomodação. As intervenções educativas que se baseiam nesta teoria, fundamentam-se no conceito de meio estimulante, fonte de conflitos sócio-cognitivos. Estes perturbam os modos de apreensão da realidade que o sujeito possui e obrigam-no a elaborar estruturas cognitivas mais diferenciadas.

Na linha conceptual que enforma esta corrente destacam-se quatro perspectivas que contemplam o conceito de sabedoria e que passamos a referir:

1. A inteligência fluida e a inteligência cristalizada
 2. A inteligência pós-formal
 3. O conhecimento epistémico
 4. O conhecimento dos aspectos pragmáticos de vida
-
1. No que se refere à primeira perspectiva, os estudos revelam a existência de uma estrutura hierárquica da inteligência com os dois factores

superordenados: a inteligência fluida e a inteligência cristalizada (Horn & Cattell, 1967, citados em Vandenplas-Holper, 2000). As tarefas que constituem a inteligência fluida exigem a capacidade de perceber relações, de formar conceitos, de raciocinar e de proceder a abstrações. A inteligência cristalizada indica em que medida a pessoa se apropriou da “inteligência colectiva da sua cultura”. Estudos revelam que a inteligência fluida decresce em função da idade, ao passo que a cristalizada aumenta. Dentro desta perspectiva, a sabedoria expressa formas da inteligência cristalizada.

2. Quanto à inteligência pós-formal, o próprio Piaget, num texto publicado em 1972, citado em Vandenplas-Holper, 2000, demarcou-se relativamente à sua teoria no quadro da inteligência do adulto. Interrogava-se acerca das características da inteligência, na charneira da adolescência e da idade adulta. De facto, a inteligência “operatória formal” constitui um sistema complexo, mas coerente, relativamente diferente da lógica da criança; constitui, simultaneamente, a essência da lógica dos adultos cultos e a base das formas elementares do pensamento científico. No entanto, verifica-se, como já o referimos, que nem todos os jovens e adultos operam a um nível formal. Só se atinge este estágio quando as situações concretas que solicitam o pensamento formal fazem apelo, com a mesma intensidade, às aptidões, aos interesses e à experiência das pessoas. Investigações desenvolvidas por Bassecher et al. (1980, citados em Vandenplas-Holper, 2000), e King e Kitchener (1994, citados em Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) criaram os conceitos de “quinto estágio”, de “pensamento pós-formal”. Ambos referem-se à necessidade de ir além do modelo piagetiano. Todas as concepções pós-formais baseiam-se em critérios comuns: consideram que as pessoas estão envolvidas em relações mútuas, continuamente em mudança, e que o conhecimento é relativo e não absoluto; aceitam a contradição e tendem a integrar vários quadros de referência.

3. O modelo de conhecimento epistémico (Kitchener, 1983) diz respeito ao estatuto epistémico dos problemas e ao grau, segundo o qual, a solução de um problema pode ser considerada como verdadeira ou falsa. Descreve o desenvolvimento do conhecimento consciente, dos seus próprios limites e das reacções do sujeito frente à incerteza. A evolução desta cognição foi feita a partir da entrevista sobre o juízo reflexivo, que se refere à resolução de problemas mal estruturados, isto é, problemas que carecem de alguns dados e em que nenhum processo de resolução pode conduzir a uma solução correcta. Segundo os estudos desenvolvidos (Kitchner & Wood, 1987, citados em Vandenplas-Holper, 2000) as respostas às entrevistas definem sete estádios relativamente ao conhecimento epistémico. Cada um deles constitui, em relação aos precedentes, não uma acumulação de novos saberes ou a aquisição de novas competências, mas um quadro de referência qualitativamente diferente, a partir do qual o sujeito situa a natureza do conhecimento e o justifica. Ao longo dos primeiros estádios o sujeito considera o conhecimento como absoluto, determinado pela própria percepção, ou por pessoas que exercem, naquele domínio, o papel de autoridade. Progressivamente, o conhecimento é concebido como relativo e circunscrito a domínios particulares. Finalmente, é encarado como sendo o resultado do processo de investigação científica e como estando em contínua evolução. Os estudos também revelaram que o desenvolvimento do conhecimento epistémico está significativamente correlacionado com os anos de escolarização: a correlação tinha tendência para ser significativa se considerássemos o nível de diploma mais elevado.

4. Quanto ao conhecimento dos aspectos pragmáticos de vida, o modelo, que constitui um prolongamento do modelo de inteligência fluida e cristalizada anteriormente referidos, analisa duas componentes da inteligência: a mecânica e a pragmática, e aprecia-a na perspectiva de uma acção inserida no seu contexto. Para os autores (Smith & Standinger,

1992, citados em Vandenplas-Holper, 2000) o conceito de “mecânica da inteligência” refere-se à cognição, estudada em si mesma. Tal conceito inclui a inteligência fluida, a teoria piagetiana e os modelos que daí derivaram. A “pragmática da inteligência” depende dos conteúdos sobre os quais incide, sendo, também, largamente influenciada pela cultura. O desenvolvimento cognitivo ao longo da segunda metade da vida, situar-se-ia, essencialmente, no domínio da inteligência pragmática e deveria esperar-se que esta aumentasse em função da idade. A sabedoria constitui o paradigma da inteligência pragmática. Consiste na capacidade de raciocinar acerca dos aspectos importantes e existenciais das situações relativas à vida quotidiana. Requer uma larga experiência de tarefas complexas da vida. Neste sentido, em qualquer esfera da actividade humana, podem distinguir-se peritos e leigos mediante critérios quantitativos e qualitativos. Os primeiros possuem uma extensão e uma riqueza de conhecimentos, os segundos possuem a dimensão processual do conhecimento. O conceito de pragmática não deve ser entendido no sentido restrito de “prática” mas no sentido filosófico do termo. Com efeito, o conhecimento é considerado como um instrumento ao serviço dos fins que a pessoa prossegue na vida. Não é apenas factual e processual, mas também reflexivo: implica uma avaliação da adequação entre os fins prosseguidos pela pessoa e os meios preparados para os atingir. Esta avaliação situa-se no contexto mais lato do sentido atribuído à vida. A noção de sabedoria, considerada como sendo o paradigma da acção pragmática, é, assim, compatível com a teoria da acção que considera o homem como um sistema, numa perspectiva holística. Estuda a inteligência nas situações da vida quotidiana e centra-se na pessoa, que considera não como meramente reactiva, mas como agente, prossequindo, intencionalmente, os seus fins numa acção planificada.

4.3. Implicações pedagógicas

4.3.1. A educação narrativa

As teorizações do “self” que o concebem como possuindo uma natureza socialmente construída, têm implicações assinaláveis nas práticas educativas que se desenvolvem com públicos adultos. Para Tennant (2000) é necessário adoptar uma visão do que é construção social que evite a assunção do sujeito como unitário (único), no sentido de coerente, racional, e uma forma de o conseguir é substituir essa visão de indivíduo pela de sujeito que assume uma posição dentro de um discurso. Em suma, o autor refere-se a uma mudança das perspectivas e das teorias em que se tem desenvolvido a Educação e Formação de Adultos: “das teorias do sujeito que é conhecido, para as teorias das práticas discursivas (p. 91). Neste sentido, considera que os formadores devem começar por colocar questões sobre a forma como os formandos intervêm para realizarem mudanças em si próprios, e sobre o que as suas intervenções, enquanto formadores, revelam acerca das suas concepções relativamente ao “self”.

De facto, 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, mas são invariavelmente histórias sobre aspectos que se relacionam com a auto-percepção, a auto-satisfação, a auto-estima e dúvidas relativamente ao “self”. 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”. O papel do formador é, pois, o de explorar as diferentes formas de ver o mundo e os diferentes modelos internos que guiam a acção, ou seja, auxiliar o formando a construir uma narrativa substitutiva que seja mais funcional e mais adaptada à pessoa em causa (Dominicè, 2000, King, 2005).

A re-autoria (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) do “self” que daqui resulta, é uma narrativa com um único objectivo: o de re-equilibrar o sujeito com a realidade da sua vida. Dentro desta abordagem, a identidade resulta, essencialmente, de uma narrativa psico-social construída “que integra um passado reconstruído, um presente percebido e um futuro antecipado: em suma, é uma história do “self” (Tennant, 2000,

p. 96). Contudo, o autor considera que há que evitar o risco de se propor a substituição de uma “história” (narrativa) por outra, vedando, assim, a possibilidade de novas reconstruções. Em vez disso, deve ser dada ênfase à indeterminação da identidade, à relativização do significado e à geração de uma multiplicidade de interpretações. Esse tipo de transformação só tem condições para ocorrer quando, em termos de práticas pedagógicas, são dadas oportunidades aos formandos para que sejam ouvidos, quando os seus pontos de vista e os seus sentimentos são compreendidos, em suma, quando são (e se sentem) aceites. Assim, os formandos devem ser convidados a encontrarem excepções às suas experiências mais frequentes, em vez de se verem como prisioneiros de uma história (e de um destino) que eles não criaram e que lhes foi culturalmente inculcado, a imaginarem como relacionariam a sua experiência de vida com a de outras pessoas, a considerarem que respostas dariam em situações interaccionais, a relacionarem o que eles imaginam que seja a experiência de outros comparada com a sua, e a considerarem como experienciariam as suas vidas se utilizassem assunções diferentes. Isto implica, da parte dos formadores de pessoas adultas, a abertura de diferentes caminhos, que lhes permitam apreciar as experiências dos formandos e a considerarem as suas competências, por forma a explorarem múltiplas perspectivas e admitirem a sua coexistência.

Esta visão dos processos de Educação e Formação de Adultos proposta por Tennant à primeira vista tem muito a ver com a teoria da Reflexão Crítica de Brookfield (1986, 1987, 1990, 1997, 2001) que vê a reflexão como uma estratégia para a desconstrução das assunções de poder e de hegemonia que conduzem os nossos actos de vida. Contudo, enquanto na perspectiva da Reflexão Crítica a abordagem autobiográfica é utilizada com o objectivo de expor a sua influência nas crenças dos indivíduos, ou seja, a ênfase é colocada na descoberta e não na criação, a visão da educação narrativa não insiste na descoberta de quem somos mas na criação de quem podemos ser.

4.3.2. A aprendizagem dialógica

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. Ou seja, conceitos como o de maturidade e de sabedoria são considerados e integrados com componentes válidos de um processo de aprendizagem e de formação.

As estratégias que operacionalizam a aprendizagem dialógica são:

- a explicação – que ajuda a racionalizar e a debater as ideias que são sustentadas;
- 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 (Popper, 1989).

Como exemplo deste tipo de formação refiram-se as “Tertúlias Literárias” (Flecha, 1997) e outras experiências realizadas em Berlim designadas por “lojas de saber”, “bolsas de saber” ou “salões de histórias” (Vandenplas-Holper, 2000), nas quais os conhecimentos teóricos e práticos dos mais velhos são reactivados e transmitidos a outros, de maneira a que a sua experiência de vida tenha repercussões individuais e sociais.

De acordo com Flecha (1997) as potencialidades da abordagem dialógica são suportadas por três princípios pedagógicos:

- a) A consideração da inteligência cultural
- b) A dimensão transformativa dos processos de aprendizagem
- c) A dimensão instrumental das aprendizagens adquiridas

a) A consideração da inteligência cultural

No que concerne à inteligência cultural, o autor considera que todas as pessoas a possuem, qualquer que seja o *background* de onde provenham, logo, detêm capacidades para participarem em diálogos igualitários.

Embora os enquadramentos educativos tradicionais não considerem esta forma da inteligência, 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 académicos 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), a que já fizemos referência, e que sobrelevam a eficácia de outras dimensões do mundo cognitivo, adquiridas noutros contextos que não os escolares. O conceito de inteligência cultural engloba estas concepções e ultrapassa-as ao afirmar que é através da interacção entre diferentes pessoas que entabulam uma relação, uma interacção comunicativa (Habermas, 1971, 1997), que se atingem entendimentos de âmbito cognitivo, ético, estético e afectivo.

As competências comunicativas são, pois, componentes importantes desta forma de inteligência. Considera-se, ainda, que através dela se resolvem muitas operações que não poderiam ser solucionadas se o indivíduo procurasse fazê-lo de um modo solitário.

Neste sentido, segundo Flecha (1997), o diálogo igualitário desperta a inteligência das pessoas mas, para que isso aconteça, é fundamental que nos processos de aprendizagem dialógica se verifiquem condições facilitadoras tais como:

- a auto-confiança interactiva – que se traduz no reconhecimento, por parte do grupo, das riquíssimas capacidades já demonstradas pelos formandos noutros lugares;
- a transferência cultural - que significa a descoberta da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural num novo contexto;
- a criatividade dialógica - que se revela na identificação das aprendizagens que são geradas através das intervenções das pessoas que participam.

b) A dimensão transformativa dos processos de aprendizagem

A dimensão transformativa é outra das características desta abordagem pedagógica. Trata-se de uma característica que é comum a outras, sendo talvez a mais conhecida a de Mezirow (1991, 1996, 1998, 1999, 2000). Contudo, a referência a esta característica no âmbito desta abordagem justifica-se, sobretudo, pela oposição que representa face aos quadros tradicionais da Educação e Formação de Adultos. Na realidade o conceito de mudar, de transformar, já o afirmámos, sempre tem povoado o discurso e as práticas neste nível educativo, contudo, numa perspectiva tradicional (modernista, se quisermos) a finalidade, o objectivo da mudança, é definida por alguém (o formador) que considera as restantes pessoas (os formandos) como objectos a transformar. Na abordagem 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. De acordo com Flecha (1997) 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.

c) A dimensão instrumental das aprendizagens adquiridas

Finalmente o autor refere a dimensão instrumental que este tipo de abordagem pedagógica 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, Flecha (1997) defende 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, para Flecha, espaços para falar e não para calar, e quanto mais oportunidades forem dadas para que sejam expressadas as vontades quanto “ao que aprender”, mais se reforça o valor instrumental da aprendizagem, mais sentido assumem os conhecimentos a construir.

Esta questão do sentido que a aprendizagem deve assumir é, pois, fundamental. Cada vez mais o mundo actual nos lança este repto de recriar o sentido da existência, e as energias para se encontrarem as respostas só podem ser encontradas nas pessoas. Contudo, a apropriação de sentidos é uma tarefa pessoal, na medida em que o que faz sentido para uma pessoa não tem necessariamente que fazer para outra, e é necessário respeitar essa diversidade. Segundo Flecha, o sentido surge quando a interacção entre pessoas é dirigida por elas mesmas. A aprendizagem dialógica baseia-se neste princípio, contrariando a ideia de que é o meio que cria a mensagem, e afirmando que são as pessoas que criam os meios, as mensagens e os sentidos da sua própria existência.

PARTE V - O CURRÍCULO

1. UM CURRÍCULO PARA PÚBLICOS ADULTOS: DOS MODELOS ESCOLARES A FORMAS ALTERNATIVAS

Um dos grandes problemas dos programas educativos e formativos para adultos é que, ao invés de entenderem que as propostas de desenvolvimento curricular têm que ser adequadas aos público 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 e o evidenciem no registo exacto em que foi “passado”; uma utilização de metodologias que servem essa mesma concepção de ensinar e de aprender e que tornam o formando, enquanto sujeito aprendente, dependente do “outro”, vedando-lhe oportunidades para que construa, de forma autónoma, o seu próprio conhecimento, ao seu ritmo e por referência ao seu quadro de valores, experiências e interesses; 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 sistemático e incompreensível 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 referiram-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 inadequação do sistema de unidades capitalizáveis 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.

Entre outras, são algumas das dimensões que referimos como constrangedoras do sucesso dos programas formativos, as apontadas nas conclusões deste estudo e, por certo, seria a conclusões do mesmo género que chegariam quaisquer outras avaliações que se fizessem a outros programas formativos existentes 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, pior ainda, 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, conseqüentemente, 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 aprendente, 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, já o afirmámos oportunamente, desafia o sujeito para uma jornada de aprendizagem ao longo da vida que não se acomoda a espaços, objectivos, conteúdos e métodos tradicionais de ensinar e de aprender. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1997), com o título “Educação: um tesouro por descobrir”, acentua a importância dos quatro pilares da Educação ao Longo da Vida: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Quanto às características do adulto enquanto aprendente, aspecto também já abundantemente debatido neste estudo, aconselham que a aprendizagem do adulto deve basear-se 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, com as potencialidades deste conceito em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar, etc. Neste sentido, as ofertas de Educação e Formação de Adultos devem ser o mais diversificadas possível, quanto às metodologias, recursos, ritmos, espaços e tempos, por forma a serem adequadas à diversidade de situações. Surge, pois, a necessidade de ultrapassar o tão arreigado “modelo escolar”, e procurar e 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 que encontrar os seus próprios caminhos de aprendizagem e aquilo que para elas é eficaz.” (p. 55)

A ideia que temos vindo a desenvolver é a de que 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, e como referimos oportunamente, os motivos que levam as pessoas adultas a frequentarem programas educativos e formativos são de tal forma distintos dos das crianças e jovens, que é inconcebível 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 a aquisição de um certificado exigido para consolidar ou melhorar a sua situação profissional. Neste contexto, o propósito dos processos educativos que lhes são destinados deverá ser o de apoiar caminhos, percursos e estratégias personalizadas que ajudem os formandos a atingir esses seus objectivos.

No que se refere à “forma”, encontrar a que sirva o propósito enunciado requer, em primeiro lugar, uma atitude de crítica radical à forma escolar enquanto modelo de estruturação global das práticas educativas (Canário, 1999). Segundo o autor, só através dessa crítica radical “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, e 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. Desenvolver práticas que apostem nesta centralidade, rentabiliza os interesses e as potencialidades intrínsecas dos adultos e afasta o carácter artificial de que se reveste o conceito de motivação associado ao paradigma escolar.

Ainda no que se refere às formas que devem assumir os processos educativos para pessoas adultas, Van Rens (2001) é de opinião de que a educação neste campo educativo tem que assentar num entendimento diferente do currículo e das componentes que o estruturam. Na opinião do autor, os processos de desenvolvimento curricular devem evitar abordagens simplistas e apostar numa diversificação e complexificação a qual, em sua opinião, se concretiza na adopção de métodos que rentabilizem, nas situações de ensino, experiências de aprendizagem adquiridas, em estratégias de aprendizagem inovadoras assentes na “fertilização cruzada” (p. 53) de saberes, e na utilização de processos de avaliação que validem diferentes produtos e expressões de saberes e responsabilizem os sujeitos em formação na gestão e na avaliação das suas aprendizagens.

É com base neste conjunto de sugestões propostas por Van Rens que, no âmbito deste estudo, nos propomos analisar e reflectir sobre opções de gestão curricular que realizam o que o autor considera deverem ser os aspectos a ser revistos quando se aborda o currículo para pessoas adultas.

1.1. Conteúdos de aprendizagem e perspectivas de desenvolvimento curricular: disciplinarização e integração disciplinar

Qualquer que seja o nível de ensino a que nos referimos, 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 do modelo de ensino a implementar e dos seus objectivos, a ponderação do peso que deve ter cada disciplina ou área de formação e, finalmente, com que atitude nos devemos acercar do conhecimento: se disciplinas singulares, ou através da interdisciplinaridade. 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 exercer um escrutínio informado.

Um dos planos de escolha sugeridos é a opção 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 que podem ser adoptadas neste leque de posicionamentos dão origem a diferentes modelos de ensino. Schiro (1978, citado em 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 8).

No eixo vertical desenvolve-se uma primeira dimensão que oscila entre o privilégio que é dado às fontes e ao uso do conhecimento. Trata-se de uma dimensão que foca diferentes posicionamentos relativamente aos conteúdos. O eixo horizontal reporta-se à posição adoptada num contínuo bipolar que pode ir da consideração da realidade objectiva, ou seja, a consideração dos conteúdos sem se atender às necessidades, até à consideração de uma outra realidade, de carácter mais subjectivo,

que se traduz na procura de respostas a essas necessidades. Da interacção entre os diferentes pólos dos dois eixos surgem quatro modelos distintos de ensino:

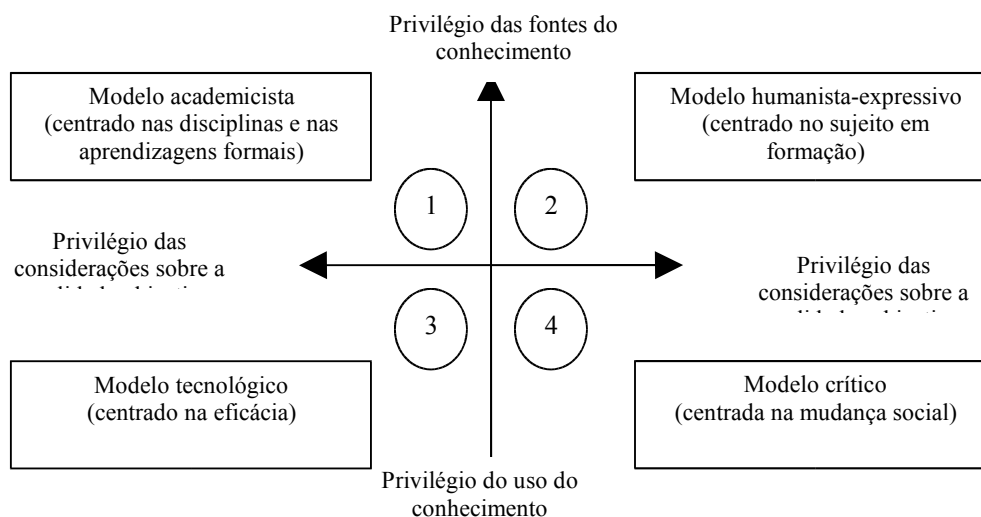


Figura 8. Concepção dos conteúdos e modelos de ensino (adaptado de Zabalza, 1992, baseado em Schiro, 1978)

- Modelo academicista (centrado nas disciplinas e nas aprendizagens) – privilegia os conhecimentos a adquirir e 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 o que quer que seja, mas interessa, sobretudo, consolidar a consciência sobre o processo de ensino.

- Modelo crítico (centrado na mudança social) – traduz-se no produto da intercepção entre a consideração plena da realidade subjectiva e o uso que se pode fazer do conhecimento para dar resposta a essa realidade. Propõe que os conteúdos culturais extraídos da própria situação, do contexto próximo dos destinatários, se convertam em conteúdos de aprendizagem, apreciados numa perspectiva crítica. Os conteúdos assumem um conteúdo 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 de ensino que assumem, de forma igualmente diferente, 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.

1.1.1. Fundamentos teóricos 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 por Santomé (1998) de currículo transversal, tem como predecessores, segundo o autor, as ideias de Dewey sobre as práticas de ensino, que postulam que os processos de aprendizagem devem representar a vida presente, a “educação global” defendida por Wertheimer (1924), os “centros de interesse” de Decroly 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 “montar” face a uma situação em que dele necessite. Dentro destas, destacam-se as teorias Piagetiana (Piaget, 1979), de Vygotsky (Vygotsky & Leontiev, 1977) e de Ausubel (1969, citado em Sprinthall e Sprinthall, 1993).

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 ((Vygotsky & Leontiev, 1977) reformula a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sustentando que a primeira deve ser congruente com o nível de desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, aponta para a necessidade de i) adaptação das estratégias e dos conteúdos dos currículos ao contexto histórico-cultural do sujeito, por forma a se utilizarem os conceitos prévios e de os vincular a novos conceitos, ii) relacionamento das possibilidades de aprendizagem de cada pessoa com o conhecimento que esta já possui, iii) definição da zona de desenvolvimento próximo e iv) consideração da linguagem como um mediador de aprendizagem fundamental. A zona de desenvolvimento próximo representa a

diferença entre a capacidade que o indivíduo possui de, por si próprio, resolver problemas, e a capacidade para o fazer com a ajuda de alguém; abrange, assim, todas as funções e actividades que o indivíduo consegue desempenhar apenas se houver a ajuda de alguém. Na sequência da teoria vigotskiana, os processos educativos têm que entrar em contacto com os conceitos prévios dos educandos, têm que 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.

Quanto a Ausubel (1969, citado em Sprinthall e Sprinthall, 1993), este defende o conceito de “aprendizagem significativa” que é a que ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe, o que reforça a pertinência da perspectiva curricular integrada.

1.1.2. Inter-transdisciplinaridade e transversalidade

Uma das características que distinguem 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 à realidade.

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 (Santos, 1993), traduz uma aposta no diálogo entre os vários ramos do saber, inevitável face aos desafios impostos por um paradigma emergente de construção do conhecimento. Em qualquer dos casos, o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e faltas de eficácia que têm surgido como consequência de uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar.

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. No contexto do presente estudo destacamos a especificação de sentidos que o termo interdisciplinar pode assumir na conceptualização de Piaget (1979) e de Dirkx e Prengler (1997).

Para Piaget (1979), 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 do saber de Dirkx e Prengler (1997) é semelhante à de Piaget (1979) mas está claramente direccionada para o desenvolvimento curricular, particularmente na Educação e Formação de Adultos. No patamar mais básico situa-se a multidisciplinaridade, que 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” (Dirkx e Prengler, 1997, p. 9) e os conteúdos das diferentes disciplinas podem ser incluídos se se revelarem significativos em função de um tema ou de assunto específico.

O nível seguinte é a interdisciplinaridade, propriamente dita, e 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 interacções 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 um conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supera.

No actual enquadramento social, económico e político da sociedade global em que vivemos, as propostas curriculares integradas ajudam os indivíduos que integram 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 e Henry, 2004).

1.2. 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 aquisições adquiridas, devem evidenciar competências construídas que os adultos possam aplicar nas suas situações de vida, a constatação de que o desenvolvimento dessas competências e/ou conhecimentos está condicionado por processos de desenvolvimento que, nos adultos, se revestem de contornos específicos, a compreensão de que relacionar os processos de aprendizagem e de formação com as dimensões afectiva e social é decisivo para os processos de desenvolvimento, 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.

1.2.1. 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.

Para Yorks e Kasl (2002b) a Aprendizagem Colaborativa proporciona uma estrutura sistemática dos processos de aprendizagem, realizada através da experiência. Consideram-na especialmente apropriada para desenvolver tópicos que são controversos, quer profissional, quer socialmente, ou que exijam modificações pessoais ou sociais, e salientam que estas categorias do que se pode constituir como objecto de estudo num processo de Aprendizagem Colaborativa não se excluem mutuamente, mas são representativas dos diferentes tipos de aprendizagem com os

quais os adultos se confrontam no mundo complexo, turbulento e diverso do século XXI.

As práticas de pesquisa em colaboração são frequentemente utilizadas em práticas de investigação quando se tem como intenção criar novos conhecimentos a partir das experiências de vida das pessoas. Nesses casos, assumem designações tais como “Investigação-Acção”, “Pesquisa Activa”, “Aprendizagem Activa”. Não é de estranhar que esta modalidade de pesquisa rapidamente tenha sido apropriada pelos educadores de adultos, que reconheceram que este tipo de metodologia oferecia excelentes estruturas organizativas para a aprendizagem de pessoas adultas (Bray et al., 2000, Quigleyand & Kuhne, 1997, citados em Kasl & Yorks, 2002b). De facto, se se compararem os procedimentos metodológicos que se desenvolvem num processo de ensino baseado na Aprendizagem Colaborativa, com, por exemplo, a metodologia utilizada na Investigação-Acção, encontramos, indubitavelmente, semelhanças e pontos de contacto. A intenção da Investigação-Acção é mudar o sistema e o processo é conduzido por um problema identificado nesse mesmo sistema. A pesquisa da Investigação-Acção recolhe informação de múltiplas fontes, no meio dos contextos, com o objectivo de os analisar e de intervir. O propósito da Investigação-Acção é que os membros do grupo de investigação se mudem a si próprios; em resposta a este sentimento de inquietação pessoal ou de dilemas, constituem-se grupos de pesquisa que integram pessoas que comungam interesses semelhantes. Juntos, os investigadores, formulam questões de pesquisa a que possam responder através da análise dos dados que recolheram da sua experiência pessoal. Os seus objectivos são desenvolver as suas próprias capacidades, tanto pessoais, como profissionais. Em suma, a Investigação-Acção desvia a atenção dos outros para si próprio. À semelhança do método de pesquisa apresentado, a Aprendizagem Colaborativa constitui-se como um processo sistemático para a aprendizagem que parte das experiências pessoais, e operacionaliza-se através do 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.

Para Heron e Reason (2001, citados em Kasl & Yorks, 2002b) a pertinência desta metodologia 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. Para os autores,

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 participante participe em pleno em todas as decisões que afectam a investigação. Assim, e através da partilha de poder e da responsabilidade, e perseguindo práticas explícitas e válidas de procura de novos significados, os participantes criam uma estrutura de aprendizagem que reflecte as condições desde há muito consideradas pelos formadores de educação de adultos como fundamentais para a aprendizagem activa: liberdade sem coacção, igualdade no acesso à informação, e normas de investigação que reforçam o comprometimento, tendo em vista a construção de significados que são partilhados através de consensos válidos (Mezirow, 1992, 2000).

Contudo, todo este conjunto de pressupostos que validam as práticas de Aprendizagem Colaborativa no quadro da Educação e Formação de Adultos, 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, que teve 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 “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 conseqüente respeito por quem os protagoniza (a fonte de risco referida está associada com a 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 conseqüência um sentimento de

desorientação; finalmente o “conflito”. É traduzido por uma sensação de desconforto que se experimenta 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 propriamente aquilo que aprendem. Destacam como processos facilitadores da aprendizagem o “diálogo”, o “comprometimento” e o “questionamento” que esta modalidade formativa inegavelmente fomenta e aplica. Referem o “diálogo” como uma estratégia de aprendizagem e de formação muito eficaz, na medida em que consideram que as aprendizagens que constróem em grupo resultam, quase exclusivamente, do diálogo que se estabelece entre os participantes. A este propósito, recordemos a valorização desta estratégia que é dada por Flecha (1997) que também elege as práticas dialógicas como altamente formativas. O “comprometimento” é igualmente considerado como potenciador dos processos de aprendizagem e de formação. Os participantes referem que em vez de se sentirem como “objectos passivos” - o que normalmente ocorre nos processos tradicionais de aprendizagem e de formação – a Aprendizagem Colaborativa coloca-os como co-construtores activos do conhecimento. Quanto ao “questionamento”, referem-no, também, como um aspecto distintivo desta abordagem (e mais uma vez por oposição às metodologias tradicionais), e sobrelevam o facto de poderem dirigir perguntas uns aos outros, a importância desta prática como propulsora de processos de aprendizagem, assinalando, ainda, a sua própria progressão na capacidade de dirigir questões como um indicador de processos de desenvolvimento.

A Aprendizagem Colaborativa como facilitadora da aprendizagem constitui um outro nível de análise desta metodologia. Neste âmbito, os sujeitos que integraram o estudo que temos vindo a citar 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 campo da facilitação das aprendizagens.

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 a Aprendizagem Colaborativa promove constitui uma outra dimensão de análise das potencialidades formativas desta metodologia. Para Lee (2000), e considerando o papel que é desempenhado pelo formador em contexto de Aprendizagem Colaborativa, existe potencialmente 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 operacionalizam no estímulo à reflexão através do diálogo, à re-avaliação dos sistemas de crenças, à capacidade para apreciar outras perspectivas, e à co-habitação com a dúvida e o questionamento. Quanto à segunda ordem de valores, o que a activa é, segundo a autora, a dimensão afectiva de que se revestem as experiências de aprendizagem, o trabalhar 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 enforma os 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. Tal como refere Armstrong (2001), de início os participantes não se consideram “grupos”, mas sim “coleções 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.

1.2.2. O método do “debate”

Entre as metodologias utilizadas em Educação e Formação de Adultos, o método do “debate” parece reunir consenso junto dos formadores como sendo 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.

Como exemplo de defensores desta metodologia provenientes de uma linha humanista refira-se a opinião de Knowles (1980). Para o autor, a preferência por este método fundamenta-se na associação que com ele faz aos 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 no qual se partilham ideias, opiniões e valores, conferem-lhe essa semelhança com os processos democráticos.

Na opinião dos partidários de uma intervenção educativa de natureza crítica, os debates são considerados adequados na medida em que expõem os formandos a uma diversidade de perspectivas, questões, tópicos ou temas e ajudam-nos a exteriorizarem as suas assunções, valores, crenças e acções. Na opinião de Brookfield (2004), os debates levam os formandos a assumir outras perspectivas, “a verem o mundo como outros o vêem” (p. 210). Finalmente, e ainda do ponto de vista dos ganhos de aprendizagem que o método promove, considera-se que os debates permitem que os formandos contactem com dimensões complexas e ambíguas de um tema, questão ou tópico.

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 com as de natureza crítica defendem, apesar das diferenças que as caracterizam.

Contudo, e 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 do debate 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, ou em que se visa uma mudança de atitudes – perseguem, obviamente, diferentes objectivos. Apesar de o formador ser “mais um” dos intervenientes que integram 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. Na opinião de Rogers (1974) não é possível ir à frente no caminho que o debate pode levar. 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 devem ser observadas na realização dos debates é a participação dos intervenientes. Uma das razões que suporta a realização dos debates é, como já afirmámos, 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-se como 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. Segundo o autor, o sucesso de um debate não pode ser medido pela quantidade de intervenções e de intervenientes. Refere a dimensão psicodinâmica das discussões em grupo, a qual antecipa o potencial de intervenção de determinados elementos do grupo em detrimento de outros e, neste contexto, refere alguns cuidados a ter, nomeadamente na constituição dos grupos de debate. Estas recomendações vão no sentido de se acautelar o número de elementos que o integram (que não deve ser nem excessivo, nem reduzido), bem como a sua constituição. Refere a necessidade de existir uma heterogeneidade que garanta diferentes perspectivas de análise da questão a debater. A questão da constituição dos grupos e dos critérios que devem assistir à sua composição é apresentada por muitos outros autores, que fazem depender o sucesso da actividade a realizar da estrutura e composição dos grupos de trabalho

(Boud, Cohen e Sampson, 2001, Brewer, 2003, Dean, 2002, Fenwick, 2003, Sandlin & Cervero, 2003).

A metodologia do debate é outro dos aspectos que deve ser acautelado. Neste âmbito, há que considerar a sua preparação - nomeadamente a natureza dos temas que vão ser objecto de discussão, os quais 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, Brookfield (2000a) considera que é a capacidade de relacionar a questão em debate com as circunstâncias de vida pessoal dos participantes 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. Como o autor afirma “se existirem pontos de conexão entre as experiências dos formandos e temas mais abrangentes, ou se os formandos forem encorajados a se imaginarem a si próprios como actores nas questões em análise, então a exploração de temas mais alargados torna-se mais pertinente e carregada de significado” (p. 216).

Finalmente a avaliação dos debates. Como em qualquer outro método, 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 alcançados. A recomendação que Brookfield (2000a, 2004) faz a este respeito, aconselha a que não se avaliem os efeitos educativos de um debate em função do grau de satisfação manifestado pelos formandos. Em sua opinião é desaconselhável fazê-lo por duas ordens de motivos. Em primeiro lugar porque grande parte dos efeitos de uma actividade (qualquer que ela seja) ocorrem, 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 desestabilização 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. Na opinião do

autor, a sensação de que foram abaladas as leituras habituais de perspectivas e de valores que se possuíam, é um dos resultados mais significativos e mais válidos de uma actividade de aprendizagem (Brookfield, 1997).

A segunda ordem de razões que não aconselha uma avaliação em função da satisfação manifestada pelos participantes prende-se com o facto de, nos processos de aprendizagem (tal como acontece noutras situações de vida), as pessoas terem a 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 nortear os procedimentos avaliativos de um debate é aquela que considera uma multiplicidade de critérios de avaliação, os quais se reportam 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 sequência do que acabámos de afirmar, vejamos o que as diferentes propostas educativas que utilizam o debate consideram como dados de avaliação. Enquanto 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. Os partidários desta orientação educativa não consideram como critérios genéricos para a avaliação de uma actividade (qualquer que ela seja) a dimensão pessoal e social; o que é relevante não é em que medida as pessoas foram ou não ajudadas a aprender através da actividade. Consideram que uma actividade de aprendizagem foi bem sucedida na medida em que encorajou os formandos a pensar criticamente. Entenderem, neste registo, a eficácia de uma actividade, leva-os, no caso do debate, a considerarem como indicadores de avaliação as tais sensações de confusão, auto-culpa e de reconhecimento da fragilidade das concepções que possuíam que os formandos experimentam. São estas as evidências de aprendizagem e de desenvolvimento que

são consideradas, por serem prometedoras das alterações de perspectiva que se pretende que ocorram (Brookfield, 2002).

Podemos concluir que 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”: 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; balanço 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; balanço 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; balanço 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, balanço 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.

1.2.3. 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), o método 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 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). Aliás, e tal como constatámos que existem semelhanças entre a Aprendizagem Colaborativa e os processos de pesquisa da Investigação-Ação, este é mais um exemplo de um método de ensino destinado a públicos adultos que foi beber ao campo da investigação a sua pertinência como processo metodológico. Na realidade a transposição da expressão “estudo de caso” 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:

- a exposição do caso
- a análise do caso
- a 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 que, sobre o qual, podem existir diferentes visões. De facto, o sucesso desta metodologia reside na natureza e na qualidade do “caso” seleccionado. Este deve possuir as seguintes características: i) ser significativo tanto para a experiência como para o nível dos formandos (Kasworm, 2003), ii) ser significativo para os conceitos a serem apropriados através do seu estudo, iii) ajudar os formandos a analisarem as diferentes perspectivas em que o caso pode ser apreciado e, finalmente, iv) permitir a identificação de soluções alternativas, bem como os passos que poderiam ser dados para o resolver e as

possíveis consequências da sua implementação. Para que se cumpram todas estes requisitos, a exposição do caso deve ser, tanto quanto possível, baseada em referências factuais, incluindo detalhes que familiarizem os participantes com os diferentes aspectos que o configuram e, desta forma, possibilitar uma imersão dos participantes no cerne do “caso” a estudar.

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”. Embora, numa fase inicial da análise do caso, se possam utilizar técnicas tais como o “brainstorming” (Kalnicky, 1999) que facilitem 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 plausibilidade.

As modalidades de trabalho pedagógico a aplicar nesta fase assentam em estratégias de aprendizagem colaborativa (Armstrong, 2001; Lang, 2000; Lee, 2000; Kasl & Yorks, 2002; Peters & Armstrong, 1998), devendo-se privilegiar o trabalho de grupo (Boud, Cohen & Sampson, 2001; Brewer, 2003; Drennon & Cervero, 2002). 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 consequente tendo a 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 estratégia-chave a implementar é o “debate”, devendo-se respeitar todos os requisitos que estão implícitos ao desenvolvimento desta estratégia (Brookfield, 2000a, 2004). 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” que, ao serem analisadas através do debate, traduzem acréscimos significativos em termos de conhecimento e de aprendizagem.

Uma das componentes 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. Referimo-nos, a título de exemplo, a situações de simulação (role-play). Nestes casos, 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, ao colocarem-se no “lugar de outros” - mesmo 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 (Marsick, 2004). As situações de simulação conduzem, indubitavelmente, ao aprofundamento das questões e dos problemas em análise e ao desenvolvimento de competências de argumentação.

Em qualquer variante que se adopte, a prática da discussão do “estudo de caso” está sempre imbuída de uma dimensão artística. Marsick (2004) considera que “a discussão é, de certa forma, uma arte ... o seu propósito é simular uma situação” (p. 386).

Também nesta fase o perfil de desempenho do formador tem que ser configurado às características da situação educativa. Ele deve garantir que todas as percepções em presença são expressadas, que estas são baseadas em dados e não em especulações, e deve ajudar os formandos a chegarem 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 adquirirem 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 dos estudos de caso esta depende dos objectivos e dos propósitos que levaram à utilização do método que, como já vimos, 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. Pigons e Pigons (1987, citados em Marsick, 2004) identificam metas de longo termo que podem vir a ser alcançadas com os estudos de caso, tais como a capacidade para trabalhar em equipa, competências de relacionamento, competências de comunicação verbal e não verbal, capacidade para desenvolver uma atitude de atenção aos problemas que se traduz na capacidade para ver as situações de forma objectiva, diferenciar sentimentos de factos, tomar decisões de curto prazo em função de contextos de longo termo, e identificar situações aparentemente triviais que podem vir a ter um enorme impacto em cenários futuros. Para os autores, a prática baseada em 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 os estudos de caso habilitam os formandos a atingirem um nível mais aprofundado de desenvolvimento pessoal e profissional fundado na realidade.

1.3. A avaliação nos modelos educativos para públicos adultos

Na opinião de Van Rens (2001), no âmbito da Educação e Formação de Adultos, um dos aspectos fulcrais que no plano da gestão do currículo deve ser revisto é a avaliação. O autor sugere que, ao contrário do que normalmente se

observa - a replicação de processos e formatos de avaliação utilizados noutros níveis educativos - se passe a apostar na utilização de 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.

De facto, tanto a natureza da participação do adulto em programas educativos e formativos, como a complexidade de vida dos formandos desafiam as estruturas históricas da avaliação. Segundo Nicholson (2004), tradicionalmente os processos e os métodos de avaliação que se utilizam no campo educativo da Educação e Formação de Adultos, 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/ou 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.

Outras das limitações frequentemente referidas dos processos e dos métodos 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 (Knowles, 1980, Long, 2004). A pressão que existe para que os adultos mantenham elevados níveis de competência profissional, o sentido prático e funcional que os adultos 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).

De acordo com Kasworm e Marienam (1997) a distinção que é necessário fazer para que a avaliação a realizar com públicos adultos seja diferente da que é realizada 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 as autoras designam de “validade ecológica” (p. 78), 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 formando – análise das suas características, história pessoal, objectivos e intenções; e, finalmente, os processos formativos que são desenvolvidos. Na realidade o que as autoras colocam 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.

A adequação dos processos e dos métodos de avaliação à especificidade que caracteriza os processos educativos para públicos adultos depende, ainda, segundo as mesmas autoras, de neles se considerarem as mesmas premissas que devem suportar esses mesmos processos. Consideram que a avaliação é uma componente do programa formativo e deve integrar e integrar-se nos pressupostos que o organizam. Neste contexto referem cinco premissas que consideram fundamentais aos 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, como já afirmámos, 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 “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 utilize uma multiplicidade de fontes nos processos de avaliação com formandos adultos. Para Brookfield (1987, 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 nos adultos é, antes de mais, uma re-aprendizagem. 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 abordagem 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 cerebrais 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, e para Kasworm e Marienam (1997), não são só as evidências de aprendizagem que se revelam e se manifestam nos espaços de formação que reflectem os “saberes” dos adultos. Neste contexto, 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 que as autoras apresentam defende que a aprendizagem compromete a pessoa na sua totalidade e contribui para um desenvolvimento global do sujeito. Contemplar esta premissa nos processos avaliativos surge na sequência do referido relativamente à anterior: considerarem-se várias fontes de conhecimento, contemplando-as como referentes de avaliação, conduz, indubitavelmente, à consideração de que os processos de aprendizagem são múltiplos, que as várias áreas de desenvolvimento dos indivíduos se vêem afectadas, logo, que os processos de avaliação têm que as considerar. Processos avaliativos que reconheçam e integrem o princípio de que é a totalidade do sujeito que é afectada pelos processos educativos, têm, pois, que considerar os vários domínios do desenvolvimento e não, como normalmente acontece, somente o domínio cognitivo. Para as autoras, o privilégio que

tem sido dado na avaliação aos aspectos cognitivos não pode ser transportado para os programas educativos para públicos adultos.

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, processos de avaliação que queiram estar em consonância com este princípio solicitam a participação do formando e práticas avaliativas que o comprometam de uma forma activa. Mais do que contribuir para um acréscimo na quantidade de saberes que os adultos devem construir, os processos educativos devem contribuir 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 denotar a 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 sobrealçam nos processos avaliativos a sua dimensão formativa. Rosales (1990), desenvolve a ideia de que os métodos de avaliação se devem constituir em reforços dos processos de aprendizagem, através da reflexão sobre os mesmos solicitem, 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. Vêem-na como uma estratégia que pode e deve ser usada por quem é objecto de avaliação - o que tradicionalmente não sucedia - 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 relaciona-se, em parte, 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. De acordo com Kasworm e Marienam (1997) a avaliação deve ajudar a validar aquilo que os adultos fazem nos diferentes contextos das suas vidas. Ter em consideração esta premissa não só valida outros saberes que os adultos possuem, 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, e as técnicas e os instrumentos que a efectivem, é entendida como um processo de vai-vem 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 idiossincrático de construção de significado que cria diversidade entre os formandos. Sugere, no que se refere aos processos avaliativos, 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. Já nos referimos, a propósito das características dos adultos enquanto formandos, da variabilidade que tipifica os públicos que ocorrem aos processos educativos e formativos. Vimos que mais importante do que considerar as diferenças entre adultos e jovens e ou crianças, os processos educativos devem atentar às diferenças entre os adultos entre si. As fontes desta diversidade são imensas e os processos de avaliação não as podem ignorar. De facto, a subjectividade da experiência, o carácter ideossincrático da sua interpretação, e a singularidade de sentido que representa para cada formando individualmente considerado, conduzem a uma diversidade entre os formandos e, conseqüentemente, a um desafio para quem desenvolve práticas de avaliação. Estes aspectos sublinham a necessidade da avaliação considerar as

diferenças entre os formandos. 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.

Em síntese, o que podemos concluir é que a avaliação dos adultos não pode limitar-se a um registo de aplicação de pré-testes/pós-testes de verificação de aspectos cognitivos. 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.

PARTE VI - A PLANIFICAÇÃO CURRICULAR

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 Formação de Adultos tenha lugar.

Na opinião de Dean (2002, 2004) 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, à semelhança de Dean, 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 e a Educação e Formação de Adultos em particular.

O autor refere a obra de Tyler (1949, citado em Sork, 2000), “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, que considera ter dominado a Educação e Formação de Adultos durante largas décadas. Também conhecido por “*Tyler Rationale*”, nesta proposta é sugerido que o processo de planificação deve ser organizado em função de quatro questões, às quais se deve procurar dar respostas no desenvolvimento de um plano curricular destinado a públicos adultos. As questões

sugeridas são as seguintes: qual é o propósito, qual é o conteúdo, qual é método e qual é avaliação?

Durante o período em que vigorou, o “*Tyler Rationale*” 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 (1980) e de Freire (1970) 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 (1980) 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 teorias e 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. Embora o conceito de Andragogia tenha sido (e ainda seja) um conceito polémico, sujeito a muitas críticas e frequentemente aligeirado e reformulado pelo seu autor, não deixou de ser uma abordagem dominante em Educação e Formação de Adultos.

A publicação em 1970 do trabalho de Paulo Freire sugeriu outras orientações para o trabalho do formador de pessoas adultas. Embora não seja uma obra que se refira, 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 teoria crítica (Forester, 1989, 1993, citado em Cervero & Wilson, 1994), os autores sugerem que a melhor forma de encarar um processo de planificação é centrarmo-nos na forma como os actores negociam os aspectos que integram um processo de planificação. 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, os autores colocam em primeiro plano a interacção dinâmica de poderes e de interesses, e relembram o que isso pode significar para quem protagoniza e/ou é objecto de um programa de formação. Em última análise, o que os autores colocam em evidência é a dimensão sócio-política do processo de planificação, que tem sido seriamente negligenciada e que merece maior atenção.

Mais recentemente têm sido publicadas obras que operacionalizam propostas muito concretas de modelos de planificação (Dean, 2002, 2004; Dirky & Prengler, 1997) que se integram nas propostas de Cervero e Wilson e que sugerem formas de desenvolver processos de planificação que requerem análises complexas, tanto dos sujeitos, como dos contextos envolvidos.

2. DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA REQUERIDOS PARA O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

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

As competências de natureza técnica estão tradicionalmente associadas à lógica da racionalidade técnica. Não obstante, elas não podem ser arredadas de qualquer modelo de planificação qualquer que seja o posicionamento em termos de filosofia educativa em que nos situemos. Na realidade, as práticas de planificação requerem uma selecção judiciosa e uma aplicação adequada de várias técnicas que, por um lado, adequem o processo educativo ao contexto a que se destina e, por outro, sejam consistentes com o propósito do próprio processo em si. 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 o envolvimento daqueles a quem o processo se destina e o seu comprometimento 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 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 que estão inerentes aos processos de planificação traduzem-se na consciencialização e no reconhecimento, por parte do planificador, do poder, da ideologia e dos interesses, e nas formas através das quais estes interagem quando as pessoas trabalham colectivamente para tomar decisões sobre intervenções e acções (Umble, Cervero e Langone, 2001). Cervero e Wilson (1994) chamam a atenção para a dimensão política subjacente aos procedimentos de planificação e afirmam que “os formadores de pessoas adultas planificam para contextos definidos por um enquadramento concreto de relações de poder e de interesses associados. Estes conceitos [poder e interesses] e a sua relação, estruturam a acção dos que planificam bem como as suas práticas” (p. 119). Neste sentido, planificar não significa só perceber os contextos de poder e os interesses mas,

também, agir e responder-lhes, evitando que os programas formativos que se desenvolvem reproduzam essas relações (Sandlin & Cervero, 2003). De facto, embora muitos programas formativos para pessoas adultas assumam que os formandos vivem num mundo caracterizado pela cooperação e pela procura de consensos entre as pessoas, a prática mostra-nos que isto não é completamente verdade (Boomer et al., 1992, Brookfield, 2000b, Hendricks, 2001). 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. Cervero e Wilson (1994, 1996), referem a negociação como a estratégia privilegiada a utilizar, e colocam grandes esperanças no que designam por uma planificação “substantivamente democrática” como uma forma de lidar com as relações de poder e com os interesses divergentes. Se aceitarmos esta posição, então os planificadores politicamente conscientes serão aqueles que são capazes de criar e de sustentar processos de planificação substantivamente democráticos.

As competências de natureza ética comportam a terceira característica de que se deve revestir um processo de planificação. Quando se desenvolve um processo de planificação assumem-se compromissos éticos, nomeadamente quando se decidem quais os interesses a considerar e de que forma esses interesses são reflectidos no programa formativo. Sork (2000) coloca as considerações éticas ao nível mais profundo e refere que o planificador deve analisar os compromissos morais que são tomados quando o programa se desenvolve, nomeadamente que interesses é que estão representados, que metas é que são propostas, como é definida a comunidade de formandos, que recursos vão ser utilizados, que abordagens de ensino é que vão ser usadas e de que forma o sucesso vai ser determinado. Tudo isto envolve compromissos morais, e os planificadores que adquiram um elevado nível de responsabilidade ética desafiam-se continuamente e aos outros com quem trabalham com o objectivo de tornar explícitas as questões e os problemas de natureza moral

que a planificação implica; preocupam-se, ainda, em confrontar posições morais que são trazidas para o momento da planificação, em comprometer todos os actores envolvidos na discussão, por forma a que cheguem à resolução ou ao acordo e que encontrem justificações para as decisões morais que são tomadas e para as acções a desenvolver (Zieganh, 2001).

3. MODELOS DE PLANIFICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

3.1. O Modelo de Dean

Quer em Educação e Formação de Adultos, quer em qualquer outro nível educativo, existem elementos comuns aos currículos que são contemplados nas planificações. Referimo-nos aos objectivos, aos conteúdos, aos métodos e técnicas de ensino e à 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) desses modelos de planificação tradicionais é o facto do autor integrar esses elementos em três fases alargadas: “avaliação”, “desenvolvimento do processo de ensino” e “reflexão”, e essas três fases ocorrerem em simultâneo ao longo do processo de ensino, embora sejam discutidas separadamente em função da sua pertinência e clarificação.

Este modelo de planificação é representado na Figura 9. A Fase ①, está representada pelas caixas 1, 2, 3 e 4, e operacionaliza o processo de avaliação e de consciencialização do formador relativamente a si próprio (caixa 1), ao conhecimento que possui quanto aos conteúdos que é suposto ensinar (caixa 2), à compreensão sobre os formandos (caixa 3) e ao conhecimento sobre o contexto (caixa 4). A Fase ②, apesar de estar no centro do modelo, representa os três aspectos-chave do desenvolvimento do processo de ensino: definição de metas e de objectivos de aprendizagem, concepção de actividades de aprendizagem, e definição do processo de avaliação. A Fase ③ traduz-se na realização da reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

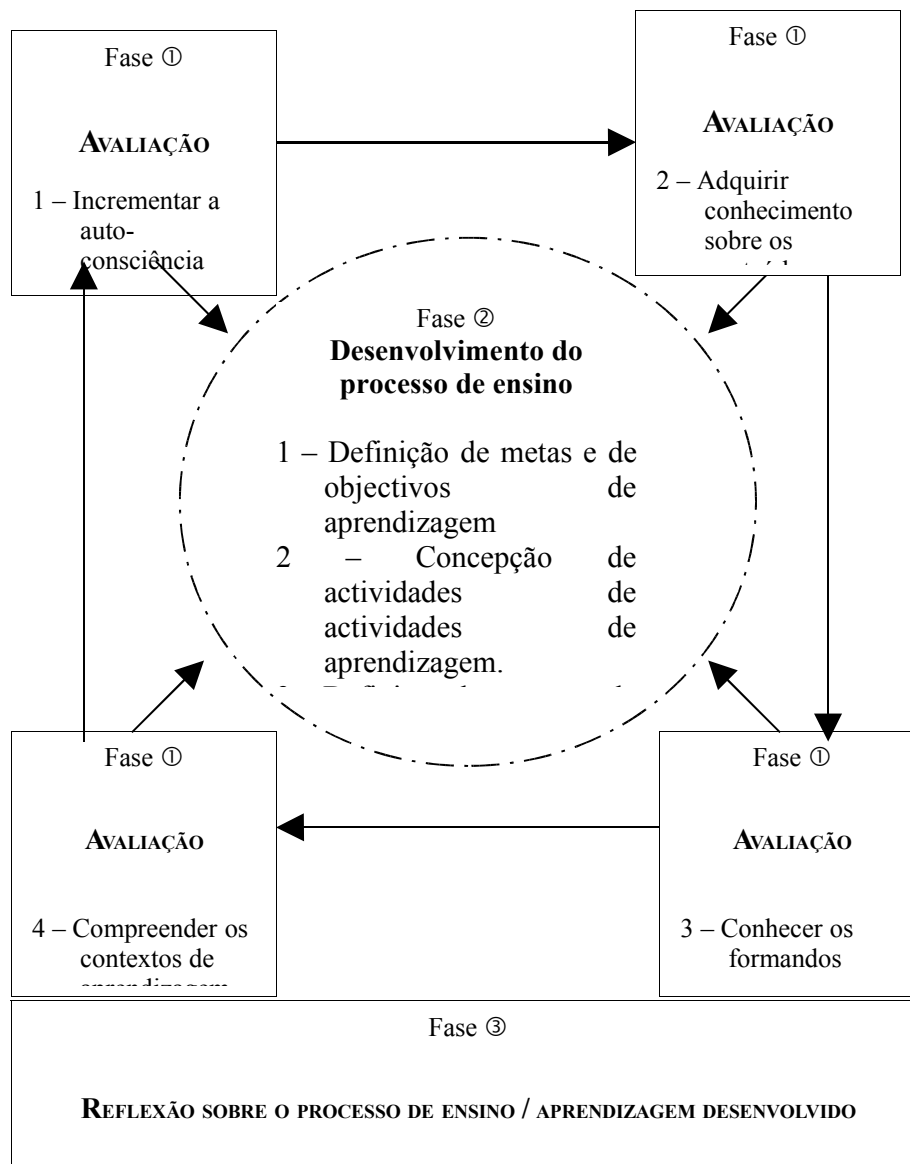


Figura 9. Modelo de Planificação em Educação de Formação de Adultos (Fonte: Dean, 2004)

O modelo proposto é sem dúvida original e pertinente. A sua originalidade 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, raramente esta é entendida em termos de

planificação como a avaliação do próprio formador, das suas competências relativamente aos conteúdos e da sua capacitação 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 o autor considera como 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 e de inovação deste modelo.

Quanto à sua pertinência, assinala-se a capacidade que revela de tornar possível um processo de ensino que continuamente se vai ajustando a uma realidade concreta, que contempla a diversidade de funções e de papéis que um formador de adultos deve desempenhar, e ser um modelo que encerra em si próprio dispositivos para se reformular através do processo de reflexão que solicita. Acresce ao referido, a participação dos formandos no processo de planificação que este modelo sugere e aconselha. Dean (2004) considera que o processo de planificação é um instrumento que tanto pode ser utilizado unilateralmente pelo formador, como com a colaboração dos formandos, podendo, neste caso, “servir para mostrar onde e como os formandos se podem envolver” (p. 96).

Vejamos, em cada uma das fases referidas no modelo, quais as decisões a tomar e quais as dimensões de análise que as justificam.

3.1.1. Fase ① - Avaliação

Avaliar, neste contexto, 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.

Aprender sobre si próprio enquanto formador é uma aprendizagem que o formador deve considerar que deve ser feita ao longo da vida. Já nos referimos à pertinência do formador analisar as diferentes dimensões da sua personalidade e da sua função para que as possa consciencializar, descartar aspectos que considere

inapropriados, reforçar aqueles que entender serem mais positivos e procurar formação em áreas ou aspectos em que se avalie como menos competente.

O conhecimento sobre os conteúdos de aprendizagem é, como também já vimos, uma das competências que são requeridas ao formador de adultos. Contudo, no Modelo de Planificação de Dean (2002, 2004) que estamos a apresentar, o conhecimento sobre o conteúdo é entendido sob uma perspectiva diferente. O autor refere-o como a capacidade do formador para inscrever e desenvolver os conteúdos num plano curricular existente e/ou 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 é suposto ensinar, o formador deve avaliar a sua capacidade para os transformar em oportunidades e/ou em sequências de ensino.

No que se refere à avaliação (conhecimento) sobre os formandos, esta 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 sobre os formandos, que é útil tanto para o formador como para os próprios formandos, conduzindo-os à identificação das suas necessidades formativas e subsequente definição de objectivos de aprendizagem que queiram atingir. As abordagens tradicionais frequentemente ignoram este envolvimento dos formandos e a sua participação, aspecto que, como já referimos, Dean (2002, 2004) postula como imprescindível.

Finalmente, o conhecimento do contexto de aprendizagem. A aprendizagem decorre sempre num contexto social, político e económico e não é possível desenvolver um plano de intervenção educativa que ignore estes factores. Segundo Dean, para o formador e para as práticas de planificação que desenvolve é, pois, fundamental, que avalie a interacção dinâmica destes aspectos do contexto para que nele possa inscrever um plano de trabalho.

3.1.2. Fase ② - Desenvolvimento do processo de ensino

A consciência que foi desenvolvida na fase anterior - sobre o formador, os conteúdos, os formandos e o contexto, é transportada para esta segunda fase do processo que se concretiza na definição e persecução 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 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 o respeito pelas necessidades formativas dos formandos. Em termos de planificação é importante considerar esta multiplicidade de factores porque o formador pode não ter controlo sobre eles e arrisca-se a considerar como produtos de aprendizagem só 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 o(s) sujeito(s) que participa num processo de planificação deve desenvolver. De acordo com Dean existem três aspectos a considerar na concepção, e consequente desenvolvimento, de actividades de aprendizagem:

- A selecção do tipo de actividade a desenvolver
- A consideração de novas actividades
- A sequenciação das actividades de aprendizagem

Mais uma vez, é com base nas informações recolhidas na fase inicial do processo de planificação, e da avaliação efectuada, que se deve processar a selecção e organização das actividades a desenvolver, processo que ainda deve ser ponderado em função dos seguintes aspectos:

- 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 no que se refere à participação dos formandos;
- as competências e a experiência do formador na condução de determinadas actividades;
- o tempo de preparação;
- as expectativas dos formandos;
- a complexidade das actividades;
- as expectativas da entidade promotora da formação;
- a relação entre as actividades de aprendizagem e o processo de avaliação dos formandos.

O aspecto seguinte a ser tratado no processo de planificação é o da avaliação. Esta deve ser explorada em termos do seu propósito, do que deve ser objecto de avaliação, do momento em que a avaliação deve ocorrer, e da forma através da qual os formandos podem ser avaliados.

A avaliação pode, de facto, servir diferentes propósitos e importa clarificar qual, ou quais, os que estão em causa num processo formativo específico. Dean (2002, 2004) considera que em termos do seu propósito a avaliação pode servir para:

- Fomentar a auto-consciência do formando e, assim, o seu potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- Reforçar a auto-confiança e o comprometimento do formando.
- Intensificar a comunicação entre o formador e o formando.
- Conduzir a uma re-orientação do processo formativo.
- Verificar as competências e os conhecimentos dos formandos com o objectivo de certificação.
- Aferir o impacto, a nível organizativo, de um programa formativo.

Quanto ao objecto de avaliação este também pode ser diverso e, mais uma vez, convém que seja previamente definido. Para o autor que temos vindo a citar, podem ser objecto de avaliação dimensões tais como a reacção dos formandos às experiências de aprendizagem, aquisições de informação, competências de resolução de problemas, competências psico-motoras, aprendizagens de natureza afectiva e, ainda, o crescimento e o desenvolvimento pessoal dos formandos. Se nos reportarmos à instituição formadora ou à comunidade, pode ainda ser objecto de avaliação o impacto nestas do programa formativo desenvolvido.

O momento em que a avaliação pode ocorrer configura outro nível de decisão do processo de planificação. Segundo Dean a avaliação pode ocorrer em quatro momentos distintos que servem diferentes propósitos:

- Antes do processo formativo – trata-se de uma avaliação que visa identificar os conhecimentos prévios dos formandos e constitui-se como uma necessidade para que se conheçam as necessidades de aprendizagem e, conseqüentemente, se desenhem percursos formativos ajustados à individualidade dos formandos.
- Durante o processo formativo – desenvolve-se ao longo do processo formativo e justifica a sua pertinência com a necessidade de se ir ajustando o processo de ensino e de aprendizagem aos dados de avaliação que dela decorrem.
- No final de uma actividade – constitui-se como o modelo que os formadores melhor conhecem e que mais frequentemente utilizam. Esse tipo de avaliação é normalmente desenvolvida para identificar e determinar as competências e os conhecimentos que foram adquiridos pelos formandos.
- Após a conclusão do processo formativo – procura determinar a persistência das aprendizagens construídas e o impacto do processo formativo nos formandos ou nas instituições.

Por fim, e relativamente à forma como os formandos podem ser avaliados, a avaliação pode ser vista como decorrente de um processo formal ou informal. A avaliação formal é sustentada por um conjunto de técnicas e de instrumentos

especificamente seleccionados com o objectivo de recolher dados de avaliação, os quais são utilizados em momentos previamente determinados considerando o fim a que se destinam. A avaliação informal desenvolve-se de forma continuada e operacionaliza-se através da comunicação entre o formador e o formando. É frequentemente assumida como um conjunto de sinais e de padrões de comunicação tacitamente emitidos pelo formador ao formando, e legitimam, por parte do primeiro, um ajustamento dos conteúdos e das actividades, que o formando aceita por ter compreendido serem adequados a aspectos da sua aprendizagem que os justificam (Moran, 2001).

3.1.3. Fase ③ - Reflexão sobre o processo de ensino

Apesar de todo o processo decisional referido nas duas fases anteriores se dever caracterizar por uma dimensão reflexiva, a Fase ③ do Modelo de Planificação sugerido por Dean propõe um momento de reflexão 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 que estar conscientes das decisões que tomaram e dos efeitos dessas decisões nos resultados de aprendizagem. Deste modo, todos os momentos e todos os aspectos que resultaram de um processo decisional devem ser revistos, pelo que os intervenientes devem sujeitar-se a um processo de questionamento que deve incidir sobre dimensões como as seguintes:

- Os objectivos ou competências que foram definidos – sugere-se que se questione a sua pertinência - relativamente às necessidades dos adultos, aos conteúdos de aprendizagem, aos formandos e ao contexto, e a sua sequenciação – no sentido de se verificar se esta contribuiu para um desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem e se respeitou as características dos formandos.
- Os métodos e as técnicas de ensino – analisam-se os que foram utilizados, a sua adequação e sequenciação, e verifica-se se fizeram sentido

considerando os conteúdos a aprender e os formandos que integram o grupo em formação.

- As técnicas e instrumentos de avaliação – pondera-se a sua adequação aos formandos e ao contexto de aprendizagem, e a sua funcionalidade considerando a necessidade de recolher dados que permitem conceber futuras experiências de aprendizagem.
- A gestão do tempo – verifica-se se esta foi sensata e se permitiu a aquisição dos conhecimentos e das competências pretendidas, assim como a consideração de momentos que os avaliassem.
- Os materiais utilizados – reflecte-se a sua pertinência e adequação ao conjunto de situações que integraram o processo de desenvolvimento curricular.

3.2. O planeamento curricular baseado em Temas de Vida

A proposta de planeamento curricular baseado em Temas de Vida (Dirkx & Prengler, 1997) insere-se num conjunto de abordagens promissoras baseadas nos princípios da “Aprendizagem Experiencial” e que se desenvolvem em contextos de integração de conteúdos académicos tradicionais. Quer dizer, 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.

Esta abordagem curricular é suportada pelos seguintes considerandos:

- a) se são as características e a natureza do currículo que contribuem largamente para a persistência e para a continuidade dos formandos nos programas formativos, então há que relacionar os conteúdos de aprendizagem com os contextos específicos dos formandos por forma a sustentar a sua motivação intrínseca.
- b) se é a apropriação pessoal do significado da aprendizagem o que mais contribui para a construção de conhecimento e para a aquisição de competências, então, o processo de ensino deve ser estruturado em torno de quem aprende e procurar apreender as suas experiências relevantes, os

seus interesses, as suas necessidades e prioridades em termos de formação e informação. Desta forma, o contexto de aprendizagem reflecte o contexto do formando e a sua situação de vida, enfatizando a construção de significados pessoais no acto de aprendizagem.

- c) 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. Assim, qualquer que seja o Tema de Vida em estudo, para além do conhecimento específico sobre o mesmo que o seu estudo promova, todas as áreas de aprendizagem tradicionais podem ser viabilizadas.

3.2.1. Como planificar um processo de desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida

O desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida 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, esta abordagem distingue-se de forma substantiva das abordagens tradicionais nomeadamente quanto ao protagonismo dos formandos no processo de construção curricular. A participação dos formandos verifica-se em todos os níveis de decisão curricular: são eles que escolhem qual o Tema de Vida que querem estudar, participam activamente nas decisões do que querem fazer e como o querem fazer (são activos ao fazer coisas que para eles são relevantes e significativas e “aprendem” ao fazer essas mesmas coisas) e, finalmente, tomam parte activa nos processos de avaliação que visam a identificação de conhecimentos e de competências adquiridas.

3.2.2. A escolha do Tema de Vida

O primeiro momento de um processo de planificação nesta lógica de desenvolvimento curricular é o da escolha do Tema de Vida. São vários os requisitos do Tema de Vida a tratar. Para Dirkx e Prengler (1997) o Tema de Vida:

- a) deve emergir ou abordar o contexto de vida do formando e, embora represente ou equacione preocupações individuais, deve constituir-se como uma tentativa de re-colocar essas preocupações num contexto social;
- 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. Ou seja, deve proporcionar a expansão do conhecimento, o descolar de uma perspectiva situada e local para uma dimensão mais global;
- d) deve proporcionar oportunidades para que se utilizem competências académicas para se saber mais acerca do problema, questão ou preocupação que está a ser objecto de estudo. Como referem Dirkx e Prengler (1997) “ os adultos lêem para aprender e não aprendem para ler” (p. 20), o que significa que o sentido instrumental das aprendizagens é a nota dominante desta abordagem curricular.

Quanto ao processo de selecção dos Temas de Vida, Shor (1992) sugere três passos fundamentais no processo de selecção dos mesmos:

1. Ouvir atentamente os formandos por forma a estar “por dentro” dos seus problemas e dos seus contextos de vida.
2. Conversar com os formandos sobre esses problemas ou questões.
3. Delinear formas de agir que conduzam à sua resolução.

Dirkx e Prengler (1997) propõem um processo semelhante e enfatizam o risco que advém de ser o formador a sugerir o tema a abordar ou as dimensões de estudo do mesmo. Consideram que é recomendável que o formador pergunte aos formandos “o que é que gostariam de aprender”, que procure identificar o que é que já sabem, e que evite desvalorizar os seus conhecimentos prévios. Pelo contrário, deverá partir do que os formandos já sabem sobre o tema a estudar e ajudá-los a conhecerem 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. Por outro lado, e do ponto de vista da auto-estima do formando, não é conveniente passar a mensagem de que aquilo que ele sabe não é valorizado. Como já referimos, o sentimento de si do formando influencia o que este aprende e a forma como aprende.

3.2.2. Actividades de aprendizagem, conhecimentos a adquirir e competências a construir

O momento seguinte do processo de planificação baseado em Temas de Vida é o da escolha das actividades a realizar e conseqüente identificação dos conhecimentos a adquirir e das competências a construir que as actividades a realizar viabilizam. Como já o referimos, os princípios que organizam este modelo dão aos formandos um enorme protagonismo. Assim, se foram eles quem determinou qual o Tema de Vida que queriam ver estudado, também são eles que sugerem quais as actividades que querem realizar. Destas, decorre a oportunidade de se adquirirem conhecimentos e de se 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 conseqüente criação de momentos de instrução que levem, supostamente, à sua concretização, mas aposta-se no avesso dessa lógica, que consiste na identificação de quais os conhecimentos e quais as competências que uma prática de aprendizagem pode incrementar. Em suma, e como sugere Doll (1997), é dada primazia à actividade pois é através dela que a competência se constrói e se revela.

A abordagem curricular baseada em Temas de Vida insere-se, claramente, num modelo de ensino baseado nas 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” (Perrenoud, 1995, 1998) e valoriza a dimensão funcional dos saberes. No caso em análise, 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 de Vida que escolheram, construam três tipos de competências:

- Competências Básicas
- Competências de Vida
- Competências de Processo

Por Competências Básicas entende-se as competências académicas 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, tais como a capacidade para trabalhar em grupo, a comunicação interpessoal, a criatividade e a habilidade para negociar quando estão em presença diferentes perspectiva.

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, não exercer capacidades de decisão no seio do grupo e só deverá intervir com o objectivo de ajudar o grupo a melhorar a forma como identifica e resolve problemas. Os valores básicos que deverão guiar o seu trabalho são a informação válida (quando necessária), a escolha livre e informada e o compromisso em ajudar o grupo a fazer as suas escolhas. Neste contexto, para o formador, funcionar como um facilitador das aprendizagens dos adultos significa dar atenção às relações interpessoais por forma a que, posteriormente, o adulto possa desenvolver a sua auto-aprendizagem, encorajar métodos colaborativos e cooperativos de aprendizagem e estimular a acção e a reflexão sobre a acção, a reflexão crítica sobre os valores, crenças e comportamentos

próprios do contexto cultural e social do formando. Em suma, a noção de facilitador que este modelo consagra é a de alguém que, acima de tudo, fornece um cenário de participação.

3.2.3. Avaliar o “quê” e “como” num modelo curricular baseado em Temas de Vida

O processo contínuo de construção curricular e a consideração permanente da realidade dos formandos que caracterizam esta abordagem exigem o desenvolvimento de um modelo de avaliação que, acima de tudo, operacionalize uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas (Rosales, 1990). Assim, mais do que um processo de verificação de ganhos dos formandos em termos de competências adquiridas, o processo de avaliação a implementar deverá traduzir-se numa recolha ampla e multivariada 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 dados sobre os formandos e sobre o próprio currículo.

No que se refere à avaliação dos formandos, esta deve ser entendida a vários níveis: Avaliação diagnóstica, Avaliação de produto e Avaliação de processo.

A avaliação diagnóstica identifica os conhecimentos prévios, as competências adquiridas pelos formandos nos seus contextos de vida, aspectos que poderão e deverão ser aproveitados e rentabilizados no processo educativo e formativo. No quadro desta abordagem, o que distingue o conceito de avaliação diagnóstica é que ela não é exclusivamente prévia ao processo de aprendizagem e de formação, nem se resume a uma avaliação inicial como sucede noutros modelos educativos e formativos. Ela deverá acompanhar todo o processo e, em cada um dos Temas de Vida escolhidos, o formador deverá ajudar o formando a evidenciar o que “já sabe” sobre aquele tema e, com base nesses conhecimentos e nessas competências, ajudar o formando a alcançar os conhecimentos sobre essa questão que ache pertinentes, organizando-se, posteriormente, um processo educativo adequado aos propósitos em causa. A avaliação do produto concretiza-se ao tornar evidentes os conhecimentos e

as competências que vão sendo adquiridas. Embora a tendência geral da avaliação da abordagem baseada em Temas de Vida não seja a de uma verificação em termos de ganhos académicos dos formandos, 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 nível de avaliação dos formandos, a avaliação do processo que se traduz na aferição da eficácia do currículo no incremento das aprendizagens e das competências dos formandos.

Esta pluralidade de perspectivas de que se reveste a avaliação que deve ser feita do formando, bem como a natureza das competências que a abordagem baseada em Temas de Vida enfatiza, não se compadecem com a aplicação de instrumentos e de técnicas convencionais de avaliação. Esta abordagem curricular exige formas de avaliação multidimensionais que incluam técnicas de observação, análise de produtos de aprendizagem, estratégias de auto-avaliação e, ainda, a utilização de processos de avaliação alternativa. Estamos, de facto, perante um poderoso processo de documentação do progresso do formando em diversas dimensões, que rompe com os modelos tradicionais de avaliação, e com o qual os formandos não estão muito familiarizados.

No contexto do modelo de planificação que temos vindo a apresentar, Dirckx e Prengler (1997) referem-se às práticas de auto-avaliação e aos processos de avaliação alternativos.

No que concerne às práticas de auto-avaliação, é natural que os formandos se sintam inseguros, especialmente aqueles que passaram por experiências de insucesso escolar. Nas situações de avaliação que anteriormente experimentaram, o poder de avaliar estava, possivelmente, centrado no professor, logo, não possuem nem a prática nem a representação de que eles próprios se podem avaliar, e igualmente desconhecem o valor formativo e educativo 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 arquitectarem 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 promissora, 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.

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 Dirkx & 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; Race, 1997). 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).

O currículo é outras das dimensões a avaliar na abordagem baseada em Temas de Vida. Neste caso, a função da avaliação é a de determinar o grau de eficácia e de adequação do currículo que está a ser construído e implementado. Esta dimensão da avaliação deve servir para tomar decisões acerca dos conteúdos que podem ser viabilizados através de um Tema de Vida, dos materiais que foram utilizados, das actividades que foram desenvolvidas, e do próprio processo de avaliação que está a ser implementado, no sentido de se apreciar se as formas que estão a ser utilizadas e a natureza dos dados que estão a ser recolhidos servem os propósitos em causa.

Mais uma vez, e tendo em consideração o conjunto de intervenientes e de variáveis que estão presentes numa abordagem baseada em Temas de Vida, o processo de questionamento que esta dimensão avaliativa exige contempla inúmeros componentes. Dirkx e Prengler (1997) sugerem um conjunto de questões que os intervenientes no processo se devem colocar a si próprios, através das quais deverão ser procurados indicadores que se refiram:

- à participação dos formandos na gestão da planificação
- à negociação de conteúdos e de actividades de aprendizagem
 - à dimensão cooperativa e colaborativa dos processos educativos e formativos
- à diversificação de fontes e de recursos que estão a ser utilizados
- à relevância, para os formandos, dos conteúdos abordados
- à abordagem transdisciplinar dos Temas de Vida
- à partilha de conhecimentos
 - às oportunidades para que os formandos reflectam sobre o seu processo de desenvolvimento

Os dados que decorrem deste processo de questionamento conduzem à consciencialização da qualidade do processo que está a ser desenvolvido, permitem identificar qual ou quais os aspectos que têm que ser melhorados, ou seja, trata-se de uma avaliação que se repercute na qualidade do trabalho a desenvolver.

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 de Vida 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. Contudo, e na opinião de Dirkx e Prengler (1997), “estes sentimentos devem ser interpretados como um sinal positivo, indicativo de que tanto os formadores como os formandos se aventuraram num novo e excitante terreno educativo” (p. 122). 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. Na abordagem baseada em Temas de Vida o formador não é um fornecedor de currículo; pelo contrário, vê-se a si próprio e é visto como um arquitecto de um plano de acção pedagógica que terá que ser adequado a uma realidade concreta à qual tem que ser dada resposta.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: OS CURSOS EFA

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA -, legitimados através do Despacho nº 1083/2000 dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação, desenvolvidos a partir de 2001 e destinados a activos empregados e também a desempregados maiores de 18 anos, procuram, através de uma resposta flexível que articula educação e formação, proporcionar a oportunidade para que se altere a situação de défice de escolarização e de qualificação profissional que se observa, actualmente, na população portuguesa (Canelas et al, 2001).

A criação e o desenvolvimento dos cursos é da iniciativa de diferentes entidades formadoras, públicas e privadas, desde que acreditadas no Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).

Os Cursos EFA possuem características que os distinguem de anteriores propostas educativas e formativas para públicos adultos. Entre elas destacam-se:

- O tipo de formação
- As características do currículo
- O modelo de acompanhamento e de gestão pedagógica

O tipo de formação

Quanto ao tipo de formação, os Cursos EFA oferecem uma dupla certificação: académica e profissional. Assumindo a tipologia de B1, B2 e B3 – que correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico - proporcionam a aquisição de certificados académicos que correspondem aos respectivos níveis escolares, assegurando, simultaneamente, a comunicabilidade com o sistema educativo e, conseqüente, facilidade de mobilidade dos adultos de um sistema para o outro. Paralelamente, os Cursos EFA proporcionam formação

profissional de Nível I e II (Tomé & Rosa, 2000) - Nível I no caso dos cursos B1 e B2, e Nível II no caso dos cursos B3, rentabilizando, desta forma, tempos e espaços de formação e assumindo uma atitude formativa global na qual “educação” e “formação” são assumidas num mesmo projecto educativo.

As características do currículo

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 exista um Referencial de Competências-Chave – RCC - (Alonso et al., 2001) que é comum para todos os Cursos EFA, este não deve ser entendido como um “Programa” que linearmente deve ser seguido, mas sim num quadro de referência que, simultaneamente, serve de base para o desenho curricular e permite orientar o reconhecimento e a validação de competências-chave (Alonso, 2001).

O RCC está organizado em quatro áreas nucleares e numa área de conhecimento e contextualização das competências consideradas válidas e necessárias para a formação do cidadão do mundo actual, designada área dos “Temas de Vida”. As áreas nucleares são Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE)¹, e a área de conhecimento transversal, denominada área dos “Temas de Vida” (TV), que não está definida em termos de conteúdo e deve ser “preenchida” em cada um dos cursos EFA. Considera-se que deverá funcionar como “nutriente de conhecimento e contextualização das competências que os adultos vierem a construir” (Alonso, 2001, p. 45).

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 nos coloca. Os TV não são, portanto, uma área isolada para ser tratada num tempo e num espaço

¹ No caso dos cursos de nível B3 existe, também, uma área de formação em língua estrangeira.

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).

Esta estrutura do RCC possibilita um processo de construção e de desenvolvimento curricular inovador, pois permite uma organização do currículo em módulos independentes mas, ao mesmo tempo, coerentes entre si que, por sua vez, podem ser desagregados em unidades susceptíveis de avaliação e creditação.

Outra das consequências desta estrutura curricular flexível dos Cursos EFA 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 seja construído localmente e ajustado às características do contexto e do público que o frequenta.

Os processos metodológicos a serem desenvolvidos nos Cursos EFA também devem reflectir o carácter aberto e flexível que caracteriza esta proposta formativa, assim como princípios básicos considerados fundamentais no trabalho pedagógico a desenvolver com públicos adultos. Consideram-se como opções metodológicas fundamentais:

- A mobilização dos participantes em função de necessidades e motivações;
- O envolvimento dos formandos e a sua participação activa nas propostas e nas actividades de aprendizagem;
- O estabelecimento contínuo de relações entre a aprendizagem e a experiência vivida;
- A organização das aprendizagens por projectos temáticos significativos para os adultos e/ou em torno da resolução de problemas;
- A aplicação/utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas;
- A recepção, pelo adulto, o mais cedo possível, de *feedback* sobre as aprendizagens adquiridas ou as competências construídas;
- O respeito pela diversidade de processos mentais inscritos nas suas práticas e resultantes das experiências singulares. (Silva, 2002).

A avaliação constitui-se como outro elemento característico desta proposta formativa. É uma avaliação baseada em competências (Le Boterf, 1997; Malgaive, 1995; Perrenoud, 1995, 1998) através da qual, e ao contrário de outras modalidades de avaliação que sobrevalorizam conhecimentos adquiridos, se procura que os formandos sejam capazes de mobilizar saberes (saber, fazer, ser e estar), de escolher e combinar, de agir e reagir face a situações novas e complexas, de transferir não se limitando a repetir e, finalmente, de partilhar, articulando as suas competências com as de outros.

Em termos de modalidades avaliativas propõe-se que a avaliação seja processual, qualitativa e orientadora e que, através de estratégias e instrumentos coerentes com os princípios em que se sustentam todas as outras dimensões do processo de desenvolvimento curricular, se desenvolvam metodologias de avaliação que valorizem, registem e validem as competências que os formandos vão construindo (Silva, 2002).

O processo de avaliação prevê os seguintes momentos:

- O reconhecimento e validação de competências - Tem como funções: a) reconhecer os saberes e as competências prévias dos formandos, situando-os num determinado ponto do percurso formativo, b) identificar os estilos de aprendizagem; c) caracterizar a situação de cada formando no início da formação e d) orientar as decisões sobre o desenvolvimento curricular (objectivos, conteúdos, estratégias, materiais, etc.).
- A avaliação formativa - Tem efeitos sobre o próprio processo de formação e não exclusivamente sobre os resultados, permite o conhecimento da progressão na aprendizagem, constituindo o ponto de partida para a (re) definição de estratégias de recuperação e/ou aprofundamento. Neste âmbito, sugere-se que se apliquem modalidades de auto-avaliação por se constituir como uma técnica privilegiada na avaliação formativa do adulto, estimulando-o a concentrar-se no alcance das suas aspirações em relação à situação de formação. Recomenda-se, ainda, a utilização de outras técnicas de avaliação, tais como a observação sistemática e a análise de tarefas realizadas, tendo em conta o RCC e os Perfis de

Qualificação definidos, implicando, todos elas, o registo dos resultados da sua aplicação.

- A avaliação sumativa - Surge como síntese e consequência da conjugação de todos os momentos e instrumentos utilizados dentro de um determinado processo de formação e tem por função servir de base às decisões sobre a certificação, indicando se o formando concluiu o seu percurso de educação/formação com ou sem aproveitamento.

Em termos de produtos de aprendizagem e de formação os Cursos EFA visam que os formandos adquiram “competências académicas”, “competências profissionais” e “competências de vida”.

Os Cursos EFA introduzem um outro elemento inovador que é a figura do “Mediador Pessoal e Social”. Trata-se de um profissional com um perfil formativo específico que acompanha todo o processo de desenvolvimento dos curso – desde a selecção dos fomandos, passando pela orientação de módulos de formação, pelo acompanhamento dos processos de construção curricular, até ao estabelecimento de relações permanentes entre os formadores entre si e entre estes e os formandos. Pretende-se que o Mediador Pessoal e Social crie condições para um maior sucesso na formação, previna fenómenos de exclusão, de não aprendizagem e de abandono, funcione como um elo de ligação entre todas as componentes dos cursos, e seja um garante da efectivação das especificidades em que aposta o processo de desenvolvimento curricular em os cursos assentam.

Finalmente, e no quadro das características do modelo curricular dos cursos EFA, refira-se a aposta na dinamização de parcerias locais. Por se considerar que as instituições locais, por estarem mais próximas das populações, estão em melhores condições organizativas para apoiarem iniciativas formativas flexíveis e pertinentes, é sugerido que sejam efectivadas parcerias nas actividades de formação que se desenvolverem no âmbito dos cursos.

Em síntese, e de acordo com os documentos de apoio aos cursos, o modelo de formação dos Cursos EFA assenta em quatro princípios organizativos fundamentais:

1. no reconhecimento e validação de competências adquiridos ao longo e em vários domínios de vida;

2. na construção de percursos flexíveis de formação organizados em módulos de competências;
3. na articulação da Formação de Base com a Formação Profissional;
4. no desenvolvimento de competências que permitem que o adulto participe na construção do seu processo formativo.

Os formadores que vão desenvolver um currículo com estas características devem possuir um perfil de formação de base específico e evidenciar determinadas características e competências, tanto de natureza profissional como pessoal.

As habilitações académicas e profissionais requeridas aos formadores dos cursos EFA são as que a seguir se apresentam:

- Formação de Base – habilitação académica e profissional necessária para o acesso à docência (ou reconhecida como equivalente para a docência na educação básica);
- Formação Profissionalizante – habilitação académica igual ou superior ao nível de saída dos formandos e habilitação profissional específica na área a orientar, ou uma prática profissional de, no mínimo, dois anos.

Em ambos os casos, os formadores devem possuir o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional.

É ainda requerido que os formadores possuam:

- preparação pedagógica
- integração local
- proximidade de residência ao local de formação
- condições motivacionais e vocacionais

A par da detenção de competências consideradas necessárias para trabalhar com públicos adultos, este conjunto de condições pretende assegurar que os formadores dos Cursos EFA evidenciem entusiasmo para participar em processos inovadores, se comprometem a elaborar uma estrutura curricular específica para um grupo de formação concreto e a produzir os respectivos materiais, aceitem ser construtores de um currículo e não executores de um programa já elaborado e

previamente apresentado, possuam e expressem vontade e disponibilidade para se envolverem em processos que exigem consumo de tempo extra na realização de reuniões regulares extraordinárias, acções de formação, seminários, etc., sejam capazes de trabalhar em ambientes de incerteza e de instabilidade e, finalmente, se sintam em condições emocionais para lidar com públicos que se encontram em situação social problemática.

Modelo de acompanhamento e de gestão pedagógica

O último aspecto que referimos caracterizar os Cursos EFA é o modelo de acompanhamento e de gestão pedagógica em que se aposta. Criar condições para que um modelo curricular com as características de que este se reveste seja bem sucedido passa, necessariamente, por um processo de acompanhamento que facilite a apropriação do modelo por quem nele intervém e por pôr em prática um dispositivo funcional que garanta uma gestão pedagógica que, não sendo difícil é no mínimo ousada, e com a qual os intervenientes (formadores e formandos) não estão naturalmente familiarizados.

O acompanhamento e a gestão pedagógica dos cursos EFA são assegurados a três níveis:

- a nível nacional - através da Direcção Geral de Formação Vocacional, responsável pelo acompanhamento da execução global dos cursos EFA;
- a nível regional - através de equipas que nas Direcções Regionais de Educação acompanham os projectos locais de EFA;
- a nível de curso - através de equipas locais que integram os seguintes elementos: responsável pelo projecto (representante da entidade promotora do Curso EFA), Equipa Pedagógica (formadores da FB e da FP), Mediador Pessoal e Social, Formandos (dois representantes do grupo em formação) e parceiros EFA locais.

Pelo que acabámos de descrever quanto às características dos Cursos EFA, parece óbvio que o sucesso deste modelo formativo passa pela sua apropriação por parte dos elementos que integram a equipa local e pela qualidade do trabalho que esta

se mostre capaz de realizar no que respeita à construção do currículo que irá ser desenvolvido em cada um dos cursos.

De facto, e 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. Embora, como vimos, existam Referenciais – de Competências-Chave para a Formação de Base e Referenciais de Formação Profissionalizante para cada um dos itinerários formativos - como a própria designação o indica, devem constituir-se como isso mesmo: como Referenciais que parametrizam os limites aconselháveis de competências a adquirir pelos formandos nas várias áreas de formação, não devendo ser entendidos nem utilizados como se de “Programas” se tratassem. Toda a arquitectura curricular de suporte e que permite a construção, por parte dos formandos, das competências desejáveis nas diferentes áreas de formação, é uma matéria que diz respeito e é da responsabilidade de cada uma das equipas que constituem cada um dos cursos.

Poder explorar o imenso campo de possibilidades que os cursos EFA proporcionam, no qual se afirma a singularidade que os processos de Educação e Formação de Adultos devem evidenciar é, quanto a nós, a nota mais inovadora que esta proposta curricular encerra. Contudo, e porque os processos não funcionam nem produzem resultados sem condições que os suportem, porque de nada serve acenar com propostas inovadoras sem criar dispositivos que as tornem possíveis e, ainda, porque 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 presente investigação procurou instalar um dispositivo funcional de suporte aos cursos que tornasse viável um processo de construção e de desenvolvimento curricular partilhado e responsável por parte de quem o produziu e, simultaneamente, intencional e ajustado em função do público específico a que se destinava.

Na realidade não se procurou introduzir nenhum elemento organizativo novo nos Cursos EFA que alterasse o sistema funcional que já estava previsto nos

materiais de apoio à acção (Canelas et al., 2001), e que visasse, exclusivamente, um qualquer estudo no campo da Educação e Formação de Adultos. Procurou-se, unicamente, garantir um funcionamento eficaz das já propostas “Equipas Locais” e, deste modo, avaliar e verificar a sua funcionalidade, tendo em vista as práticas de construção curricular que lhes estavam atribuídas.

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim, como referido no Capítulo I, os objectivos gerais do estudo são os seguintes:

- Desenvolver uma abordagem curricular para Educação e Formação de Adultos que possibilite que todos os intervenientes pensem sobre e se comprometam com o processo de construção e desenvolvimento curricular;
- Promover o desenvolvimento profissional dos formadores que intervêm nos processos de construção e desenvolvimento curricular em consequência dessa mesma participação.

Considera-se que o estudo se desenvolve em duas dimensões que perseguem, cada uma delas, objectivos que lhe são específicos. A saber:

A – “Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos”

Objectivos específicos

- Implementar uma abordagem de construção e desenvolvimento curricular para Educação e Formação de Adultos aberta e flexível ao nível das opções curriculares.
- Criar condições para a participação activa dos vários intervenientes.
- Avaliar a capacidade decisional dos intervenientes em processos de Educação e Formação de Adultos.

B – “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos”

Objectivos específicos

- Criar condições para que os formadores consciencializem as competências que devem possuir e/ou activar em função do papel que desempenham.
- Avaliar o desenvolvimento profissional operado em consequência da sua participação no processo formativo.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1. Investigação-Acção - o método de investigação a adoptar

Face ao propósito já apresentado, de pesquisar uma situação em contexto, a Investigação-Acção constitui-se como a abordagem metodológica mais adequada ao presente estudo.

Segundo Elliot (1981, citado em McKernan, 1999), a Investigação-Acção é o estudo de uma situação social tendo em vista melhorar a qualidade da acção dentro dela. Para o autor, os estudos sobre o currículo e sobre o desenvolvimento curricular devem ser orientados sob os princípios da Investigação-Acção. De facto, o currículo é essencialmente uma proposta ou hipótese educativa que sugere uma resposta crítica de quem o põe em prática. O currículo convida, assim, os intervenientes no processo da sua construção e desenvolvimento a adoptarem uma postura investigativa acerca do seu trabalho, propondo a reflexão rigorosa sobre a prática como base da evolução profissional posterior. Este posicionamento assenta no pressuposto de que o espaço educativo (aula, sessão de formação, etc.) se converte num laboratório onde se submetem à prova, empiricamente, hipóteses e propostas de acção que são o próprio currículo planificado e posto em prática. Assim, todo e qualquer profissional em exercício se torna membro de uma comunidade crítica de cientistas educativos.

Relativamente ao modelo de Investigação-Acção desenvolvido no estudo que agora se apresenta, optámos pela “Investigação-Acção Educativa Crítica e

Emancipatória”, vulgarmente conhecido por modelo de Deakin (Car & Kemmins, 1983, 1986; McTaggart, 1983, 1988, citados em McKernan, 1999). 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

Na sequência do referido, 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 desta investigação, uma equipa de construtores curriculares que incluiu os formadores dos cursos (FB e FP), o Mediador Pessoal e Social, uma representação dos formandos (2), e ainda outros intervenientes tais como actores locais ligados aos cursos (organizador local de EFA, avaliador externo dos cursos, etc.).

A sucessão dos ciclos do modelo de Investigação-Ação apresentado foi, na investigação desenvolvida, marcada por reuniões que estas equipas realizaram, que designaremos por Reuniões de Equipa Pedagógica. Em cada um dos cursos esta equipa reunia periodicamente e o objectivo dessa reuniões era seleccionar os Temas de Vida a serem abordados (em obediência aos princípios atrás enunciados) e definir todas as opções de arquitectura curricular subsequentes.

Todas estas operações basearam-se num processo negocial no qual os interesses e a participação dos formandos foram absolutamente prioritários.

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), vissem incrementadas as suas competências profissionais enquanto formadores de adultos.

Destes pressupostos - construção e desenvolvimento curricular, e consequente desenvolvimento profissional dos formadores - decorreram as duas dimensões do estudo, já referidas no ponto anterior: “Práticas de Construção

Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos” e “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos”.

Figura 10 representa, de forma esquemática, a adaptação do Modelo de Deakin ao caso presente.

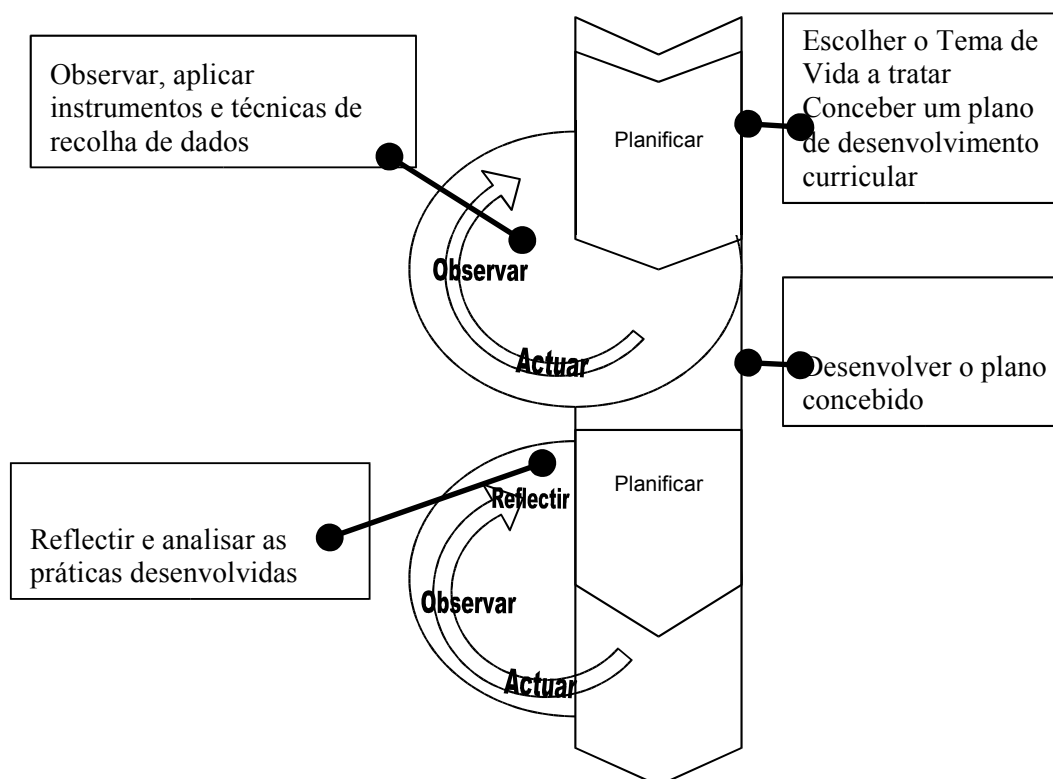


Figura 10. Modelo de Investigação-Ação de Deakin adaptado à abordagem curricular: colocar a vida no currículo e o currículo na vida Fonte: McTaggart et al., citados em McKernan, 1999 (adaptado)

3.2. 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 especificamente técnica e racional - e não como uma prática social, imbuída de representações sociais, culturais, políticas, quer dos sujeitos que são objecto de investigação, quer do próprio investigador - utilizam processos metodológicos prévia e excessivamente “coreografados” (Edwards et al., 2002, p. 128), que procuram resultados de certa forma previstos, rejeitando a possibilidade de descobrir algo que não se antecipara, o “sentido de singularidade” (Scott & Usher, 1996, citado em Edwards et al., 2002, p. 129) que deve caracterizar o processo de investigação.

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, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade - e não numa óptica de verificação ou de teste de uma teoria ou de uma hipótese pré-existente (Maroy, 1997) - 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 (Willis et al., 2000).

Por outro lado, também se reconhece às metodologias qualitativas a possibilidade de explorarem a influência do contexto, da heterogeneidade e da diversidade de que se revestem as situações educativas, o que parece estar muito mais limitado quando se utilizam metodologias quantitativas (Gómez & Palma, 2002).

Contudo, para muitos autores (Creswell, 2003; Edwards, 2002; Edwards et al., 2002; Kenneth & Borland, 2001; Niglas, 1999, 2000, 2001; Rocco, 2003; Sandelowski, 2000) não é numa lógica de antinomia de paradigmas que os processos de investigação educacional devem assentar. Actualmente, a clássica dicotomia entre abordagens quantitativas e qualitativas está ultrapassada. Ambas as abordagens já não são vistas como opções metodológicas alternativas mas, antes, como um contínuo, como abordagens complementares numa investigação científica,

considerando-se que quando usadas harmonica e complementarmente produzem um conhecimento mais válido e mais completo.

No caso particular da investigação no campo educacional, e segundo Edwards et al. (2002) “a complexidade dos fenómenos que são objecto de investigação exige a utilização de processos mistos que capturem essa complexidade” (p. 131). Isto é ainda mais pertinente quando a investigação visa um sistema dinâmico, como é o caso dos estudos que se realizam através da “Investigação-Acção” (Luna-Reyes & Anderson, 2003). A recolha de dados, tanto de natureza qualitativa como quantitativa, proporciona uma apreensão do fenómeno em estudo em todas as suas dimensões, bem como dos processos dinâmicos que se desencadeiam, que a utilização de só uma das abordagens não facultaria.

Face ao exposto, na presente investigação utilizam-se procedimentos qualitativos e quantitativos, numa perspectiva de continuidade, de enriquecimento mútuo, e como uma tentativa para compreender, de uma forma mais completa, os fenómenos que são objecto de estudo.

4. O PAPEL DA INVESTIGADORA

Na presente investigação a investigadora foi uma observadora participante. Integrou as equipas locais dos cursos que serviram como campo de estudo e participou nas Reuniões de Equipa Pedagógica, tendo sido considerada pelos restantes elementos como mais uma formadora que, estando por dentro dos processos de construção do currículo, interveio nos debates e nas decisões sempre que considerou oportuno fazê-lo.

Segundo McKernan (1999) a principal vantagem da observação participante é possibilitar a recolha de dados autênticos e a verificação de ideias através da observação empírica. Também para o mesmo autor, é a técnica mais fiel aos propósitos metodológicos da Investigação-Acção, sendo, igualmente, a de uso mais indicado nos estudos sobre o currículo.

Para Milles e Huberman (1994) existem várias situações de investigação que pressupõem a participação do investigador. Uma delas é a que os autores designam

de “Investigação Social Colaborativa”. Nesta situação os protagonistas (investigadores) pesquisam no contexto e acompanham, em tempo real, o processo investigado. O investigador está junto dos participantes no contexto em estudo e, com a ajuda dos actores locais, desenha as linhas gerais do trabalho de campo. O objectivo é, através de um processo de questionamento crítico e de procura de soluções para os problemas identificados, melhorar e/ou transformar o enquadramento social, ou seja, resolver um problema em contexto.

5. CAMPO DE ESTUDO

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito de dois cursos EFA que entre Julho de 2002 e Julho de 2003 se desenvolveram na região do Algarve e que passaremos a designar por “Curso A” e “Curso B”.

Ambos eram 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, o “Curso A” era um Curso de “Práticas Administrativas” e o “Curso B” de “Agentes de Geriatria”. Tal como referimos anteriormente, e dado tratar-se de Cursos B3, proporcionaram formação profissional de Nível II.

A escolha destes cursos, entre outros que durante o mesmo período se realizaram a nível nacional, deveu-se às seguintes razões:

- ambos os cursos desenvolverem-se na região do Algarve, o que facilitou o processo de acompanhamento e de recolha de dados por parte da investigadora que reside e exerce a sua actividade profissional nesta região.
- a investigadora, como docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, lecciona nos cursos de formação de professores que vão desenvolver a sua actividade profissional neste ciclo de ensino, pretendia efectuar uma investigação que se centrasse neste ciclo educativo.
- os participantes dos cursos estudados aceitaram participar num processo de investigação com as características de que este se revestia.

Relativamente a este último critério, convém sublinhar que a realização desta investigação não introduziu nenhuma alteração substantiva no modelo de desenvolvimento e de acompanhamento dos Cursos EFA. Como já foi referido, todos os momentos e todas as variáveis que foram objecto de pesquisa e de análise na presente investigação estão contemplados nas propostas para o desenvolvimento destes cursos, o que torna o presente estudo numa investigação em contexto real, em que se procura validar e avaliar a eficácia da proposta formativa “Cursos EFA” em função dos pressupostos que a suportam.

Outro dado que convém acrescentar é que não houve qualquer intervenção por parte da investigadora no processo de selecção, nem de formandos, nem de formadores dos cursos. Quando os contactos foram iniciados, já estava decidido, pelas entidades promotoras dos cursos, quem os iria frequentar e quais os formadores que os iriam orientar.

6. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Foram constituídas duas amostras, uma para cada uma das dimensões do estudo, sendo a segunda amostra extraída da primeira.

Para a primeira dimensão do estudo – “Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos”, foram sujeitos da amostra a totalidade dos formadores e dos formandos que participaram nas Reuniões de Equipa Pedagógica que se realizaram nos dois cursos que nos serviram de campo de estudo. No total realizaram-se doze (12) reuniões, cinco (5) no Curso A e sete (7) no Curso B.

No Quadro 1, relativo ao Curso A, e no Quadro 2, relativo ao Curso B - apresentamos os sujeitos da amostra utilizada para esta dimensão do estudo. Com o objectivo de garantir a confidencialidade, nos Quadros apresentados em caso algum estão referidos os nomes próprios. No caso dos formadores é utilizada uma sigla que os identifica em função da área de formação que orientaram e, no caso dos formandos (para sermos mais exactos, das “formandas” porque os cursos que nos

serviram como campo de estudo eram frequentados, exclusivamente, por indivíduos de sexo feminino) estas são designadas por “Formanda 1” e “Formanda 2”. Estas designações passarão a ser utilizadas ao longo de toda a tese.

Quadro 1. Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos - Curso A – características gerais da amostra

Sujeitos da amostra			1 ^a R	2 ^a R	3 ^a R	4 ^a R	5 ^a R
Formadores	Consult.	Consultora	X	X	X	X	X
	Med./Form.CE	Mecedor e Formador de Cidadania e Empregabilidade	X	X	X	X	X
	Form. LC	Formadora de Linguagem e Comunicação	X	X	X	-	X
	Form. MV	Formadora de Matemática para a Vida	X	X	X	X	X
	Form. TIC	Formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação	-	-	X	-	X
	Form. I	Formadora de Inglês	X	X	X	X	X
	Form. FP	Formadora de Formação Profissionalizante	X	X	X	X	-
	Tecn.	Técnica da instituição promotora da formação	X	X	-	-	-
Formandas	Formanda 1	Formanda	X	X	X	X	X
	Formanda 2	Formanda	X	X	X	X	X

Quadro 2 . Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos - Curso B – características gerais da amostra

Sujeitos da amostra							1 ^a R	2 ^a R	3 ^a R	4 ^a R	5 ^a R	6 ^a R	7 ^a R
---------------------	--	--	--	--	--	--	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	------------------

Formadores	Consult.	Consultora	X	X	X	X	X	X	X
	Med/Form AA	Medidor e Formadora do Módulo Aprender com Autonomia	X	X	X	X	X	X	X
	Form. LC/CE	Formador de Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade	X	X	X	-	X	X	X
	Form. MV	Formadora de Matemática para a Vida	X	X	X	X	X	X	X
	Form. TIC	Formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação	X	X	-	X	-	X	X
	Form. I	Formadora de Inglês	X	-	-	X	X	X	X
	Form. SI	Formadora de Saúde do Idoso	X	X	X	X	X	X	-
	Form. EDP	Formadora de Ética e Deontologia Profissional	X	X	X	X	-	-	-
	Form. PVE	Formadora de Psicologia da Velhice e Evolução	X	X	X	X	-	-	-
	Form. CRT	Formadora em Contexto Real de Trabalho	X	X	-	X	X	X	-
	Form. Anim.	Formador de Técnicas de Animação	-	X	-	X	-	X	-
	OLEFA	Organizadora Local de Educação e Formação de Adultos	X	X	X	X	X	X	-
	Aval. Ext.	Avaliadora Externa	-	-	X	-	X	-	-
Formandas	Formanda 1	Formanda	X	X	X	X	X	X	-
	Formanda 2	Formanda	X	X	X	X	X	X	-

Para a segunda dimensão – “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos”, foram considerados sujeitos do estudo oito (8) formadores - quatro de cada um dos cursos estudados - tendo a escolha recaído em sete (7) formadores da Formação de Base e num (1) Mediador Pessoal e Social.

A escolha destes sujeitos justifica-se, no caso dos formadores da Formação de Base, por se considerar que foi a estes, mais do que aos formadores da componente de Formação Profissionalizante, que o desafio da construção curricular se colocou com maior acuidade, logo, era relativamente a estes que interessava verificar o desenvolvimento profissional operado. No caso do Mediador Pessoal e Social, a escolha justificou-se por se entender que o desempenho deste cargo assumia contornos muito específicos no campo das decisões e do desenvolvimento curricular. Aliás, e como podemos constatar pelo Quadro 3 onde se caracteriza esta amostra, ambos os Mediadores Pessoais e Sociais dos cursos integraram esta amostra, já que um dos formadores (Formador de Cidadania e Empregabilidade do Curso B) desempenhava, simultaneamente, essa função.

Os dados que considerámos dever incluir na caracterização desta amostra, para além da área de formação que cada formador orientou, foram os seguintes: idade dos formadores, formação de base, formação específica no campo da Educação e Formação de Adultos, e experiência anterior como formadores em contextos educativos para esta faixa etária. A referência à idade proporciona uma percepção da faixa etária predominante, a formação de base informação sobre as habilitações (e respectivas qualificações), a formação no campo específico da Educação e Formação de Adultos um conhecimento dos pré-requisitos que possuíam (ou não) para trabalhar neste campo educativo e, finalmente a referência à sua experiência anterior, situa-nos num âmbito de conhecimento de práticas precedentes que os poderiam ter equipado para o desempenho das funções que estavam a executar.

Quadro 3. Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos - características gerais da amostra

Área de Form	Idade	Formação de base	Form. em EFA	Experiência anterior como formador em contextos de EFA
--------------	-------	------------------	--------------	--

C u r s o A	CE/LC	44	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em História de Arte ▪ Mestrado em História de Arte: Pintura 	Nenhuma	Ensino recorrente de adultos (seis anos)
	MV	27	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacharelato em Gestão de Empresas 	Nenhuma	Nenhuma
	Med./ Form. AA	28	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Política Social 	Nenhuma	Nenhuma
	Form. TIC	25	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Ensino de Electrónica e Informática 	Nenhuma	Nenhuma
C u r s o B	MV	24	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Ensino da Matemática 	Nenhuma	Ensino Recorrente e Unidades Capitalizáveis (dois anos)
	TIC	27	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Informática de Gestão 	Nenhuma	Formação Contínua para activos desempregado e Formação Contínua de professores
	Med. / Form. CE	30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Sociologia ▪ Mestrado em Sociologia ▪ Pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos 	Nenhuma	Ensino Recorrente (3 anos)
	LC	24	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Estudos Portugueses 	Nenhuma	Nenhuma

7. A RECOLHA DE DADOS: ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS

Em situações de Investigação-Acção o investigador deve empregar vários métodos de investigação para confirmar os dados (McKernan, 1999). Utiliza, assim, a triangulação (Denzin, 1978) que lhe possibilita abordar o problema em causa de diferentes pontos de vista e relacionar os métodos com as perspectivas em análise. 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.

No Quadro 4 estão referidos os instrumentos de recolha de dados utilizados para cada uma das dimensões do estudo.

Quadro 4. Dimensões do estudo e instrumentos de recolha de dados utilizados

Dimensões	Instrumentos de recolha de dados utilizados
-----------	---

A - Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões de Equipa Pedagógica
B - Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos ▪ Entrevistas aos formadores

Passemos, em seguida, à apresentação detalhada, para cada uma das dimensões do estudo, dos instrumentos de recolha de dados utilizados e dos procedimentos de análise desenvolvidos.

7.1. Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise

7.1.1. Reuniões de Equipa Pedagógica

As Reuniões de Equipa Pedagógica justificam a sua pertinência em função de um conjunto de pressupostos que alguns autores defendem como fundamentais em Educação e Formação de Adultos. Entre eles refira-se a necessidade dos formadores identificarem características da sua postura e prestação profissionais e de compreenderem o seu grau de comprometimento com os diferentes elementos que concorrem para o processo educativo (Pratt, 2002), o pressuposto de que o desempenho de uma actividade depende da habilidade que o profissional revela para fazer apreciações sobre a sua prática (Di Bartolomeu, 1999), e a consideração de que o desempenho profissional, mais do que um repertório de soluções instrumentais, é uma acção informada que depende da forma como os profissionais relêem os seus valores e a sua experiência (Cervero, 1992; Wilson & Hayes, 2000).

As Reuniões de Equipa Pedagógica procuraram, justamente, criar momentos em que os participantes eram convidados a relerem as suas práticas e, a partir dessas leituras, sintonizarem o que havia sido feito com os fundamentos que os levaram a

fazê-lo; o que se procurava não era encontrar respostas definitivas, únicas, para problemas, nem tão pouco desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, mas, tão somente, levar os participantes a se assumirem como autênticos protagonistas no campo educacional e profissional, conquistando, assim, 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 interacções 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 nos cursos que nos serviram como campo de estudo.

7.1.2. Procedimentos de análise dos registos das Reuniões de Equipa Pedagógica

Aos registos em áudio das Reuniões de Equipa Pedagógica foi realizada uma análise de conteúdo. O modelo utilizado foi “o do conteúdo manifesto” que postula “que o material explícito veicula a totalidade da significação e se constitui, portanto, na única base de observação” (Landry, 2003, p. 348).

Adoptámos uma análise de “conteúdo aberta” (Landry, 2003) na medida em que não existiam, à partida, categorias analíticas. Estas foram construídas a partir dos textos analisados (Bardin, 1977).

O processo de análise desenrolou-se nos momentos que a seguir se apresentam:

- Transcritas as gravações, processo que implicou alguns cuidados, nomeadamente substituir por nomes fictícios nomes próprios mencionados, foi feita uma primeira leitura da totalidade do material.
- Foram, então, identificadas as primeiras grandes temáticas que foram objecto de análise nas Reuniões de Equipa Pedagógica e construiu-se uma primeira versão de uma grelha de categorização.
- Seguidamente, passou-se à identificação das unidades de significado que se reportavam a essas grandes categorias de análise. O entendimento que foi assumido de “unidades de significado” insere-se na definição de

Bogdan e Biklen (1994) que as considera como segmentos do *corpus* em análise que “caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação” (p. 233).

- Numa fase de análise subsequente, verificou-se que as unidades de significado já categorizadas apontavam para diferentes níveis de especificação da Categoria em causa, o que indiciava a existência de Sub-Categorias dentro da Categoria identificada. A grelha inicialmente construída foi, então, completada com as Sub-Categorias em que as Categorias de Análise se desdobravam, e as unidades de significado (excertos) distribuídos pelos novos níveis de categorização que foram identificados.
- Apesar de todo o trabalho de redução de dados já desenvolvido, a informação disponível ainda era demasiado extensa e descritiva para poder ser manipulada e apresentada de forma clara e inteligível. Optou-se, então, por sintetizar os excertos em “expressões reduzidas” (Miles & Huberman, 1994) que, no entanto, salvaguardam o conteúdo original, tornando-se assim mais acessível e compreensível a apresentação e análise dos dados. Estas expressões reduzidas foram consideradas “indicadores”, sendo esta a designação que lhes é atribuída durante o processo de apresentação e interpretação dos dados.
- A codificação dos dados, a sua categorização em Categorias e Sub-Categorias de Análise e a distribuição dos excertos, permitiu efectuar uma contagem das frequências e, desta forma, desenvolver uma análise e uma interpretação dos dados recolhidos através de abordagens tanto qualitativas, como quantitativas.
- A diferenciação entre excertos provenientes de formandos e excertos provenientes de formadores permitiu, ainda, procedimentos analíticos e interpretativos que contemplam esta variável.

No Quadro 5 é apresentada a grelha de categorização da análise de conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica, com a apresentação das Categorias e Sub-Categorias de Análise identificadas, bem como a sua operacionalização.

Quadro 5. Grelha de categorização - análise de conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica

Categories	Operationalization	Sub-categories	Operationalization
1. Avaliação do Tema de Vida (ATV)	Considerações gerais sobre o Tema de Vida tratado	1.1. Apreciações Gerais (ATV-AG)	Comentários de carácter genérico em que se aprecia o grau de satisfação que o estudo do Tema de Vida proporcionou.
		1.2. Qualidade do Tema de Vida (ATV-QTV)	Referências à qualidade do Tema de Vida tratado em função, quer das expectativas de quem o escolheu, quer das potencialidades formativas que foram identificadas após a sua abordagem.

2. Opções Curriculares (OC)	Referência e análise de opções de carácter curricular tomadas e assumidas	2.1. Actividades Destacadas (OC-AD)	Descrição e apreciação genérica de actividades realizadas no âmbito do (s) Tema(s) de Vida tratado(s).
		2.2. Fundamentação das Actividades Desenvolvidas (OC-FAD)	Comentários em que se explicita o valor e a intencionalidade pedagógico-didáctica das actividades desenvolvidas.
		2.3. Avaliação das Actividades Desenvolvidas (OC-AAD)	Análise da qualidade das actividades desenvolvidas, tendo em vista a formação e a aprendizagem das formandas.
		2.4. Referências à Planificação (OC-RP)	Referências em que se explicitam relações entre o momento activo (actividades) e o pré-activo (planificação).
		2.5. Gestão Estratégica do Momento Formativo (OC-GEMF)	Explicitação de procedimentos pedagógico-didácticos desenvolvidos tendo em vista atingir determinados objectivos.
		2.6. Integração Disciplinar (OC-ID)	Referência a situações em que se observou uma intencionalidade e uma concretização de situações de aprendizagem interdisciplinar.
		2.7. Trabalho com Vários Temas de Vida (OC-TVTV)	Referência às vantagens (para os formandos, para os formadores e para a construção e gestão do currículo) de se optar por trabalhar, em simultâneo, mais do que um Tema de Vida .
		2.8. Organização e Gestão dos Tempos de Formação (OC-OGTF)	Considerações sobre o “tempo” na dimensão formativa: “tempos” de aprendizagem, diferentes distribuições do “tempo” nas diferentes áreas de formação, etc.
		2.9. Dificuldades Sentidas (OC-DS)	Identificação de aspectos constrangedores do desenvolvimento curricular.

3. Avaliação das Formandas (AF)	Referências e apreciações a processos de desenvolvimento e aprendizagem das formandas	<p>3.1. Diferentes Níveis de Aprendizagem (AF-DNA)</p> <p>3.2. Colaboração e Processo Formativo (AF-CPF)</p> <p>3.3. Indicadores de Desenvolvimento (AF-ID)</p>	<p>Referência à existência de diferentes níveis de aprendizagem entre as formandas.</p> <p>Análise das potencialidades, ao nível do desenvolvimento das formandas, que podem advir de processos colaborativos na aprendizagem.</p> <p>Identificação de indicadores que clarificam processos de desenvolvimento das formandas.</p>
4. Reflexões Sobre o Modelo Formativo (RMF)	Referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido	<p>4.1. Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular (RMF-OFDC)</p> <p>4.2. Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante (RMF-CM)</p> <p>4.3. Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos (RMF-PG)</p> <p>4.4. Especificidades do Modelo Formativo (RMF-EMF)</p>	<p>Referências em que se explicita e se reflecte sobre a relação entre os objectivos da formação e os processos de desenvolvimento curricular adoptados e/ou a adoptar.</p> <p>Análise do modelo formativo no que se refere à especificidade das componentes Formação de Base e Formação Profissionalizante e à possibilidade de poderem partilhar opções pedagógicas e de desenvolvimento curricular.</p> <p>Referência e apreciação de princípios gerais que devem ser observados em Educação e Formação de Adultos.</p> <p>Referências em que se reflecte sobre o que de específico caracteriza o modelo formativo, nomeadamente os desafios que impõe e as suas potencialidades.</p>

5. Próximos Temas de Vida (PTV)	Escolha do(s) próximo(s) Tema de Vida a tratar, análise da sua pertinência, e definição de um primeiro esboço de um desenho curricular que o permite desenvolver	5.1. Motivação para o(s) Tema de Vida (PTV-MTV)	Referências em que se explicitam as motivações que levam à selecção de determinados Temas de Vida.
		5.2. Pertinência do Tema de Vida (PTV-PTV)	Argumentos que suportam e confirmam a pertinência do Tema de Vida escolhido por referência a um conjunto de ideias e de princípios que devem organizar as práticas educativas com públicos adultos.
		5.3. Operacionalização do(s) Tema de Vida (PTV-OTV)	Referência a grandes opções de carácter curricular que serão traduzidas na planificação a desenvolver.
		5.4. Consequências na Planificação/ Diversificação das Actividades (PTV-CPDA)	Referências a estratégias de ensino/aprendizagem a implementar no desenvolvimento do(s) Tema de Vida escolhido.

7.2. Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos: instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise

7.2.1. Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos

A escala utilizada, que apresentamos em anexo, foi baseada num instrumento concebido por Knowles (1981, citado em Knowles, Holton e Swanson, 1998, pp. 217-225), e adaptada ao contexto da presente investigação. 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 Knowles, Holton e Swanson (1998) a aplicação da “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos” pode visar múltiplos propósitos. Ao listar um vasto conjunto de

competências que este profissional deve evidenciar e/ou desenvolver, pode ser, como o próprio nome indica, um instrumento de auto-avaliação, realizando, neste caso, um propósito de natureza avaliativa; funciona, ainda, como uma lista de verificação através da qual o formador identifica quais as competências que já detém e aquelas em que deve investir no seu desenvolvimento profissional, constituindo-se num instrumento de auto-formação do formador, ou seja, realiza um propósito de natureza formativa; 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 à sua progressão e ao seu desenvolvimento profissional, permitindo, neste caso, atingir um propósito de natureza desenvolvimentista.

A versão original da escala sugere, ainda, uma forma de preenchimento interessante 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 o nível que gostaria de atingir de acordo com a sua expectativa de desenvolvimento. Desta forma, e segundo o seu autor, o formador, face à valorização que atribui a cada uma das competências em causa, define e acciona um processo de desenvolvimento profissional, monitorando, ele próprio, a sua própria progressão profissional em função dos parâmetros que considera mais pertinentes.

A escala que utilizámos foi, como já referimos anteriormente no Quadro 3 (p. 236) aplicada a oito sujeitos. Procurámos que a sua aplicação cumprisse as vantagens e realizasse os propósitos que o autor do instrumento original lhe reconhece e que já referimos. Quanto ao seu formato, ela apresenta-se, tal como a escala original, sob a forma de uma escala de Likert e, relativamente ao conteúdo, 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 profissionais que os formadores são supostos evidenciar e/ou desenvolver. Os diferentes blocos, bem como as competências que os operacionalizam são os que a seguir se apresentam:

Bloco A – Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto

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.
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. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos educativos e formativos.
4. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos.

Bloco B - Concepção e implementação de situações de aprendizagem

1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular.
2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos considerando as diferenças individuais entre os formandos.
3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança.
4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.
5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.
6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios.
7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.

Bloco C - Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada

1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-dirigida.
2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-dirigida.
3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-dirigida no seu próprio desempenho como formador.

Bloco D - Selecção de métodos, técnicas e materiais

1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.
2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.
3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem.
4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos.
5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.
6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.
7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.
8. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.
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.
10. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.

Bloco E - Processo de planificação

1. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos.
2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.
3. Capacidade para desenvolver e utilizar instrumentos e procedimentos tendo em vista a avaliação das necessidades individuais dos formandos, considerando os sub-grupos do sistema social.
4. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação.

A Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos foi aplicada em dois momentos. Numa primeira aplicação, no início dos cursos em que os sujeitos do nosso estudo iriam trabalhar como formadores, foi-lhes pedido, e à semelhança do que é sugerido por Knowles, Holton e Swanson (1998), que assinalassem, para cada uma das competências, dois tipos de avaliação: com a letra “P” (Presente) assinalavam o nível de desenvolvimento profissional que consideravam possuir, e com a letra “R” (Requerido), o nível de desenvolvimento que gostariam de atingir. 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 em que se consideravam situar relativamente a cada uma das competências. Pretendia-se, deste modo, obter uma auto-avaliação inicial dos formadores quanto à representação que possuíam do seu nível de desenvolvimento profissional em cada uma das competências listadas na escala, uma indicação quanto à expectativa de desenvolvimento que consideravam poder vir a atingir e, finalmente, o nível de desenvolvimento que consideravam ter atingido. A obtenção destas três avaliações – auto-avaliação inicial, avaliação da expectativa e auto-avaliação final – permitiu-nos, com base nestes dados, avaliar a evolução observada nos formadores, conseqüente da sua participação nos cursos, bem como a eventual realização das expectativas de desenvolvimento inicialmente manifestadas.

7.2.2. Análise da Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos

Os resultados obtidos através deste instrumento foram submetidos ao teste estatístico não paramétrico de Wilcoxon (Siegel, 1975). Trata-se de um teste estatístico que testa a hipótese nula (H_0), isto é, a possibilidade dos resultados obtidos pelos mesmos sujeitos em dois momentos de avaliação serem idênticos.

Selecionámos este teste para amostras emparelhadas por não necessitar de assumir que os sujeitos se distribuem de forma normal, o que seguramente não era o caso da nossa amostra, dada a sua pequena dimensão.

As pré-condições para a utilização deste teste estatístico são as seguintes:

- a) os pares de resultados X_a e X_b , obtidos nos dois momentos de avaliação, são independentes dos outros pares de resultados e aleatoriamente distribuídos;
- b) a variável dependente é uma variável de intervalo;
- c) os resultados X_a e X_b podem ser agrupados em “maior que”, “menor que” e “igual a”.

No caso da nossa investigação todas estas condições estavam presentes, sendo por isso o teste não paramétrico Wilcoxon o mais adaptado às características da nossa população e ao tratamento dos resultados alcançados.

Neste teste, as diferenças entre os resultados da primeira e da segunda avaliação são ordenadas por nível de grandeza, obtendo-se assim a soma dessa ordenação, que se designa por W .

O resultado final da aplicação do teste de Wilcoxon expressa-se por um valor de Z , que é calculado pela seguinte fórmula: $Z = (W - \mu W) \pm 0.5 / \sigma W$.

A hipótese nula foi rejeitada quando os valores de Z corresponderam a um valor de $p < 0,05$, isto é, quando a probabilidade estimada das diferenças entre os resultados nos dois momentos de avaliação foi superior a 95% não se dever ao acaso.

7.2.3. Entrevistas aos formadores

No âmbito das metodologias qualitativas, as entrevistas constituem-se como uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas, sendo consideradas como “a técnica dominante para recolher dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). As entrevistas realizadas aos formadores tiveram como objectivo aprofundar e clarificar as percepções que estes possuíam quanto ao seu desenvolvimento profissional, resultante da sua participação como formadores dos cursos que nos serviram como campo de estudo. Para além da aplicação da escala referida no ponto anterior, que nos proporcionaria dados de natureza quantitativa relativamente a essa percepção, sentiu-se a necessidade de aceder a um registo de natureza qualitativa que explicitasse “em quê” e “porquê” os formadores consideravam que tinham (ou não) evoluído profissionalmente.

De entre os vários tipos de entrevistas passíveis de ser realizadas no que se refere ao seu grau de estruturação – desde a entrevista não estruturada, até à entrevista estruturada – optou-se por um modelo intermédio: a entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, a qual, segundo Ghiglione e Matalon (1993) se centra no entrevistado, confere uma relativa standartização, preocupando-se, primordialmente, com o próprio informante. Estas entrevistas são geridas por uma lista de questões a serem exploradas, mas nem as palavras escritas no guião, nem a ordem das questões é determinada antes de tempo. Como podemos constatar pela análise do guião utilizado (Quadro 6) na coluna 1, assumindo-se como blocos organizadores da entrevista, listam-se os âmbitos de intervenção do formador de pessoas adultas (os mesmos que constam da Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos); na coluna 2 estes âmbitos de intervenção são desdobrados num número variável de competências profissionais que os formadores são supostos evidenciar e/ou desenvolver (igualmente as constantes na escala utilizada); e, na coluna 3, são referidos tópicos para questões a serem colocadas durante a realização das entrevistas. Na realidade o que se pretendia era que os entrevistados reflectissem sobre o eventual desenvolvimento profissional que registaram em consequência da sua participação

nos cursos, pelo que foram as dimensões de desenvolvimento que constam do instrumento já utilizado e as competências profissionais que as operacionalizam que se constituíram com referentes de análise.

Quadro 6. Guião das entrevistas realizadas aos formadores

Blocos	Competências a considerar	Questões
<i>BLOCO 1</i>		
Legitimação da entrevista		
<i>BLOCO 2</i>	1. Conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos enquanto formandos	1. Conhecimentos teóricos sobre Educação e Formação de Adultos que a participação no curso proporcionou 2. Dimensões do curso que contribuíram para o alargamento de conhecimentos nesta área 3. Impacto dos conhecimentos teóricos adquiridos nas práticas desenvolvidas
Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto		

- | | |
|--|---|
| 2. Diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e implicações dessas diferenças no processo de educação/formação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alterações nas concepções existentes no que se refere às diferenças nos processos de educação/formação de jovens e de adultos 2. Aspectos em que essas concepções se alteraram 3. Dimensões do curso que contribuíram para a alteração verificada |
| 3. Experiências de vida dos formandos e sua integração, de forma construtiva, nos processos formativos e educativos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância atribuída às experiências de vida dos formandos 2. Valorização dessas experiências nas práticas desenvolvidas 3. Relação entre a gestão curricular desenvolvida no curso e a valorização atribuída às experiências de vida dos formandos |
| 4. Papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção acerca do papel do formador: manutenção da existente vs alteração dessa percepção 2. Natureza das alterações verificadas 3. Dimensões do curso que contribuíram para essa alteração 4. Impacto nas práticas desenvolvidas. |

BLOCO 3

Concepção e implementação de situações de aprendizagem

- | | |
|---|---|
| 1. Diferenças entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitação da diferença entre o que é um plano de conteúdos e um desenho de um processo de desenvolvimento curricular 2. Evolução da diferenciação 3. Relação entre a participação no curso e a alteração na diferenciação 4. Dimensões organizativas do curso que contribuíram para a alteração observada |
| 2. Experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos considerando as diferenças individuais entre os formandos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Problematização da natureza das tarefas de aprendizagem em função dos objectivos a perseguir e das diferenças entre os formandos 2. Sua consideração na concepção de situações de educação/formação 3. Estabelecimento de relações entre dimensões organizativas do curso e a emergência deste aspecto:
Integração curricular
Negociação curricular
Processo de avaliação
Outros |

- | | |
|---|---|
| 3. Clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança | <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância atribuída ao clima de aprendizagem no processo educativo e formativo. 2. Evolução da valorização atribuída a este aspecto. 3. Relação entre o modelo organizativo do curso e a criação de um clima propício à aprendizagem. 4. Aspectos do processo formativo desenvolvido que se considere terem contribuído eficazmente para a criação de um clima formativo favorável. |
| 4. Relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade das relações estabelecidas com os formandos. 2. Relação entre o modelo formativo e as dimensões organizativas do curso e o desenvolvimento de relações propícias à formação e ao desenvolvimento dos formandos. |
| 5. Envolvimento dos formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Importância atribuída à percepção que o formando possui das suas próprias necessidades de aprendizagem. 2. Relação entre o modelo formativo e a criação de condições para que os formandos se envolvam num processo de auto-diagnóstico. 3. Identificação de dimensões organizativas potenciadoras deste aspecto. |
| 6. Envolvimento dos formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação realmente significativos para eles próprios. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorização da formulação, por parte dos formandos, dos seus próprios objectivos de aprendizagem. 2. Reflexo, dessa valorização, nas práticas desenvolvidas. 3. Relação entre o modelo formativo e as dimensões organizativas do curso e a facilitação do desenvolvimento de estratégias que favoreceram esta prática. 4. Identificação das estratégias mais eficazes. |
| 7. Envolvimento dos formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinência das práticas de negociação curricular em Educação e Formação de Adultos. 2. Evolução, enquanto formador, no desenvolvimento e aplicação de estratégias de negociação curricular. 3. Dimensões estruturantes do curso facilitadoras desta prática. |

BLOCO 4

Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-dirigida

- | | |
|--|--|
| 1. Diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-dirigida. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificação da diferenciação entre instrução didáctica e aprendizagem auto-dirigida. 2. Evolução na diferenciação dos conceitos. 3. Factores que concorreram para que a diferenciação se efectivasse. 4. Reflexos, nas práticas desenvolvidas, da evolução do conceito. 5. Avaliação da pertinência de uma e de outra concepção em Educação e Formação de Adultos. |
|--|--|

	2. Experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-dirigida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de experiências de formação conducentes à aprendizagem auto-dirigida. 2. Relação entre a concepção e a condução deste tipo de situações de formação e a participação no curso 3. Dimensões estruturais do curso promotoras dessa competência.
	3. O papel da aprendizagem auto-dirigida no desempenho como formador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alterações introduzidas (observadas) na prática enquanto formador indicativas do desenvolvimento de um processo formativo baseado na aprendizagem auto-dirigida. 2. Constrangimentos/dificuldades sentidas.
<i>BLOCO 5</i>	1. Métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referência a métodos e/ou formatos utilizados tendo em vista a organização de situações de aprendizagem. 2. Influência do modelo organizativo do curso na escolha dos métodos utilizados.
Seleccção de métodos, técnicas e materiais	2. Técnicas para facilitar a aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccção/utilização de técnicas facilitadoras da aprendizagem. 2. Influência do modelo organizativo do curso na escolha dos métodos utilizados.
	3. Materiais considerados recursos para a aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccção/utilização de materiais considerados recursos para a aprendizagem. 2. Influência do modelo organizativo do curso na escolha dos materiais utilizados.
	4. Métodos, técnicas ou materiais específicos que permitam atingir determinados objectivos educativos e formativos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação entre objectivos educativos e formativos e métodos, técnicas e materiais específicos que os permitam atingir. 2. Enunciação de critérios de selecção. 3. Influência do modelo organizativo do curso no estabelecimento de uma relação entre os objectivos a atingir e os métodos, técnicas e materiais a utilizar.
	5. Procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade para operacionalizar procedimentos conducentes à construção de perfis de competência. 2. Contributo do modelo para a viabilização deste aspecto.
	6. Técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização de estratégias como o trabalho de grupo e o debate. 2. Análise da pertinência destas num quadro de educação e formação com pessoas adultas. 3. Influência do modelo do curso na implementação destas estratégias.

7. Técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referência a outras estratégias desenvolvidas, consideradas pertinentes face a novas situações surgidas no âmbito do curso. 2. Potencialidades do modelo como criador de condições para a descoberta/implementação de estratégias inovadoras.
8. Instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Práticas de avaliação desenvolvidas. 2. Alteração observada nas concepções existentes sobre processos de avaliação. 3. Relação entre os processos de avaliação utilizados e as exigências do modelo. 4. Aspectos organizativos que mais contribuíram para a aplicação de determinados procedimentos de avaliação.
9. Processos e resultados da aprendizagem e instrumentos que os avaliaram.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apreciação sobre os resultados de aprendizagem observados. 2. Potencialidades do processo de avaliação utilizado tendo em vista uma avaliação pelas competências. 3. Concordância/equilíbrio entre as outras componentes da estrutura curricular e o dispositivo de avaliação implementado e desenvolvido. 4. Dimensões estruturantes do modelo que se considere mais terem contribuído para a adopção de um aparato avaliativo adequado.
10. Situações novas e ambíguas, e capacidade para as aceitar com elevado grau de tolerância.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incremento da capacitação para enfrentar e aceitar situações novas. 2. Relação entre o modelo organizativo do curso e o aparecimento de situações novas que exigiam um elevado grau de tolerância. 3. Relação entre o modelo organizativo do curso e a capacidade para as aceitar e resolver.
<i>BLOCO 6</i> Processo de planificação	<ol style="list-style-type: none"> 1. As etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos. 1. Práticas de planificação utilizadas. 2. Relação entre o modelo organizativo do curso e as práticas de planificação desenvolvidas. 3. Potencialidades/constrangimentos decorrentes das práticas de planificação desenvolvidas relativamente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ao clima educativo/formativo ✓ à formulação de objectivos ✓ à selecção e desenvolvimento de actividades ✓ aos processos de avaliação

2.O envolvimento dos formandos no processo de planificação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envolvimento dos formandos no processo de planificação: vantagens/constrangimentos tendo em vista o processo educativo e formativo. 2. Dificuldades enquanto formador neste processo de partilha. 3. Elementos estruturantes do curso facilitadores desta prática.
3.Instrumentos e procedimentos tendo em vista a avaliação das necessidades individuais dos formandos, considerando os sub-grupos do sistema social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opinião sobre o processo de planificação desenvolvido relativamente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ à identificação de necessidades dos formandos ✓ à definição de percursos individuais de formação ✓ à adequação das tarefas e dos instrumentos e técnicas de avaliação. 2. Relação entre a estrutura organizativa do curso e as práticas de planificação desenvolvidas.
4.Estratégias de análise do sistema no processo de planificação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A selecção de conteúdos pertinentes (que impliquem uma análise do sistema e/ou coloquem problemas pertinentes para os formandos) e o processo de planificação utilizado. 2. Opinião sobre as vantagens/constrangimentos deste modelo de planificação considerando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ a situação de educação e formação de adultos ✓ o seu papel como formados.

7.2.4. Análise das entrevistas aos formadores

Às entrevistas realizadas aos formadores (oito, como referimos anteriormente), foi feita uma análise de conteúdo. Contudo, e ao contrário do que se passou com a análise realizada aos registos em áudio das Reuniões de Equipa Pedagógica, existiam agora categorias prévias que poderiam subordinar a análise a efectuar. A existência de um guião que organizou as entrevistas, e que levou os entrevistados a se pronunciarem relativamente às competências profissionais que haviam construído bem como a indicadores que as revelavam, poderia constituir-se como um primeiro quadro de categorização do material recolhido. Assim sendo, assumiram-se os blocos designados no guião como Categorias de Análise, e as competências em que estes se desdobram como Sub-Categorias.

Os procedimentos analíticos que se desenvolveram foram os seguintes:

- As gravações das entrevistas foram transcritas e feita uma leitura da totalidade do material.

- Em seguida, identificaram-se as unidades de significado que se reportavam às Categorias e respectivas Sub-Categorias de Análise. Mais uma vez considerámos “unidade de significado” segmentos do discurso que se integram dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação (Bogdan & Biklen, 1994). Foi então construída uma grelha de categorização na qual se “arrumaram” as excertos retirados das entrevistas e que se integravam nessa categorização.
- Numa fase posterior, e considerando os diferentes aspectos a que se reportavam as referências apuradas dentro de cada Categoria e Sub-Categoria de Análise, convertimos esses dados em expressões reduzidas que designámos por “evidências de desenvolvimento profissional”. Foram, então, construídas figuras em que se apresentam as evidências de desenvolvimento profissional apuradas em cada Categoria e Sub-Categoria de Análise, sendo com base nestas que se desenvolve o processo de análise que apresentamos no capítulo seguinte deste estudo.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tal como referido na Capítulo III, o presente estudo desenvolve-se em duas dimensões que correspondem aos dois sistemas que considerámos susceptíveis de se verem implicados pela metodologia que a investigação se propunha desenvolver. A saber:

- A) Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos
- B) Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos

Em conformidade, o processo de apresentação e de discussão dos resultados reportar-se-á a cada uma destas dimensões.

A – PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Os objectivos específicos definidos para esta dimensão do estudo foram os seguintes:

- Implementar uma abordagem de construção e de desenvolvimento curricular para Educação e Formação de Adultos aberta e flexível ao nível das opções curriculares;
- Criar condições para uma participação activa dos vários intervenientes;
- Avaliar a capacidade decisional dos intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular.

Como referimos no Capítulo III, o cerne do processo residiu nas Reuniões de Equipa Pedagógica. Assim, analisar o seu funcionamento constituiu uma fonte

fundamental para a compreensão e avaliação do processo. Como instrumento de recolha de dados socorremo-nos do registo integral dessas mesmas reuniões, e a estratégia de análise prevista e utilizada foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo efectuada levou à identificação de cinco Categorias na análise:

- Avaliação do Tema de Vida
- Opções Curriculares
- Avaliação das Formandas
- Reflexões Sobre o Modelo Formativo
- Próximo Tema de Vida

Cada uma destas Categorias viu-se dividida num número variável de Sub-Categorias de acordo com o nível de especificação observado. É com base nestes dados que procederemos ao processo de apresentação e de interpretação subsequente.

Considerando os objectivos que foram definidos e as potencialidades interpretativas dos dados apurados, a análise a desenvolver procurará perspectivar a funcionalidade das Reuniões de Equipa Pedagógica num contexto de Educação e Formação de Adultos através de aproximações sucessivas, desde uma perspectiva macro, até uma perspectiva micro. Assim, serão desenvolvidos os seguintes pontos de análise que, consideramos, progressivamente desdobram as diferentes perspectivas em que o processo pode ser apreciado e, simultaneamente, conduzem à verificação dos objectivos enunciados:

1. Padrões de funcionamento das reuniões - permite perceber os padrões de funcionamento das Reuniões de Equipa Pedagógica, para que se compreenda qual 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, para que se contextualize e justifique a pertinência da metodologia utilizada num quadro de Educação e Formação de Adultos;
3. Análise de conteúdo das reuniões – permite conhecer as grandes temáticas que foram objecto de análise nas Reuniões de Equipa Pedagógica, para que avaliemos a capacidade de construção curricular evidenciada pelos

participantes, resultante da reflexão que foi realizada sobre o currículo nas inúmeras facetas em que o mesmo pode ser perspectivado;

4. Participação dos vários intervenientes – permite identificar, entre os diferentes participantes, quem interveio nas reuniões e em que Categorias de Análise se inserem essas intervenções para que as contextualizemos e valorizemos;
5. Dinâmicas de funcionamento das reuniões – permite contactar com segmentos de interacção observados nas reuniões, onde os problemas e as questões pertinentes foram analisadas e debatidas, para que se compreenda o sentido e a pertinência das práticas de reflexão e de construção curricular desenvolvidas em contexto.

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 e que foram objecto de estudo. Cada uma das Reuniões de Equipa Pedagógica dividiu-se em três grandes momentos:

1. Reflexão sobre o Tema de Vida
2. Análise de aspectos de natureza curricular
3. Escolha e planificação do próximo Tema de Vida

Embora neste ponto da análise e interpretação dos dados não nos queiramos deter num estudo detalhado sobre as diferentes Categorias de Análise e respectivas Sub-Categorias identificadas em cada uma destas fases, julgamos ser oportuno referir a relação entre estas e os três momentos observados. Assim, e como se apresenta na Figura 11, ao 1º Momento – Reflexão sobre o Tema de Vida tratado - 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”; e, 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”.

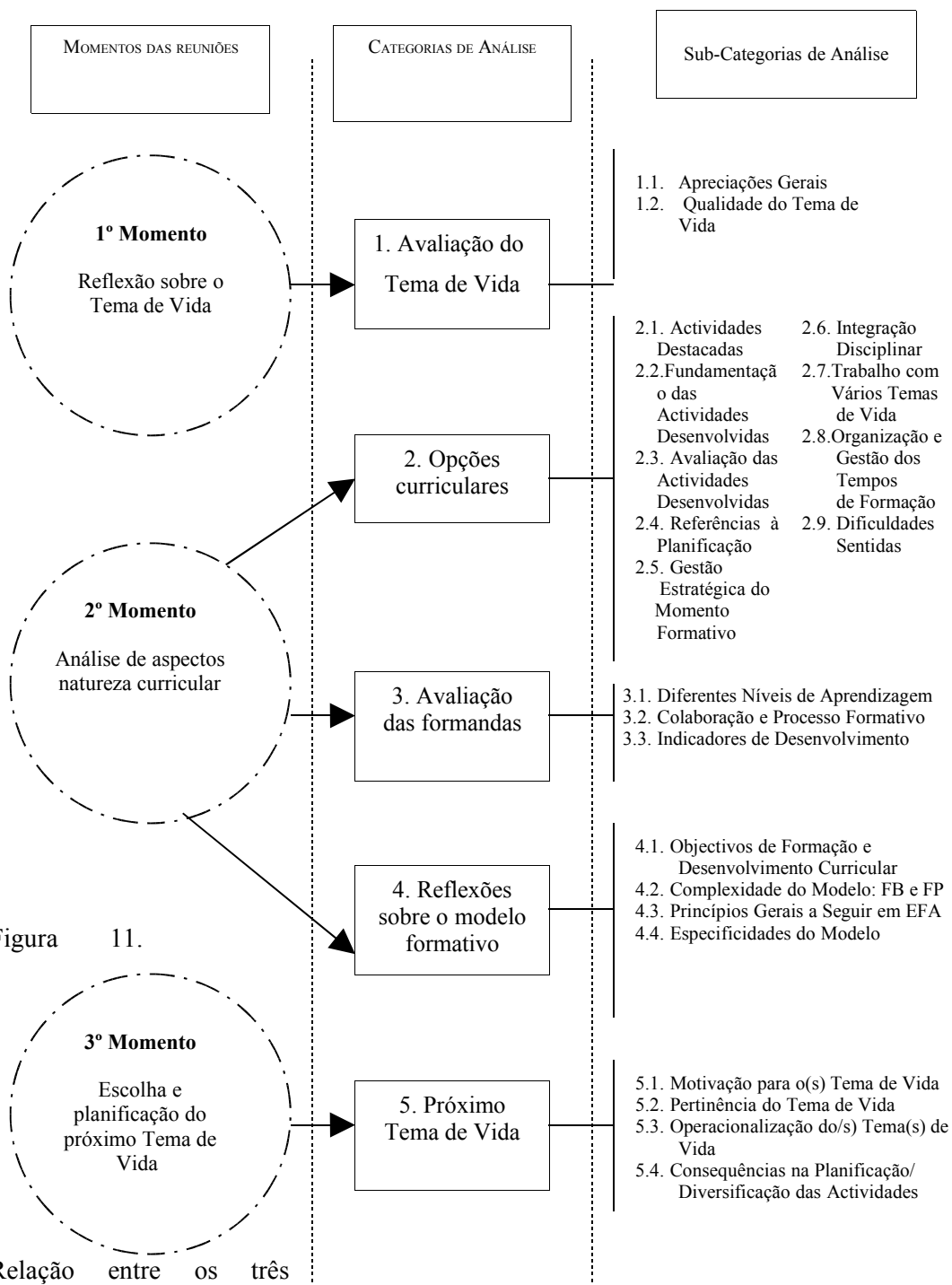


Figura 11.

Relação entre os três momentos das Reuniões de Equipa Pedagógica e as Categorias e Sub-Categorias de Análise de Conteúdo observadas

Na realidade, e face ao que aconteceu em cada uma das reuniões, todo o processo se desenvolveu segundo um padrão em tudo semelhante ao esquema que representa o “Modelo de Investigação-Ação Crítica Emancipatória” (Car & Kemmins, 1983, 1986; McTaggart, 1983, 1988, citados em McKernan, 1999) ao qual nos referimos no Capítulo III (pp. 226-228). Partidários de McKernan (1999) que afirma que o currículo é, essencialmente, uma proposta ou hipótese educativa que sugere uma resposta crítica de quem o põe em prática, e de que o processo de desenvolvimento curricular convida os intervenientes no processo da sua construção e desenvolvimento a adoptarem uma postura investigativa sobre o seu trabalho (Alarcão, 2001; Ponte, 2002), as práticas desenvolvidas nas Reuniões de Equipa Pedagógica confirmaram esta postura ao revelarem uma sequência que operacionaliza o conjunto de procedimentos considerados adequados a cada um dos ciclos que o modelo aconselha.

Tal como afirmado quando apresentámos o modelo (Figura 10, p. 228), o processo desenvolve-se através de ciclos consecutivos existindo, em cada um deles, momentos fundamentais. Se nos centrarmos num desses ciclos e, através de um esquema cruzado, compararmos as acções que são desenvolvidas com o que realmente aconteceu nos cursos que nos serviram como campo de estudo, é possível, para cada acção referida no modelo, encontrar a correspondente nas práticas que se desenvolveram. A sobreposição de um esquema simplificado do Modelo de Deakin, à sequência dos aspectos tratados nas Reuniões de Equipa Pedagógica (Categorias e Sub-Categorias de Análise identificadas nas mesmas), Figura 12, sugere esta proximidade entre o modelo teórico em que nos baseámos e as práticas que se desenvolveram. Todas as Categorias e respectivas Sub-Categorias de Análise que identificámos 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” consubstanciam o “observar”; e, finalmente, a Categoria de Análise “Próximo Tema

de Vida”, viabilizou o “planificar”, que se traduz, tal como é referido na Figura 12, em conceber um plano geral de desenvolvimento curricular.

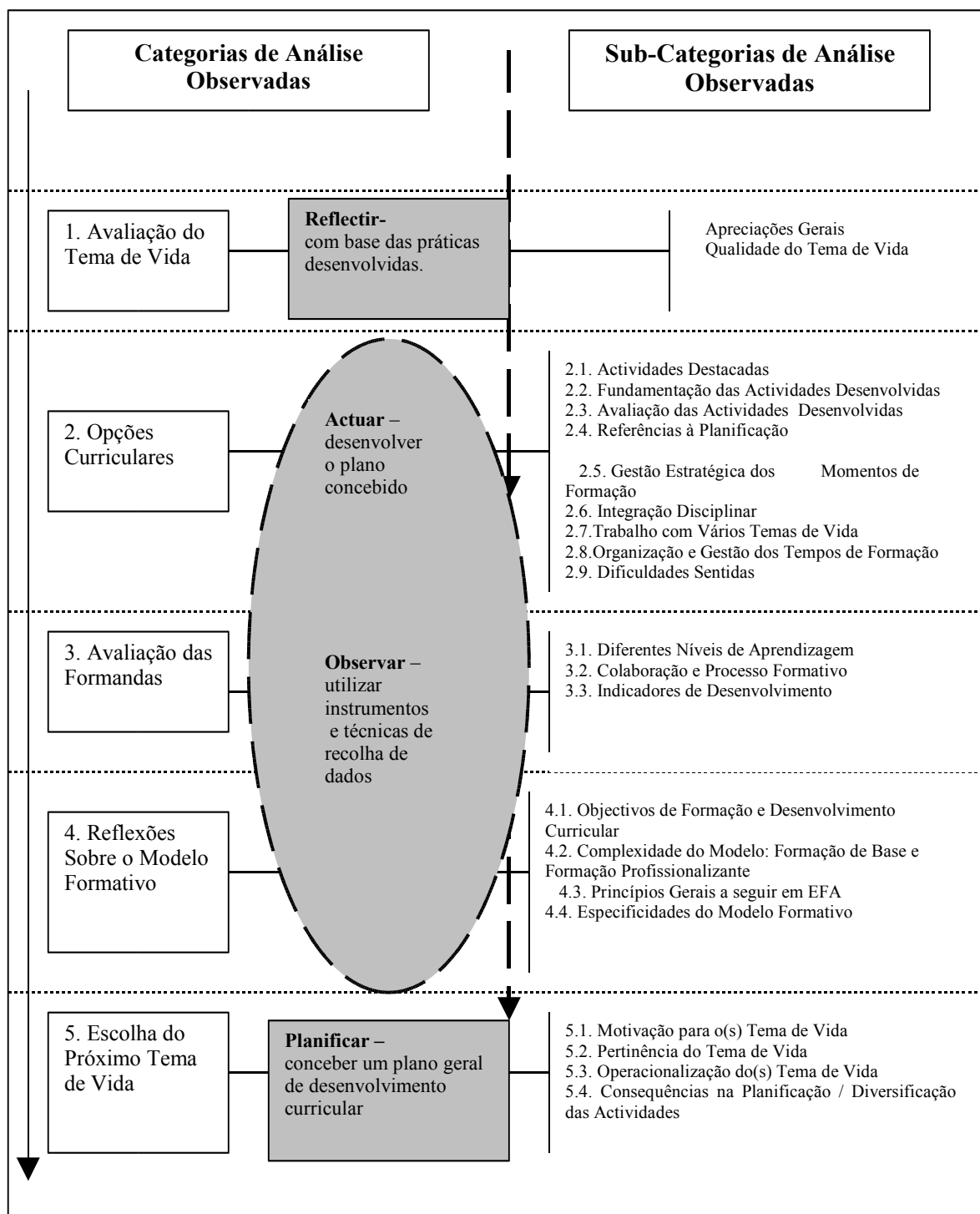


Figura 12. Esquema Cruzado: Modelo de Deakin – Categorias e Sub-Categorias Observadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica

Outra nota que gostaríamos de assinalar são os pontos de contacto entre o processo desenvolvido nas Reuniões de Equipa Pedagógica e o “Modelo de Planificação para Adultos” proposto por Dean (2004). O autor refere a necessidade de se considerarem três fases num processo de planificação que, não sendo necessariamente sequenciais, devem ser consideradas por visarem aspectos distintos a contemplar na planificação curricular: uma Fase ①, de “Avaliação”, na qual os planificadores devem reflectir aspectos que se reportem aos próprios formadores, aos conteúdos de aprendizagem, aos formandos e aos contextos de aprendizagem; uma Fase ② em que, em consonância com a avaliação desenvolvida anteriormente, se planifica o “Desenvolvimento do Processo de Ensino”; e, finalmente, uma Fase ③, de “Reflexão”, que não é exterior ao processo de planificação mas que o alimenta fornecendo pistas para a sua concretização.

A Análise de Conteúdo feita das Reuniões de Equipa Pedagógica leva-nos a encontrar os fundamentos que nos permitem considerar que o conjunto de recomendações avançadas por Dean foi posto em prática nos processos de planificação que foram desenvolvidos nessas mesmas reuniões. Se observarmos a Figura 13, em que se procura fazer corresponder as várias Categorias e Sub-Categorias de Análise identificadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica ao modelo de planificação de Dean, é possível integrar todas as referências nas três fases referidas e dentro da lógica que lhes assiste.

Assim, a Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”, que no caso das Reuniões de Equipa Pedagógica se constituía, como já vimos, num primeiro momento, podemos integrá-la na Fase ③ do modelo de Dean. Segundo o autor esta fase tem como objectivo clarificar decisões anteriormente tomadas e enfatizar os seus resultados. As referências identificadas nesta Categoria de Análise foram produzidas exactamente com o objectivo de se ponderar a validade, em termos educativos e formativos, do Tema de Vida tratado.

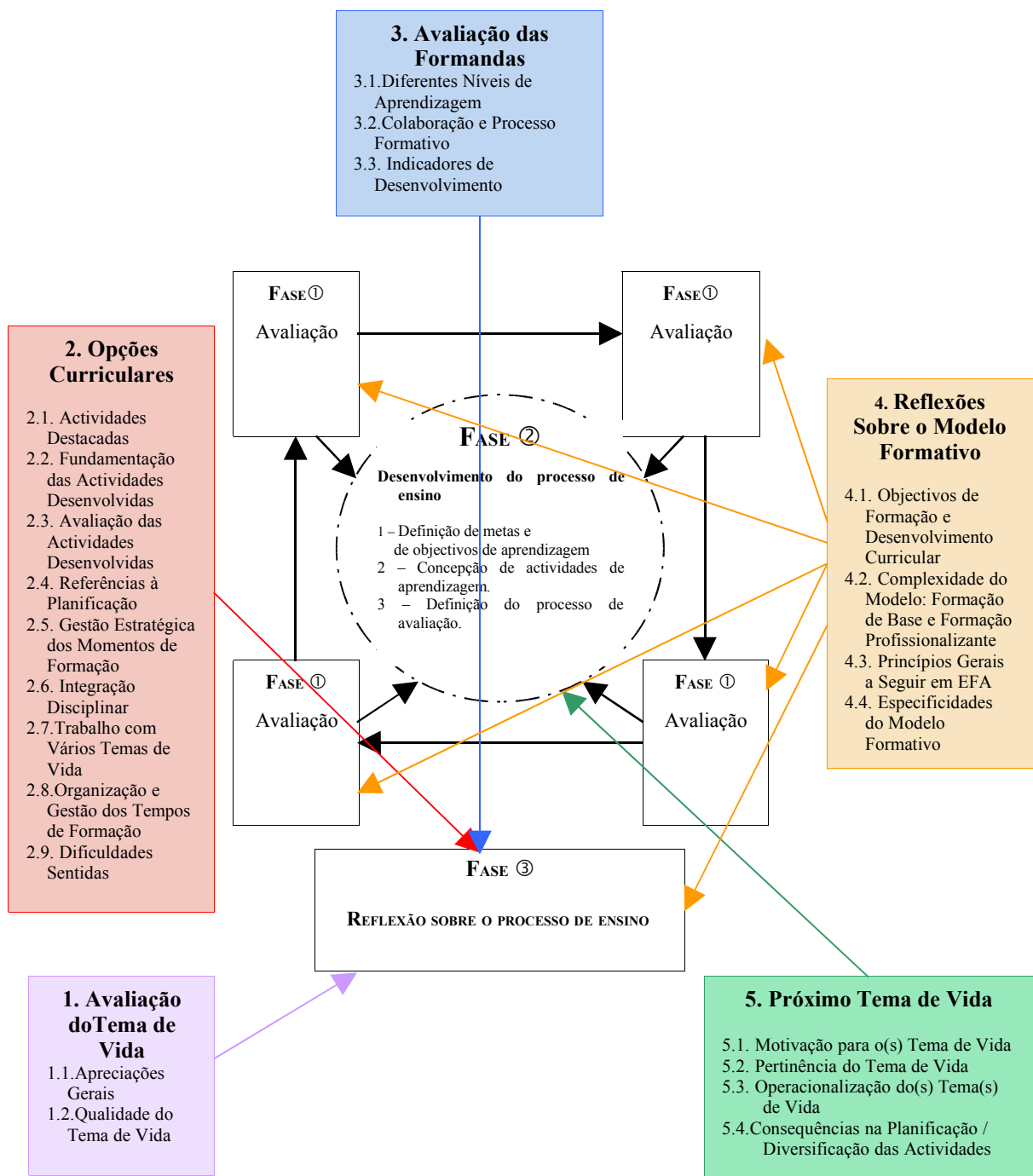


Figura 13. Modelo de Planificação de Dean e Categorias e Sub-Categorias identificadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica

Também a Categoria de Análise “Opções Curriculares” integra referências que se reportam à Fase ③ do modelo. Segundo o autor, todos os momentos e todos os aspectos que resultaram do processo decisional devem ser revistos, pelo que se sugere que os participantes no processo de planificação se sujeitem a um processo de questionamento que incida sobre dimensões tais como o grau de consecução dos objectivos ou competências definidas, métodos e técnicas de ensino utilizados, técnicas e instrumentos de avaliação, gestão do tempo e materiais utilizados. Se repararmos com atenção nas Sub-Categorias em que esta Categoria de Análise se desdobra, é óbvia a semelhança entre o que o autor sugere que se faça e o que realmente aconteceu.

Quanto à Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”, também a integramos na Fase ③ do Modelo que temos vindo a explorar. Aferir o grau de consecução dos objectivos e/ou competências definidos operacionaliza o conteúdo das referências que se integram nesta categoria, o que está em consonância com o que o autor sugere que seja tratado nesta fase do processo.

A Categoria de Análise “Reflexões sobre o Modelo Formativo”, e de acordo com o expressado pelos participantes no que a ela diz respeito, tem pontos de contacto quer com a Fase ③, quer com qualquer dos campos da Fase ①. As referências identificadas nas Sub-Categorias tanto são de carácter mais reflexivo relativamente ao processo (Fase ③), como se revestem de um cariz avaliativo que visa formadores, conteúdos, formandos ou contexto de aprendizagem (Fase ①).

Finalmente a Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” insere-se, indubitavelmente, na Fase ② do modelo. Qualquer das Sub-Categorias em que se operacionaliza responde à proposta de elementos que devem ser considerados no desenvolvimento de um processo de ensino.

É claro que também poderíamos encontrar pontos de contactos entre cada uma destas Categorias de Análise e as restantes fases contempladas no modelo. Aliás, e como oportunamente referimos, é a interacção entre elas que determina que metas, que objectivos, que actividades de aprendizagem devem ser utilizadas, bem como o seu papel nas situações de ensino e de aprendizagem em causa. Contudo, esta tentativa de sobrepor a um modelo teórico um processo efectivamente desenvolvido,

leva-nos a identificar as relações e os pontos de contacto que nos parecem mais pertinentes e significativos embora não rejeitemos os restantes.

2. TEMAS DE VIDA

O planeamento curricular adoptado insere-se, claramente, num modelo baseado em Temas de Vida (Dirkx & Prengler, 1997) a que já fizemos alusão neste trabalho no Capítulo II (pp. 207-216). Foi então afirmado que esta modalidade de abordagem curricular se caracterizava por ser uma abordagem experiencial (baseada em experiências de ensino significativas e relevantes para os contextos de vida dos formandos), tratando-se de uma modalidade que aposta no seguinte conjunto de princípios:

- na valorização dos contextos de origem como estratégia de sustentação da motivação dos formandos;
- na participação dos formandos no processo de construção curricular, considerada condição fundamental para a construção de significado relativamente ao que se aprende;
- na viabilização do ensino/aprendizagem de conteúdos curriculares através de processos transdisciplinares.

Estas ideias-chave devem ser observadas no momento em que o Tema de Vida é escolhido, e a estes princípios deverão submeter-se todos os âmbitos de decisão curricular posteriores. Quanto ao Tema de Vida a tratar existe, também, um conjunto de pressupostos a ter em atenção. Em síntese, os temas devem:

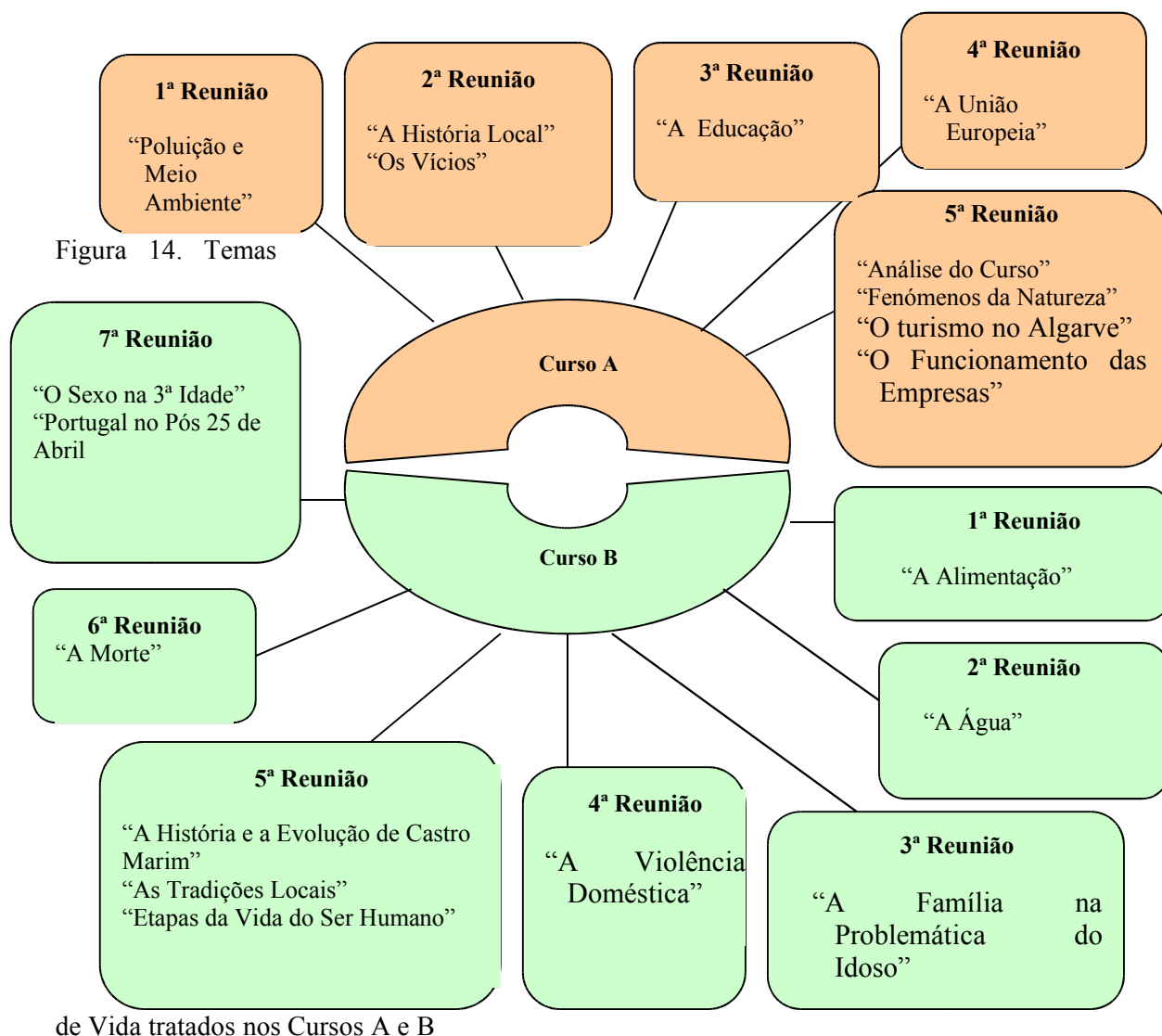
- emergir ou abordar o contexto de vida dos formandos;
- proporcionar a oportunidade de ser analisada a relação entre a questão em estudo e os macro sistemas em que a mesma se insere;
- criar oportunidades para que os formandos evidenciem as competências prévias que possuem relativamente ao tema em estudo;
- revestir-se de um sentido instrumental que auxilie os formandos a gerirem opções que podem afectar as suas vidas.

Em suma, os Temas de Vida a tratar 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 a “área em branco” dos cursos EFA (pp. 217-225). Não estando definida em termos dos conteúdos que podem vir a ver abordados, esta área de formação 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 nos serviram de campo de estudo, o processo de selecção dos Temas de Vida desenvolvia-se, sobretudo, no âmbito das Reuniões de Equipa Pedagógica segundo o processo que passamos a descrever. As formandas que participavam nas reuniões já traziam a proposta (ou as propostas) de temas que tinham sido sugeridos pelo conjunto de formandas que integravam o curso. No caso da escolha ter recaído só sobre um 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 lançados para a mesa de trabalho, tanto por formandas, como por formadores.

A partir de determinada altura – 2ª reunião no caso do Curso A, e 5ª reunião no caso do curso B - 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.



Nos dois cursos estudados, Curso A e Curso B, foram abordados os Temas de Vida que constam na Figura 14 .

Considerando que nas Reuniões de Equipa Pedagógica se apresentavam e defendiam as razões pelas quais se queria tratar um ou outro Tema de Vida, e se procedia à avaliação da sua qualidade após o desenvolvimento dos mesmos, vamos socorrer-nos da Análise de Conteúdo que foi feita às mesmas para apreciarmos a pertinência dos temas tratados, à luz dos pressupostos e dos fundamentos que devem organizar a sua escolha. Não se trata de uma análise exaustiva de tudo o que foi referido a este propósito, mas de uma selecção dos excertos mais significativos, proferidos por formandas e por formadores, para cada Tema de Vida tratado. Foram

construídas figuras para cada um dos temas estudados (Figuras 15 a 31), que incluem a designação do Tema de Vida, argumentos de escolha e referências de avaliação.

2.1. Temas de Vida tratados no Curso A: argumentos de escolha e referências de avaliação

Tema de Vida “Poluição e Meio Ambiente”

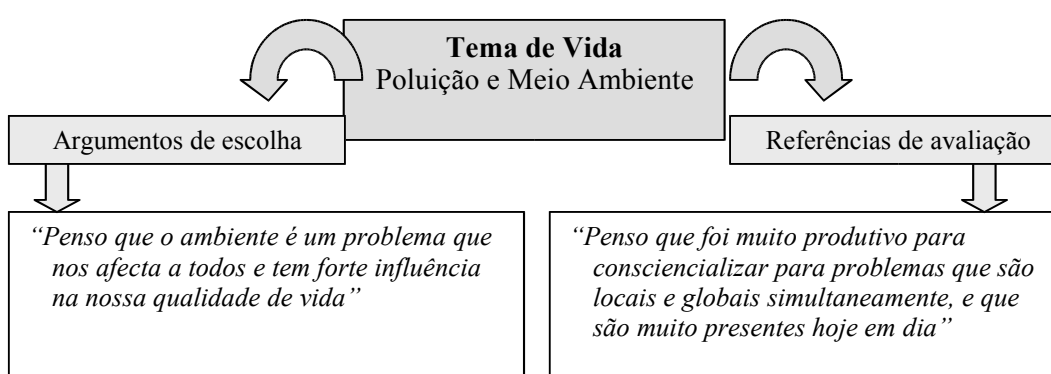


Figura 15. Tema de Vida “Poluição e Meio Ambiente” – argumentos de escolha e referências de avaliação

O primeiro Tema de Vida a ser tratado no Curso A foi o tema da “Poluição e Meio Ambiente”. Relativamente a este tema, a pertinência da sua abordagem insere-se, claramente, 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 e que foram propostas a partir da Conferência de Hamburgo (1997).

Outro aspecto que se prende com esta escolha é a sua inserção numa linha de Educação e Formação de Adultos entendida como “Responsabilidade Social”

(Boggs, 1991; Johnson, 1999). A análise deste tema, para além da aquisição de informação dentro desta área, sugere, indubitavelmente, a formação de cidadãos reflexivos capazes de realizarem auto-crítica e de desenvolverem uma cidadania activa. Os defensores desta perspectiva consideram que o principal desafio é integrar nos processos formativos o conhecimento que uma efectiva responsabilidade social requer, e fornecem um conjunto de recomendações que, na sua opinião, deverão organizar as práticas de educação e formação de adultos. Referem a necessidade de: clarificação da perspectiva filosófica que está subjacente aos processos formativos; orientação das práticas que valorize a perspectiva construtivista do conhecimento; criação de um ambiente de aprendizagem que espelhe o tipo de sociedade que se pretende construir; abordagens metodológicas que valorizem a participação activa dos formandos a fim de se comprometerem criticamente com os temas/assuntos que são objecto de estudo. Finalmente referem a necessidade de que os temas abordados reflectam um verdadeiro interesse pessoal por parte de quem os estuda, por forma a que se possa estabelecer uma relação directa entre o processo formativo e questões que para os formandos são pertinentes. Se atentarmos ao excerto que refere a razão apresentada para a escolha do tema (Figura 15), julgamos que esta última recomendação está salvaguardada. Tal como é dito pela Formanda, a escolha decorre da consciência de que a qualidade do ambiente tem um enorme impacto na vida das pessoas, logo, procura evidenciar uma questão que as formandas podem contextualizar nas suas situações de vida.

Para os defensores desta linha de intervenção educativa, a questão que consideram que poderá ser mais problemática é a capacidade de inclusão, num currículo académico e nos objectivos que lhes estão subjacentes, de uma abordagem com estas características, desafio que este curso parece ter assumido.

Quanto ao excerto que se refere à sua avaliação, optámos por incluir (Figura 15) uma referência proferida por um formador de Cidadania e Empregabilidade que assinala a oportunidade que o tratamento do tema ofereceu para relacionar a questão em estudo com o macro sistema em que o mesmo se insere. Este é, como referimos, um dos aspectos que devem ser observados, e o exemplo referido atesta claramente esta preocupação por parte dos formadores e a sua capacidade de levarem os

formandos a descolarem de uma perspectiva situada e local para uma dimensão global.

Temas de Vida “A História Local” e “Os Vícios”

Como referimos, no caso do Curso A, a opção por se tratar mais do que um Tema de Vida em simultâneo surgiu a partir da 2ª Reunião. Assim, neste ciclo, foram tratados os seguintes temas: “A História Local” e “Os Vícios”.

Quanto ao tema “A História Local” (Figura 16), os argumentos de escolha apresentados (excertos 1 e 2) referem o interesse em saber mais sobre a “História Local”. É curioso assinalar a percepção evidenciada pelas formandas de que existe uma História Local à qual nunca tiveram acesso no seu percurso escolar. Recorde-se que estamos perante um curso de nível B3, que as formandas possuem o 2º Ciclo do Ensino Básico, tiveram uma disciplina intitulada “História de Portugal”, mas, aparentemente, tratou-se de uma História de Portugal da qual a História da sua localidade de origem esteve excluída.

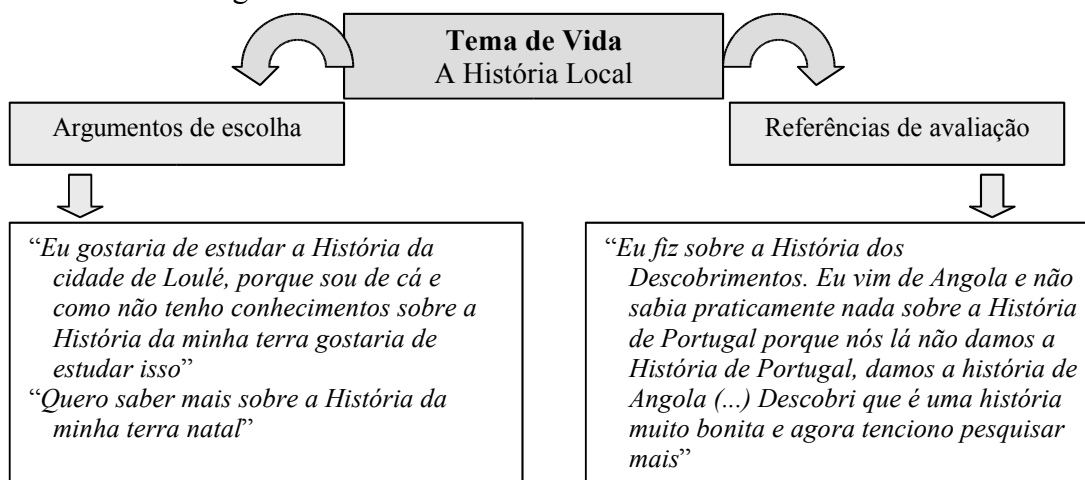


Figura 16. Tema de Vida “A História Local” – argumentos de escolha e referências de avaliação

A motivação para abordar este tema revela a vontade e o interesse em inscrever numa perspectiva histórica a que já tiveram acesso, genérica e que pouco lhes disse em termos de identificação pessoal, a perspectiva histórica da sua comunidade de origem. É óbvio que o desenvolvimento do tema pelas pessoas que o

escolheram foi feito por referência às diferentes origens das formandas que o trataram.

Quanto às referências de avaliação (Figura 16) optou-se por incluir um excerto que aprecia o tratamento deste tema na perspectiva de alguém cujas referências históricas são completamente diferentes. Assinale-se o prazer que a Formanda manifesta ao referir-se àquilo que descobriu sobre a História de Portugal, nomeadamente à Época dos Descobrimentos, momento histórico em que a História do seu país é interceptada pela História de Portugal e, ainda, o comentário final em que afirma que agora tenciona pesquisar mais, ou seja, a capacidade que o processo desenvolvido revela de estimular processos de aprendizagem autónoma.

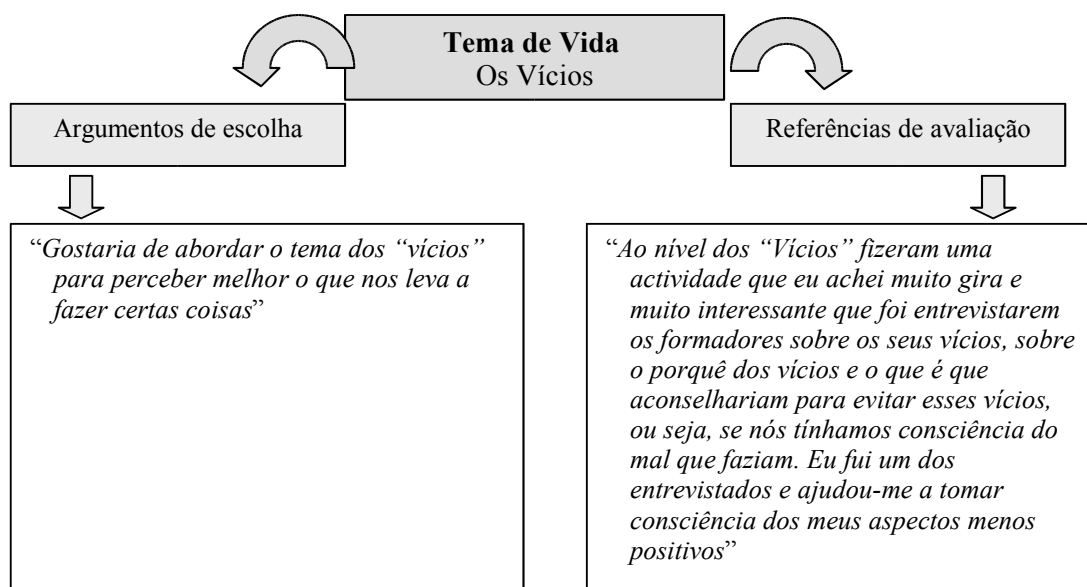


Figura 17. Tema de Vida “Os Vícios” – argumentos de escolha e referências de avaliação

No caso do tema “Os vícios” (Figura 17), é sobretudo a vontade e o interesse em se perceberem a si próprias como seres humanos, em compreenderem as potencialidades e fragilidades que nos definem como pessoas, que as motivaram para a escolha deste tema: querem *“perceber melhor o que nos leva a fazer certas coisas?”* Trata-se de um campo de opção interessantíssimo e que se insere, sem qualquer margem de dúvida, nos requisitos que devem organizar a escolha dos temas.

Quanto à avaliação (Figura 17), optámos por incluir um excerto proferido por um formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação no qual é descrita

uma actividade realizada no âmbito do estudo do tema, em que ele próprio se constituiu como objecto de recolha de dados. No mesmo excerto são, ainda, evidenciadas as potencialidades do processo para promover a formação de todos os intervenientes. De facto, embora o tema tenha sido escolhido pelas formandas, de acordo com o que o formador refere, esta actividade ajudou-o a tomar consciência dos seus aspectos menos positivos. Assinale-se a franqueza com que o formador reconhece que tem aspectos menos positivos que deve consciencializar para que melhore como pessoa. Mezirow (1991) refere que um dos passos fundamentais para a “Aprendizagem Transformativa” é a tomada de consciência da inadequação das perspectivas de sentido e a compreensão que o sujeito possui de que não é um caso isolado mas que a sua experiência é semelhante à de outras pessoas. Parece-nos que foi exactamente o que aconteceu. Os formadores, ao permitirem constituir-se como objecto de estudo de um problema que as formandas identificaram e quiseram ver tratado, possibilitaram-lhes um processo de transferência e, simultaneamente, de relativização, que lhes facilitaria a apropriação de outras perspectivas de sentido.

Tema de Vida “A Educação”

Passemos ao Tema de Vida “A Educação”. Tratou-se de uma opção que reuniu consenso, pelo que foi tratado pelo colectivo das formandas que integravam o curso. Atendendo às características do grupo – maioritariamente mulheres, jovens e mães – a opção por este tema, viria, como está claramente evidenciado nos excertos que argumentam a escolha (Figura 18), a auxiliá-las a gerirem opções que poderiam afectar as suas vidas, nomeadamente como educar os seus filhos. Se atentarmos no segundo excerto, este encerra percepções pessoais que a Formanda que o proferiu possui sobre a questão que pretende abordar, o seu referencial de valores, mas 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.

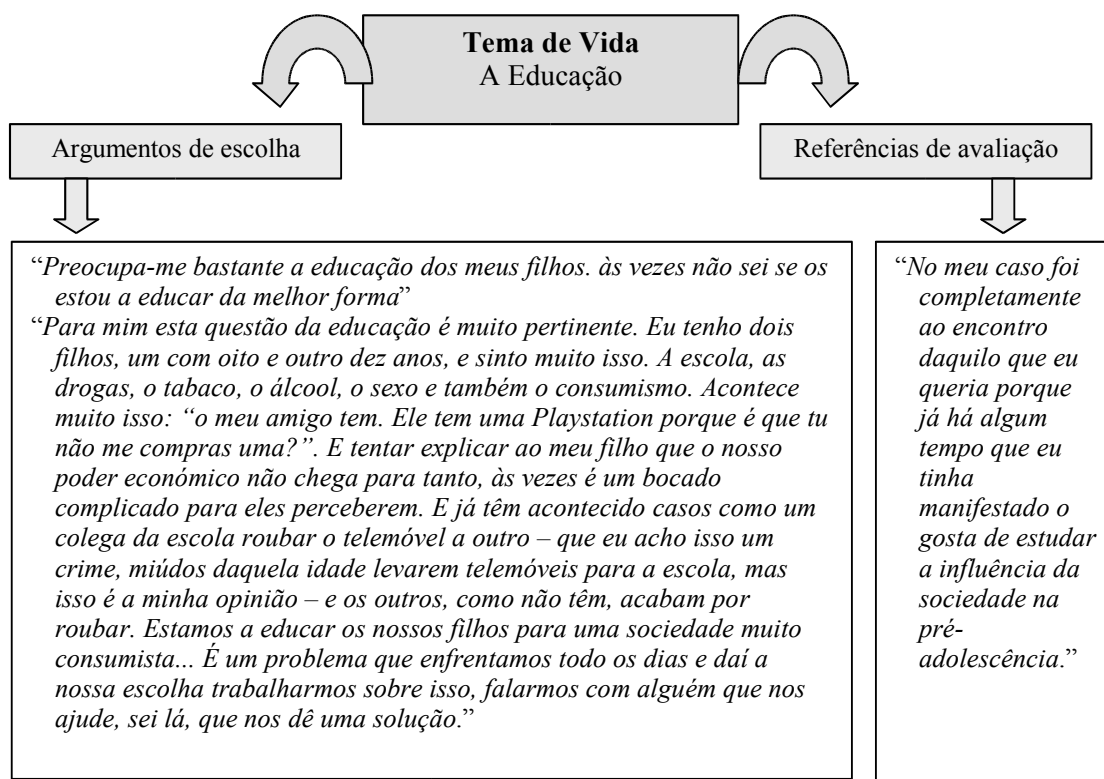


Figura 18. Tema de Vida “A Educação” – argumentos de escolha e referências de avaliação

Quanto ao excerto de avaliação (Figura 18), este não só refere o grau de satisfação atingido pelo facto do estudo do tema ter correspondido às expectativas, mas também denota a utilização de uma linguagem e a apropriação de conceitos que claramente não constavam no excerto anterior. De facto, se a Formanda continuasse a utilizar o mesmo tipo de linguagem e os mesmos conceitos dir-nos-ia “que sempre tinha manifestado o gosto por estudar o problema da educação como forma de a ajudar a educar os meus filhos”. Mas não o faz nesses termos. O que ela refere é que “sempre tinha manifestado o gosto de estudar a influência da sociedade na pré-adolescência” o que denota a apropriação de conceitos novos e a capacidade para os utilizar de forma adequada. 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.

Tema de Vida “A União Europeia”

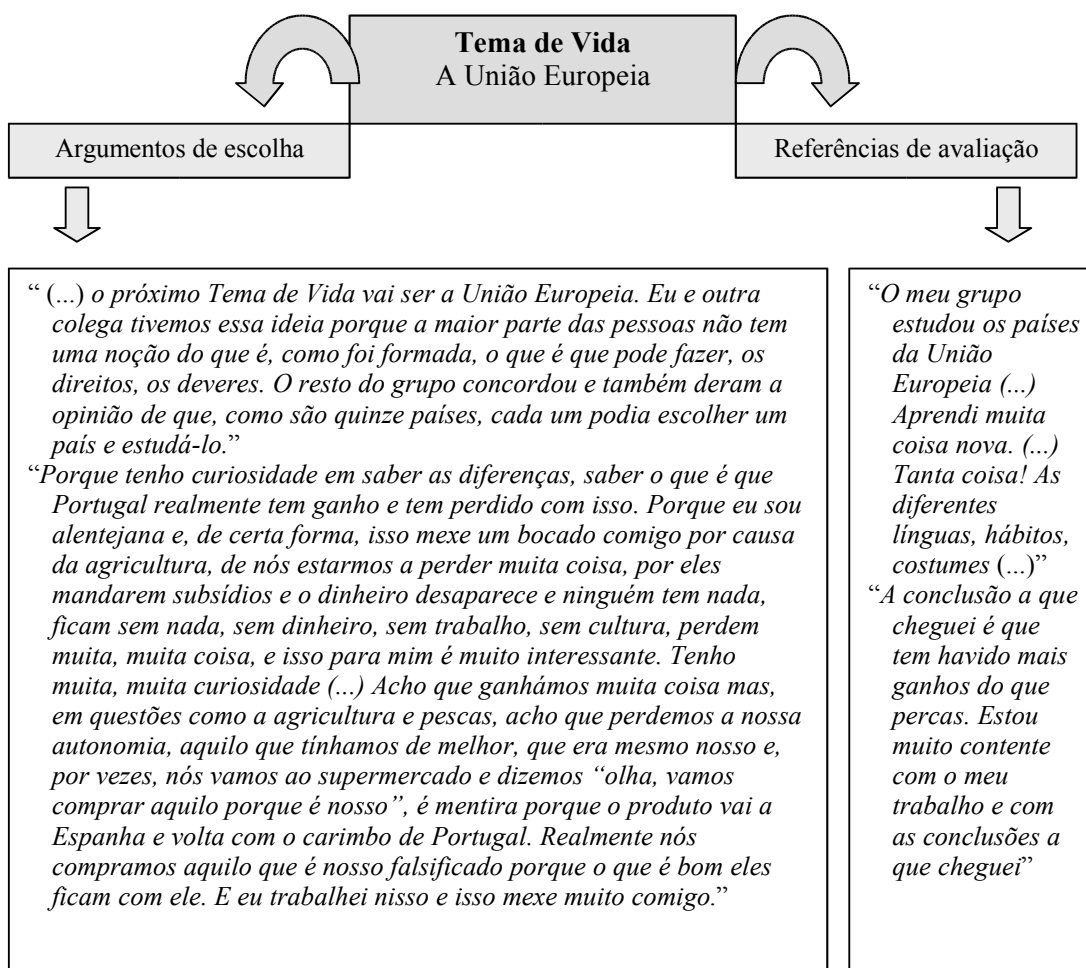


Figura 19. Tema de Vida “A União Europeia” – argumentos de escolha e referências de avaliação

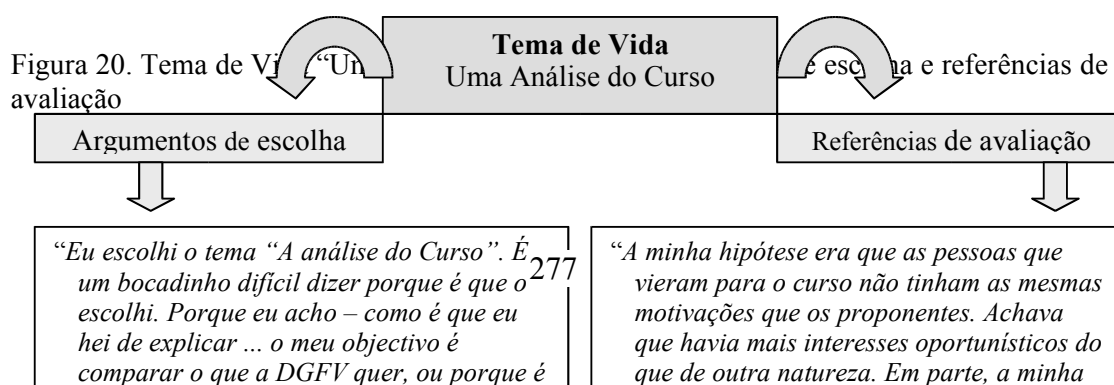
Quanto ao tema “A União Europeia” (Figura 19) e aos excertos que apresentamos que revelam as razões pelas quais as formandas o quiseram tratar, no primeiro é apresentado um conjunto de motivos de natureza genérica que levam a esta opção e, simultaneamente, uma proposta de desenvolvimento curricular do mesmo; o segundo excerto apresenta um conjunto de razões de natureza mais pessoal, reveladores de um sentido crítico assinalável. Trata-se de uma pessoa a quem a sua experiência e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto lhe lançam um conjunto de dúvidas e de suspeitas quanto a eventuais vantagens da integração de

Portugal na União Europeia, e que quer aproveitar a oportunidade que lhe é oferecida pelo curso para adquirir um conhecimento mais correcto acerca da questão.

Quanto às referências de avaliação (Figura 19) assinala-se, na primeira referência apresentada, um testemunho sobre a quantidade de informação, de novas aprendizagens que o estudo do tema possibilitou. Existe como que um sentimento de deslumbramento quanto ao que há de novo para aprender, quanto ao manancial de conhecimento que existe por descobrir. Long, (2004) refere-se a este aspecto, a esta perplexidade perante o desconhecido e perante as novas respostas que a aprendizagem oferece, como um dos principais ingredientes que garantem o “desafio”, uma das condições que levam à sustentação da motivação dos formandos perante os processos formativos. Estamos certos que este excerto denuncia de forma inequívoca esse sentimento que foi experimentado pelos formandas. Quanto ao segundo excerto, proferido pela mesma pessoa que revelara tantas dúvidas relativamente à questão em causa, dá conta das conclusões a que chegou e da satisfação que experimentou pelos resultados obtidos. Este é mais um exemplo da capacidade que este modelo revela de permitir que epistemologias pessoais sejam ou não validadas, bem como de investigar questões que para o indivíduo são pertinentes.

Temas de Vida “Uma Análise do Curso”, “Fenómenos da Natureza”, “O Turismo no Algarve” e “O Funcionamento das Empresas”

No ciclo de Temas de Vida seguinte foram tratados os seguintes temas: “Uma Análise do Curso”, “Fenómenos da Natureza”, o “O Turismo no Algarve” e “O Funcionamento das Empresas”.



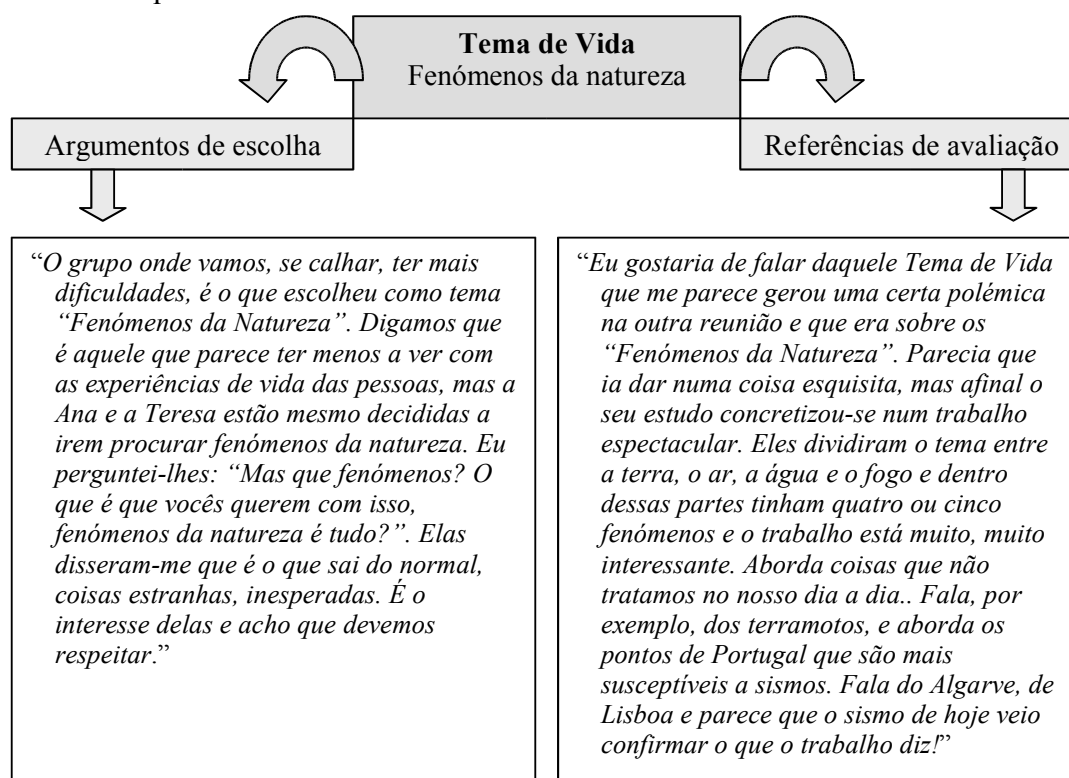
com a realidade da formação.
“Não sei se isso vai ser possível, porque eu acho que há uma grande diferença, a meu ver, acho que há uma grande diferença (...) [sobre o que pensa fazer] Pois isso ainda não sei, ao pormenor ainda não sei. Sinto que há diferença entre aquilo que é proposto, qual é o objectivo, e o final. (...) Eu acho que talvez 50% daquilo que se pretende se consiga obter (...) [a DGFV] Quer instruir pessoas a nível escolar e profissional para promover o emprego (...) [os formandos] Acho que não querem a mesma coisa, pelo menos parte das pessoas, não é no geral. Quando eu comecei o curso, as pessoas diziam-me: - “Também vais para esses cursos? Isso agora é moda!... Vais para esse curso porque é fácil, é ganhar dinheiro”- e acho que muitas pessoas optam por vir para o curso por isso mesmo. Muitas pessoas não vão porque querem fazer aquilo, porque foi aquilo que pensaram fazer, e é nesse aspecto assim. É mais ou menos o que eu quero saber (...) Sim, sim e a pessoa pode vir a obter uma coisa que até pensava nunca vir a obter. Isto não se pode generalizar, não é, mas achei interessante. Pensei que como era o último achei que era interessante.”

também não se confirmou. Como em tudo, num grupo de pessoas há sempre aquelas que se dedicam e que estão ali para fazer e que estão ali para dar de si – e eu estou a falar tanto dos formandos, como dos formadores – e há sempre um ou dois, e se vir o trabalho verifica, nos gráficos há sempre uma ou duas pessoas que vão contra aquilo que as outras dizem. E era essa a perspectiva que eu tinha. Eu, estando dentro do grupo, notei, desde o princípio, uma certa falta de vontade, de empenhamento, de algumas pessoas. Mas, no geral, foi super positivo. A opinião sobre o curso, sobre os objectivos que foram atingidos, foi super positiva..”
“Sim, também gostei muito do projecto dali da Paula. Já lhe disse a ela, foi interessante. Ela fez um apanhado do curso que nunca pensei que desse o resultado que ela apresentou. Gostei do resultado e do que ela disse sobre aqueles colegas que estão cá com menos interesse. Penso que foi muita coragem da parte dela.”

Quanto ao tema “Uma Análise do Curso” (Figura 20), este surgiu do interesse de uma formanda em comparar a opinião que ela própria construía sobre as motivações que teriam levado alguns dos formandos a integrar aquele processo formativo e os objectivos que suportam a criação dos Cursos EFA. Com ela própria afirma nos excertos que incluímos e que fundamentam as razões da escolha, trata-se de investigar o campo motivacional do espaço formativo em que está inserida. Estamos perante uma tentativa de meta-análise, de alguém que, estando dentro de um processo, construiu uma hipótese sobre o mesmo que gostaria de confirmar. Consideramos que esta proposta de Tema de Vida é interessantíssima, uma vez que o próprio processo de formação é problematizado e, embora se corra o risco de colocar em causa muito do que está a ser feito, se permite a realização de uma avaliação desta natureza. Por outro lado, esta manifestação de interesse em estudar este tema tem muito a ver com uma opinião geral existente no país, uma opinião de senso comum, muito crítica relativamente aos dispositivos formativos. É voz corrente que os formandos que integram processos formativos não procuram realmente formação nesta ou naquela área, mas procuram, tão somente, ocupar o seu tempo e receber alguns benefícios. Aliás, a própria Formanda afirma, no segundo excerto, que outras pessoas lhe diziam isso mesmo. Ela precisava de realizar este trabalho para provar a si própria, e aos outros com um discurso daquele tipo, se era realmente isso que se

passava ou não. Realizado o trabalho, a conclusão a que chegou levou-a a alterar a opinião que possuía. Como é afirmado na primeira referência de avaliação que incluímos na Figura 20, a Formanda afirma ter verificado que apesar de existirem uns casos que se enquadravam na sua hipótese inicial, havia outros que não, o que a levou a encontrar um significado diferente e, atrevemo-nos a dizer, outra tranquilidade, relativamente à concretização dos objectivos que suportam os Cursos EFA.

Incluímos ainda outra referência de avaliação na Figura 20 em que outra formanda se manifesta sobre a pertinência do tema. Refere o interesse que o mesmo revela, bem como a coragem manifestada por quem o trabalhou. A inclusão deste excerto permite concluir que apesar de determinados Temas de Vida não terem sido tratados por todo o grupo em formação, existiram momentos de comunicação e de partilha de conclusões nos quais todos os participantes tiveram acesso aos produtos de aprendizagem. Ou seja, a informação, o conhecimento que era construído não ficava circunscrito a quem o produzia, mas era partilhado e, através de processos dialógicos, transmitido, percebido, integrado e utilizado por outros, o que vem reforçar argumentos que defendem as vantagens do tratamento em simultâneo de mais do que um Tema de Vida.



Quanto ao Tema de Vida “Fenómenos da Natureza” (Figura 21) a proposta para o seu estudo foi recebida com algumas reticências. O excerto que incluímos como argumento de escolha, proferido por um formador, dá conta disso mesmo por colocar a eventualidade de ser um tema que não se integra no conjunto de pressupostos que devem subordinar as opções de escolha. O formador apresenta os argumentos que utilizou para dissuadir as formandas, mas acaba por concluir que o mais importante é respeitar o interesse dos formandos, logo, o tema deveria ser tratado.

A referência de avaliação (Figura 21) revela a capacidade que existiu de aproximar da realidade concreta das formandas uma temática que poderia ter derivado em variadíssimas direcções: como “Fenómenos da Natureza” estudaram-se, por exemplo, os sismos, e as zonas de Portugal, nomeadamente o Algarve, em que este fenómeno é mais frequente. Outra nota que gostaríamos de assinalar relativamente a este Tema de Vida prende-se com as diferentes áreas do saber que este modelo formativo permite abarcar. Apesar de, à primeira vista, poder parecer que a proposta curricular dos Cursos EFA é pobre ao nível da Formação de Base por contemplar apenas quatro áreas de formação –“Linguagem e Comunicação”, “Matemática para a Vida”, “Tecnologias da Informação e da Comunicação” e “Cidadania e Empregabilidade” - esta “quinta área”, a dos “Temas de Vida”, permite que se foquem todos os domínios do saber, com a vantagem de serem abordados de uma forma aberta, não enclausurada em Programas previamente concebidos, mas sim ao sabor dos interesses dos formandos, das suas prioridades, daquilo que, num dado momento, para eles, se reveste de significado em termos de conhecimentos a adquirir e de competências a construir.

Os dois temas restantes tratados no âmbito deste ciclo, “O Turismo no Algarve” e “O Funcionamento das Empresas” (Figuras 22 e 23), justificam a escolha pelo facto de se relacionarem com cenários profissionais futuros das formandas. Recorde-se que estamos perante um curso cuja área profissionalizante é “Práticas Administrativas”, logo, é natural que as formandas queiram iniciar contactos, adquirir conhecimentos, sobre o que irá, por certo, ser o seu espaço profissional futuro. É esta a justificação que é apresentada, tanto num caso como no outro

(Figuras 22 e 23) e que faz com que tenha toda a pertinência a abordagem de qualquer destes temas por levar as formandas a integrarem o que vierem a aprender nos seus contextos de vida profissional.

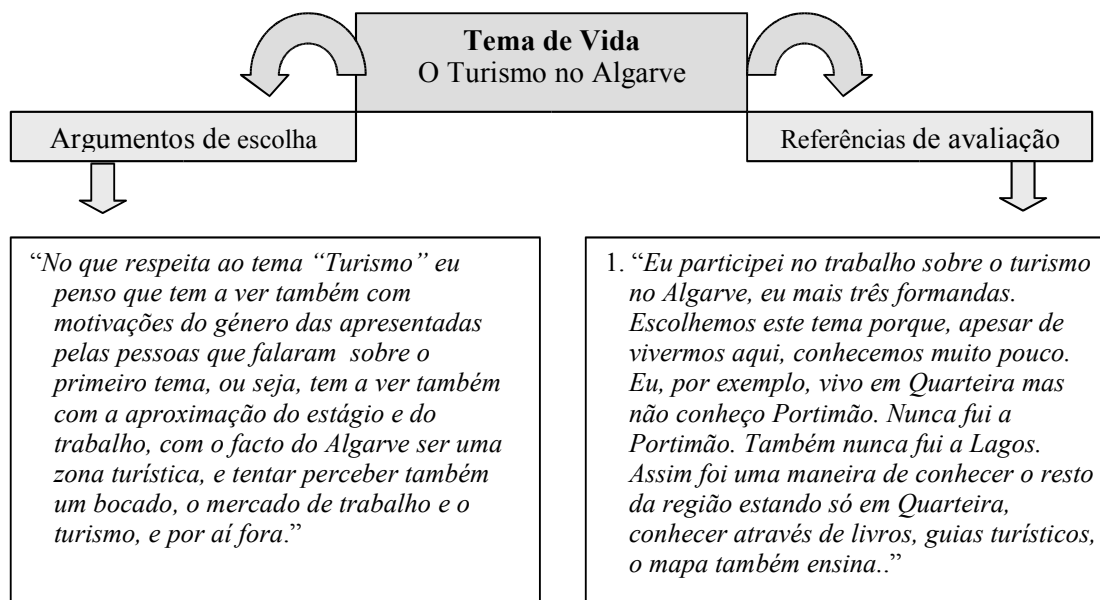


Figura 22 - Tema de Vida “O Turismo no Algarve” – argumentos de escolha e referências de avaliação

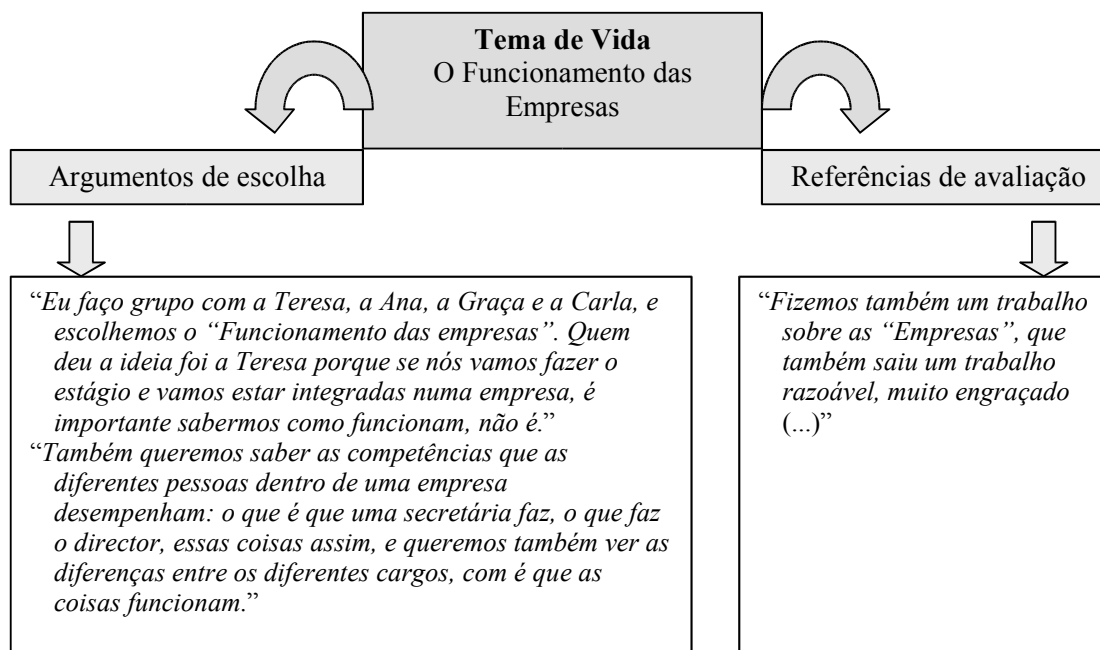


Figura 23. Tema de Vida “O Funcionamento das Empresas” – argumentos de escolha e referências de avaliação

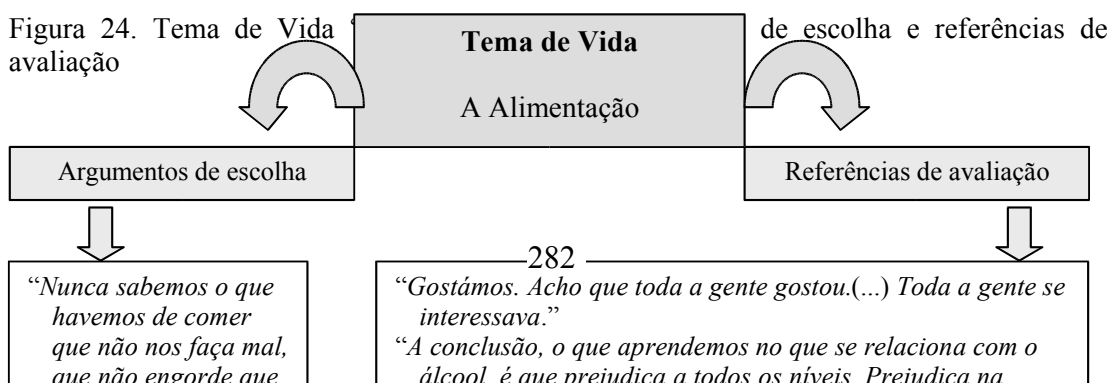
Finalmente gostaríamos de acrescentar que talvez não tenha sido por acaso que temas com as características de que estes se revestem tenham sido escolhidos no último ciclo de Temas de Vida a serem tratados no curso. Com a aproximação do final da Formação de Base, e na perspectiva de momentos subsequentes, tais como o estágio e, finalmente, a integração no mundo do trabalho, é natural que as preocupações quanto à construção de competências mais direccionadas para as tarefas que o desempenho profissional iria exigir das formandas tivesse organizado as suas escolhas em termos de Temas de Vida a abordar. Aliás, e como está claramente expressado no segundo argumento de escolha do tema “O Funcionamento das Empresas” (Figura 23), a Formanda que se manifesta é bastante explícita quanto aos conteúdos que querem ver abordados a propósito do tema que escolheram.

2.2. Temas de Vida tratados no Curso B: argumentos de escolha e referências de avaliação

Tema de Vida “A Alimentação”

No Curso B, “A Alimentação” foi o primeiro Tema de Vida a ser abordado. As razões apresentadas para a pertinência do seu tratamento são as que estão referidas no Figura 24. Trata-se de um tema em que se procura informação acerca de um problema que é actual e, através do qual, as formandas pretendiam adquirir conhecimentos que as auxiliassem na resolução de situações do seu quotidiano. O argumento de escolha apresentado contém, ainda, uma sugestão em que se lança o repto quanto aos conteúdos a abordar, ou seja, as formandas pretendiam ser esclarecidas quanto ao que significa dizer que os alimentos estão “doentes”.

Figura 24. Tema de Vida de escolha e referências de avaliação



nossos filhos. Fala-se que os alimentos que compramos já vêm “doentes” (...)”

peessoa alcoólica, no seio da família, não é. E tudo o que foi tratado se calhar quase todas nós tínhamos uma ideia do que é que é o álcool, o que é que o álcool faz, mas não foi demais falar, e escrever, ouvir, foi bom.”

Nas referências de avaliação (Figura 24), a primeira que incluímos analisa, em termos genéricos, o interesse que o tema despoletou nas formandas e, na segunda referência, é avaliada a pertinência do tema tratado, particularizando-se aspectos estudados, nomeadamente o alcoolismo.

Tema de Vida “A Água”

O estudo sobre o tema da “Água” (Figura 25) surgiu de uma situação real, de um problema concreto com que se debatia a comunidade de onde as formandas provêm: o problema da água.

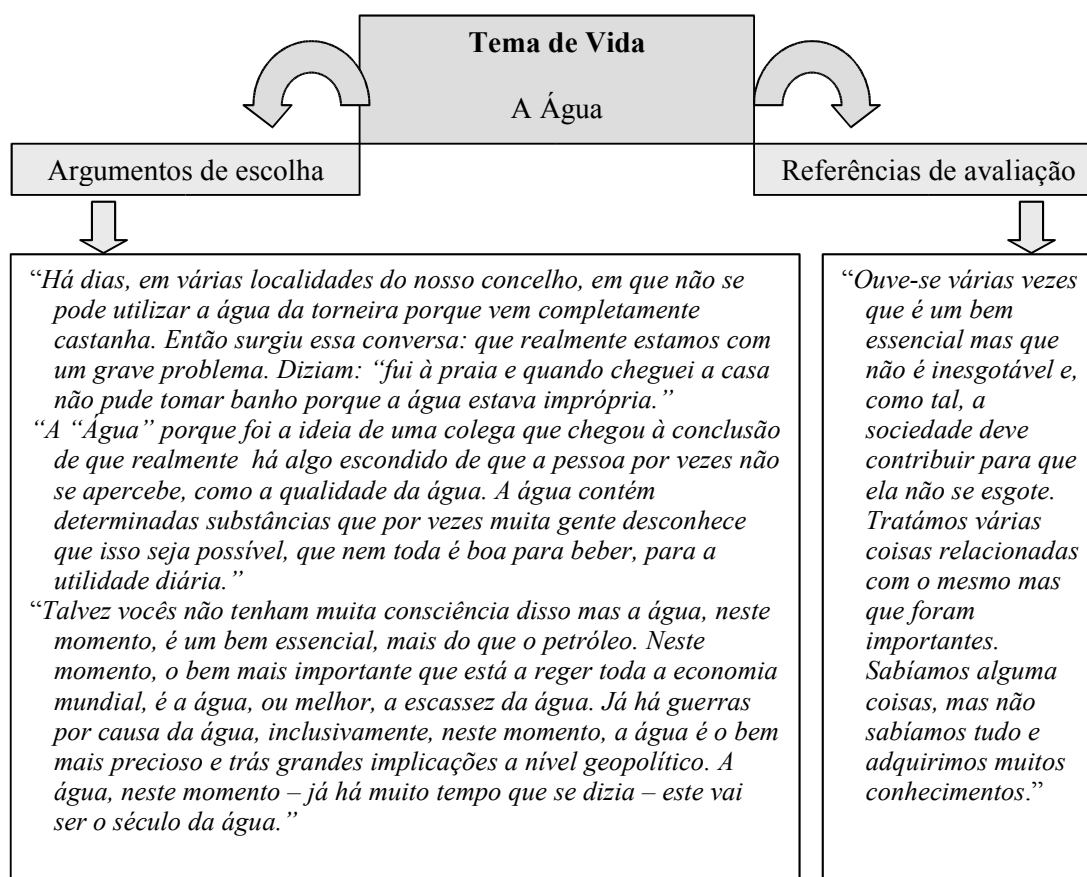


Figura 25. Tema de Vida “A Água” – argumentos de escolha e referências de avaliação

No primeiro argumento de escolha que apresentamos é descrito o problema, que facilmente é identificável pelo aspecto que a água que as formandas consomem

apresenta, mas, no segundo excerto já existe uma sugestão para o estudo de tema, uma proposta de orientação em termos de desenvolvimento curricular. A noção que ressalta é a de 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 curriculares. À semelhança do que sucedera com outros temas referidos a propósito do curso anterior, é notória a consciência das formandas quanto ao que queriam realmente saber a propósito do Tema de Vida que escolheram.

Contudo, os fundamentos para a escolha deste Tema de Vida vão mais além. Eis que surge uma intervenção de um formador – terceiro argumento de escolha, (Figura 25) - que expande a percepção das formandas sobre a questão e lança o desafio para que a análise do tema transcenda a dimensão próxima e se assuma numa perspectiva global. Ou seja, transforma aquele problema, que parecia local, situado, para uma escala planetária, o que alarga consideravelmente o universo de opções em termos de conteúdos 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 referência de avaliação que seleccionámos (Figura 25) apresentam-se algumas noções e conceitos construídos a partir do estudo do tema, mas, sobretudo, uma referência ao conjunto de aspectos relacionados com o seu tratamento que foi possível abordar.

Tema de Vida “A Família na Problemática do Idoso”

O tema “A Família no Problemática do Idoso” (Figura 26) surgiu, como podemos constatar a partir do primeiro excerto que incluímos como argumento de escolha, na sequência de uma actividade realizada no âmbito do curso. Trata-se, como já referimos, de um curso para Agentes de Geriatria, pelo que é natural a motivação que estas mulheres apresentam para os problemas que afectam os idosos. Contudo, o que gostaríamos 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-nos a formanda, o que denota um processo de sensibilização para outras questões que o modelo permite, e a possibilidade que contempla dessas questões poderem ser abordadas.

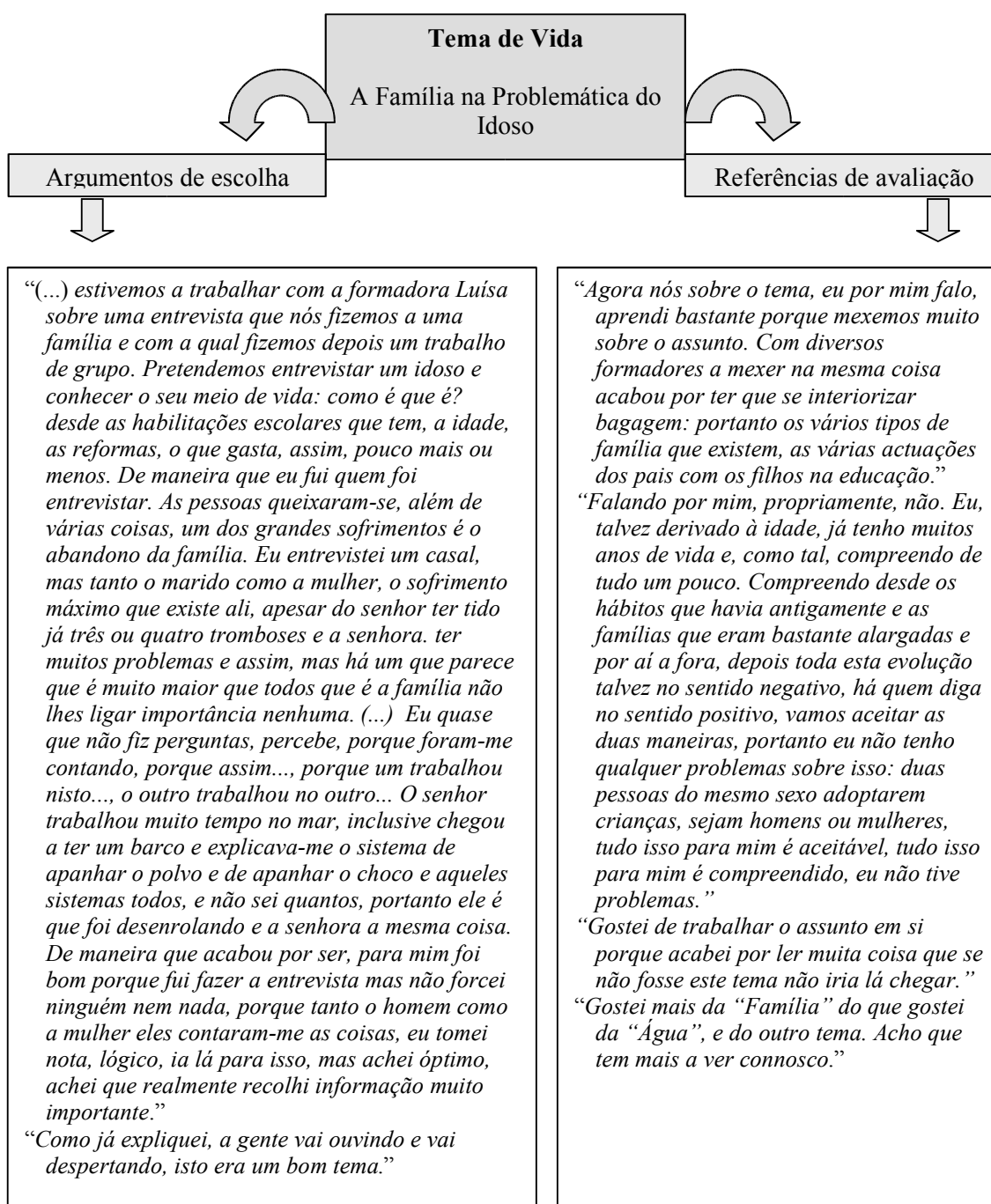


Figura 26. Tema de Vida “A Família na Problemática do Idoso” – argumentos de escolha e referências de avaliação

No que se refere às referências de avaliação sobre o tema, há um conjunto diverso de reflexões que não podemos deixar de apresentar (Figura 26). A primeira refere-se à perspectiva transdisciplinar de que o tema foi alvo: “*Com diversos formadores a mexer na mesma coisa acabou por ter que se interiorizar bagagem*”, diz-nos uma formanda. Ou seja, considera-se que o currículo foi visto “através das lentes das diferentes disciplinas” (Dirkx & Prengler, 1997), e que os conteúdos das áreas de formação foram incluídos por se revelaram significativos em função deste tema, deste assunto específico.

O segundo excerto contém um conjunto de reflexões interessantíssimas em que se apresentam algumas das perspectivas abordadas a propósito do tema, e em que a Formanda as descreve e as integra no seu referencial de valores. A este tipo de reflexão não deve ser alheia, por certo, alguma surpresa e algum “choque” que, para algumas das participantes devem ter constituído algumas dimensões de análise do tema.

Quanto ao terceiro excerto, o que gostaríamos de assinalar é 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. De facto, a ideia que pode subsistir, considerando o manancial de informação que actualmente está a nossa disposição, é a de que qualquer pessoa pode aceder a essa informação. Contudo, o que esta Formanda nos 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 sabemos se este “connosco” se refere àquele conjunto de formandas em particular e aos seus contextos de vida, se a um grupo de pessoas que está a frequentar um curso de Agentes de Geriatria - logo o tema diz-lhes mais porque as habilita para a sua profissão futura - ou se o “connosco” se refere a nós como pessoas, às nossas relações com os outros, aos nossos afectos. Qualquer que seja a acepção que esta expressão encerra, denota 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.

Tema de Vida “A Violência Doméstica”

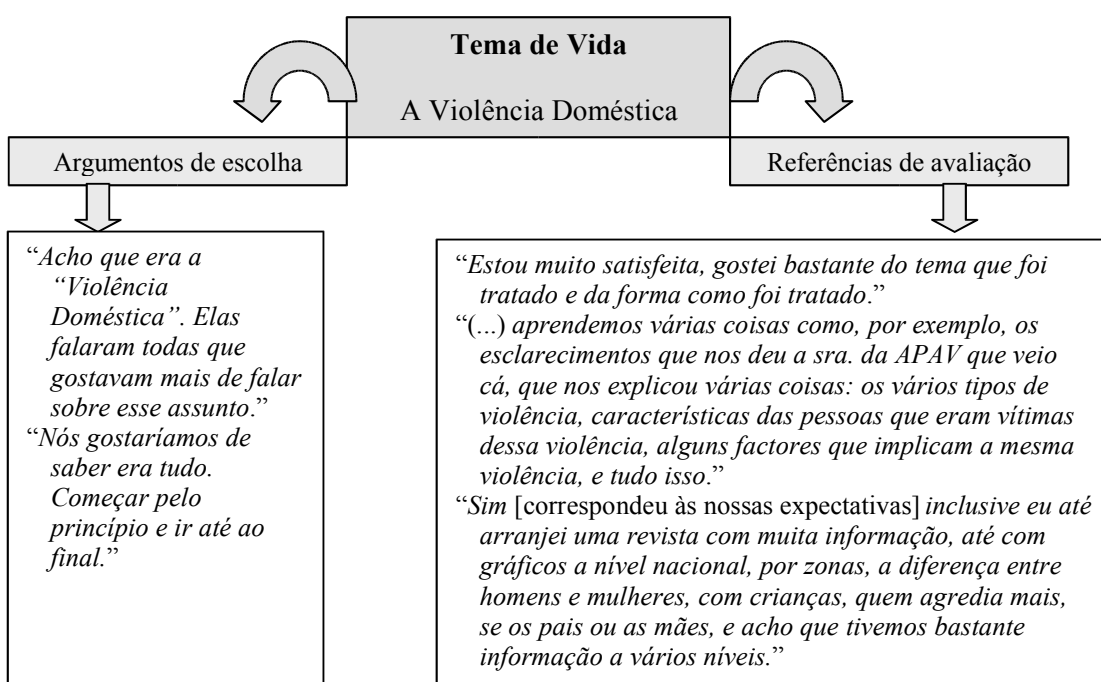


Figura 27. Tema de Vida “A Violência Doméstica” – argumentos de escolha e referências de avaliação

“A Violência Doméstica” foi o tema tratado a seguir (Figura 27). As razões pelas quais as formandas o quiseram tratar não foram, obviamente, claramente explanadas. Na segunda referência que incluímos que argumenta a sua escolha é nos 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 sublinhar que estamos perante 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 o 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*” - diz-nos a formanda no primeiro argumento de escolha.

Julgamos que o assunto foi tratado da forma como gostariam que tivesse sido. É o que nos é dito na primeira referência de avaliação (Figura 27), o que significa que se conseguiu abordá-lo sem a tal pessoalização que tanto tentaram evitar. Quanto às actividades que foram desenvolvidas, aquela que é referida como mais significativa foi o contacto com uma representante da “Associação Portuguesa de Apoio à Vítima” - APAV - (segunda referência de avaliação), talvez porque terá sido quem lhes apresentou um conjunto de estratégias concretas de resolução do problema. Freire (1970) e Brookfield (1986, 1987, 1990, 1997, 2001), partidários de uma perspectiva crítica para a Educação e Formação de Adultos, recomendam que os temas a tratar não devem ser neutros, superficiais e genéricos, mas que devem mexer com os formandos e com as suas potencialidades de gerirem opções que podem afectar as suas vidas. 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. Julgamos que a forma como este tema foi tratado se insere claramente nesta orientação.

Um aspecto que gostaríamos de assinalar nesta fase de análise é a diversidade e a pluridisciplinaridade de que este currículo se revestiu, à medida em que foi construído. 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.

Temas de Vida “A História e a Evolução de Castro Marim”, “As Tradições Locais” e “Etapas da Vida do Ser Humano”

O ciclo seguinte de temas, em que foram abordados “A História e a Evolução de Castro Marim”, “As Tradições Locais” e as “Etapas da Vida do Ser Humano” (Figura 28) não nos merecem comentários particulares no que se refere às motivações para a sua escolha já que as mesmas se inserem na lógica e nos princípios seguidos para outros temas já referidos.

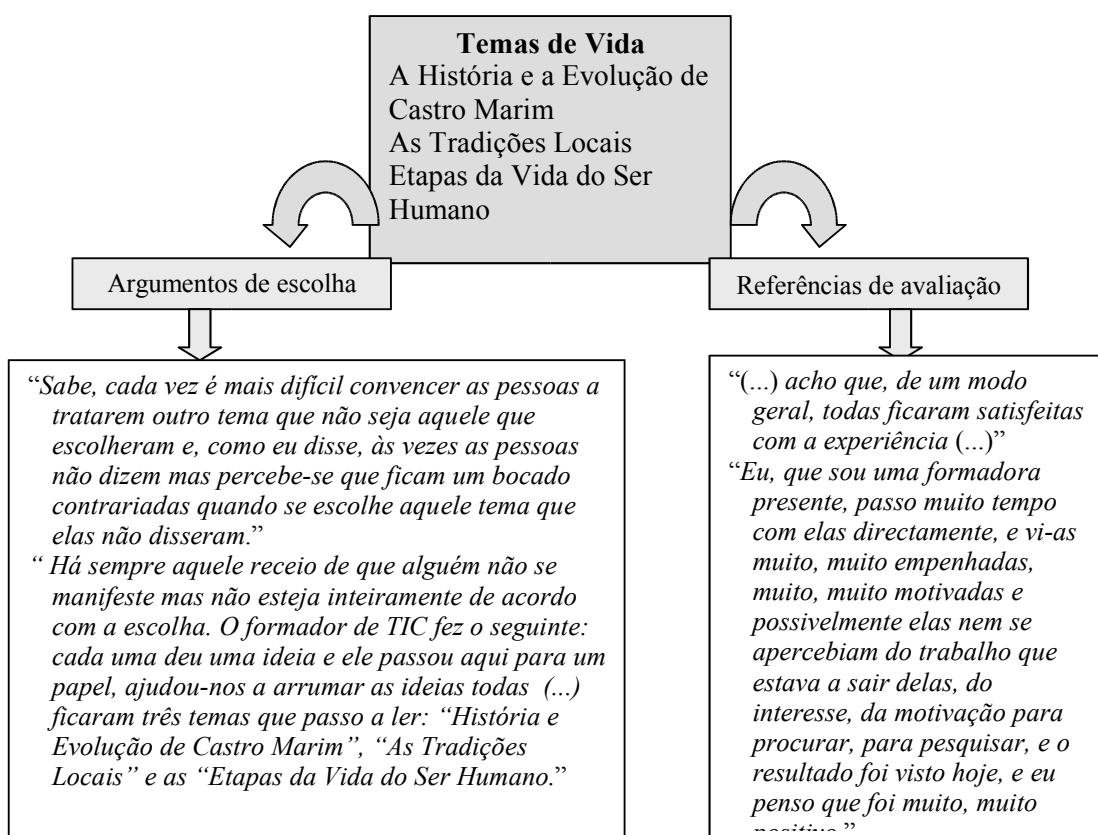


Figura 28. Temas de Vida “A História e Evolução de Castro Marim”, “As Tradições Locais” e “Etapas da Vida do Ser Humano” – argumentos de escolha e referências de avaliação

As justificações que incluímos como “argumentos de escolha” procuram patentear a dificuldade já identificada de se encontrarem consensos quanto ao tema a tratar. Embora numa fase mais tardia, também no Curso B surgiu um momento em que não foi mais possível sustentar uma única opção, e isto é claramente referido no primeiro argumento de escolha, no qual a formanda nos diz que é *“cada vez mais difícil convencer as pessoas a tratarem outro tema que não seja aquele que escolheram”*, e nos dá conta do sentimento de contrariedade manifestado por quem é obrigado a tratar assuntos que não resultaram de uma escolha livre e pessoal. Também Wlodkowski (2004) refere que uma das condições que os programas formativos devem evidenciar para que a motivação dos formandos seja sustentada é a sua capacidade para desenvolver atitudes, característica que é obtida quando são proporcionadas experiências de aprendizagem que decorrem de uma escolha pessoal. Segundo o autor, as pessoas acham a aprendizagem relevante quando ela se reveste de um significado pessoal e cultural, quando viabiliza uma perspectiva pessoal e reflecte a sua realidade. Neste sentido, a possibilidade que for dada aos formandos de escolherem e de se verem a si próprios como condutores de processos que os levem à concretização dos seus objectivos é fundamental para que os processos de aprendizagem sejam efectivos. Consideramos que é claramente a manifestação desta aspiração que está reflectida no excerto que incluímos.

Em termos de avaliação do processo desenvolvido, em que se procurou satisfazer os interesses de todos os formandos, o comentário da formadora (Figura 28), dá conta de um grau de empenhamento e de envolvimento das formandas, que considera substantivamente diferente do verificado até então, o que confirma a adequação do processo desenvolvido.

Tema de Vida “A Morte”

O Tema de Vida tratado a seguir foi “A Morte”. Descontextualizado do curso que o escolheu, o tema poderá parecer estranho. Contudo, se considerarmos que se tratava de um curso destinado a formar agentes de geriatria, então o tema da “Morte” já não será tão surpreendente. Tal como é afirmado nos argumentos de escolha que

incluímos (Figura 29), as formandas consideram que “A Morte” “*é uma coisa com que nós nos vamos confrontar*”, e que será muito mais surpreendente “*apanhar assim de repente, do que ter uma preparação sobre o assunto*”.

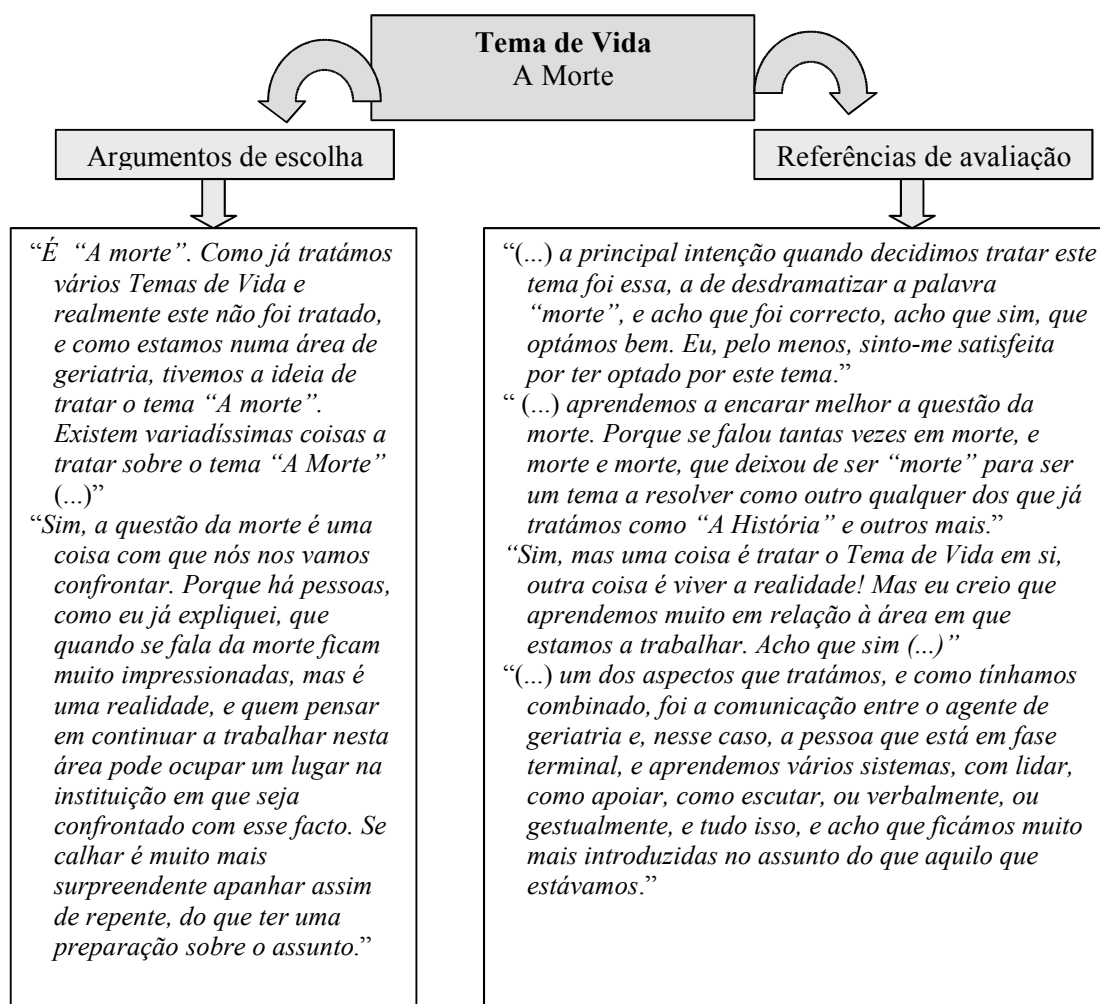


Figura 29. Tema de Vida “A Morte” – argumentos de escolha e referências de avaliação

La Rochefoucauld (citado em Morin, 1970) dizia que para o Sol e para a morte não se podia olhar de frente. Na opinião de Morin (1970), a ciência já contestou esta afirmação no que ao Sol diz respeito – pesou-o, calculou a sua idade e até lhe anunciou o fim. Contudo, no que diz respeito à morte, a ciência sente-se ainda de tal maneira intimidada que ainda não ousou dar-lhe a atenção que ela merece. Para Morin (1970) “o grande mistério que envolve o tema da morte não reside na morte em si, mas na nossa atitude perante a morte” (p. 19), e o autor considera que “se

quisermos sair do mito, da falsa evidência e do falso mistério em que ainda envolvemos tudo o que à morte respeita, há que olhá-la de frente, sendo certo que assumir esta postura significa olharmo-nos também de frente como pessoas” (p. 20). E foi esta atitude: de querer encarar de frente a questão, em vez de continuar a evitá-la, que levou as formandas a escolherem o tema da “Morte”.

Na avaliação do tema (Figura 29) incluímos um conjunto de referências que consideramos significativas. A primeira referência apresenta claramente o objectivo que levou à escolha e o grau de consecução obtido. O que é dito é que se pretendeu “*desdramatizar a palavra morte*” e que isso mesmo foi conseguido; a segunda referência aponta para uma competência que consideram ter sido construída: a relativização da questão, o que estava claramente no horizonte das opções de escolha; na terceira referência é curiosa a ressalva que é apresentada na qual se condiciona a verificação efectiva da competência supostamente adquirida, à vivência de um momento em que a mesma se revelará ou não; finalmente a quarta referência aponta para conteúdos que foram especificamente tratados a propósito do tema, a sua adequação, tanto aos propósitos enunciados como à área de formação específica das formandas, o que nos dá uma ideia muito clara da capacidade revelada de tratar o tema numa perspectiva funcional, ou seja, equipar as formandas com um conjunto de saberes e de competências que lhes poderão ser úteis em desempenhos profissionais futuros.

Temas de Vida “O Sexo na 3ª Idade” e “Portugal no Pós 25 de Abril”

No ciclo seguinte de Temas de Vida, que foi o último do Curso B, foram tratados os Temas “O Sexo na 3ª Idade” e “Portugal no Pós 25 de Abril”.

As motivações que levaram à escolha do tema “O Sexo na 3ª Idade” (Figura 30) inserem-se num conjunto de razões que já tinham organizado a escolha de temas anteriores, e que têm a ver com necessidades formativas que as participantes no curso julgaram necessitar como futuras Agentes de Geriatria.

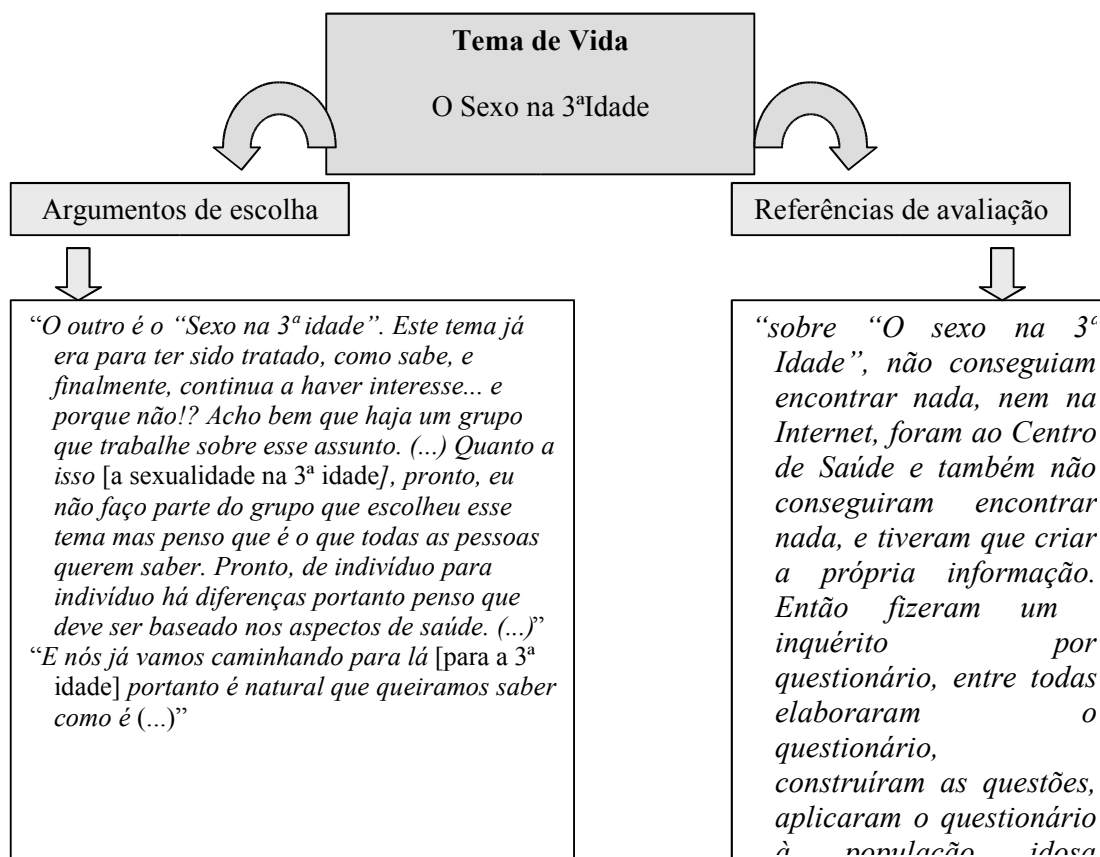


Figura 30. Tema de Vida “O Sexo na 3ª Idade” – argumentos de escolha e referências de avaliação

A escolha também revela uma curiosidade de carácter mais pessoal: *“nós já vamos caminhando para lá [para a 3ª idade] portanto é natural que queiramos saber como é (...)”*. Repare-se que, como é dito no primeiro argumento de escolha, trata-se de um tema que já tinha sido sugerido, mas que as formandas ainda não tinham ousado tratar. Atendendo às características culturais, sociais e etárias do grupo de formandas, julgamos que terá sido alguma “vergonha” o que levou ao adiamento do estudo deste tema. Talvez por ser a última oportunidade – estávamos na fase final do curso – acabaram por escolhê-lo e tratá-lo.

Rapidamente constataram que as fontes de informação a que estavam habituadas a aceder não dispunham dos dados que necessitavam, o que lhes levantou um problema com que ainda não se tinham deparado. Então, e como nos diz a

formadora na referência de avaliação que incluímos “*tiveram que criar a própria informação*” e, para tal, utilizaram como campo de estudo a população idosa do Lar onde o curso estava a decorrer. Quanto a este aspecto, o que gostaríamos de assinalar é a possibilidade que este modelo formativo proporciona de construir um conhecimento configurado a realidades concretas, que é local, percebido e adequado a uma situação real. Lyotard (1989) considera que o que distingue o saber científico do saber narrativo é que este último decorre de uma experiência situada, localizada, e refere que num enquadramento actual, pós-moderno, os tradicionais sistemas de produção e de comunicação do saber se vêm alterados. Enquanto que numa perspectiva moderna o saber serve para perpetuar o sistema, e os papéis de quem o produz e quem o recebe, bem como a natureza do seu conteúdo, estão claramente definidos, actualmente, no enquadramento pós-moderno em que vivemos, podemos dispor de uma mobilidade, de uma alternância de papéis e de uma flexibilidade, que permitem alterar e afectar essa lógica. Para o autor, 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.

Finalmente “Portugal no Pós 25 de Abril”, o outro Tema de Vida tratado neste último ciclo. As razões da escolha estão claramente explanadas no argumento que incluímos (Figura 31) e prendem-se com a vontade de conhecer e interpretar uma realidade quotidiana e perceber o que a distingue de tempos passados. É dito “*como já tínhamos estudado um pouco da História de Portugal antigo, agora decidimos ver como é que é o Portugal moderno*”.

As referências de avaliação que incluímos (Figura 31) analisam a qualidade do tratamento do tema sob várias perspectivas. A primeira, um excerto proferido por uma formadora, em que é apresentada e discutida uma situação muito frequente em Educação e Formação de Adultos: as pessoas, para não exporem o seu desconhecimento e a sua ignorância sobre determinados aspectos, iludem esse desconhecimento, preferem “*fazer de conta que sabem*”. Assumir os “não saberes” e, sobretudo, adquirir a segurança pessoal para o admitir é, por si só, uma conquista de um processo formativo. Aliás esta abordagem baseada em Temas de Vida facilita a

aquisição deste patamar de desenvolvimento. Como é dito na referência, se “*não admitirmos que não sabemos (...) nunca mais vamos aprender*”.

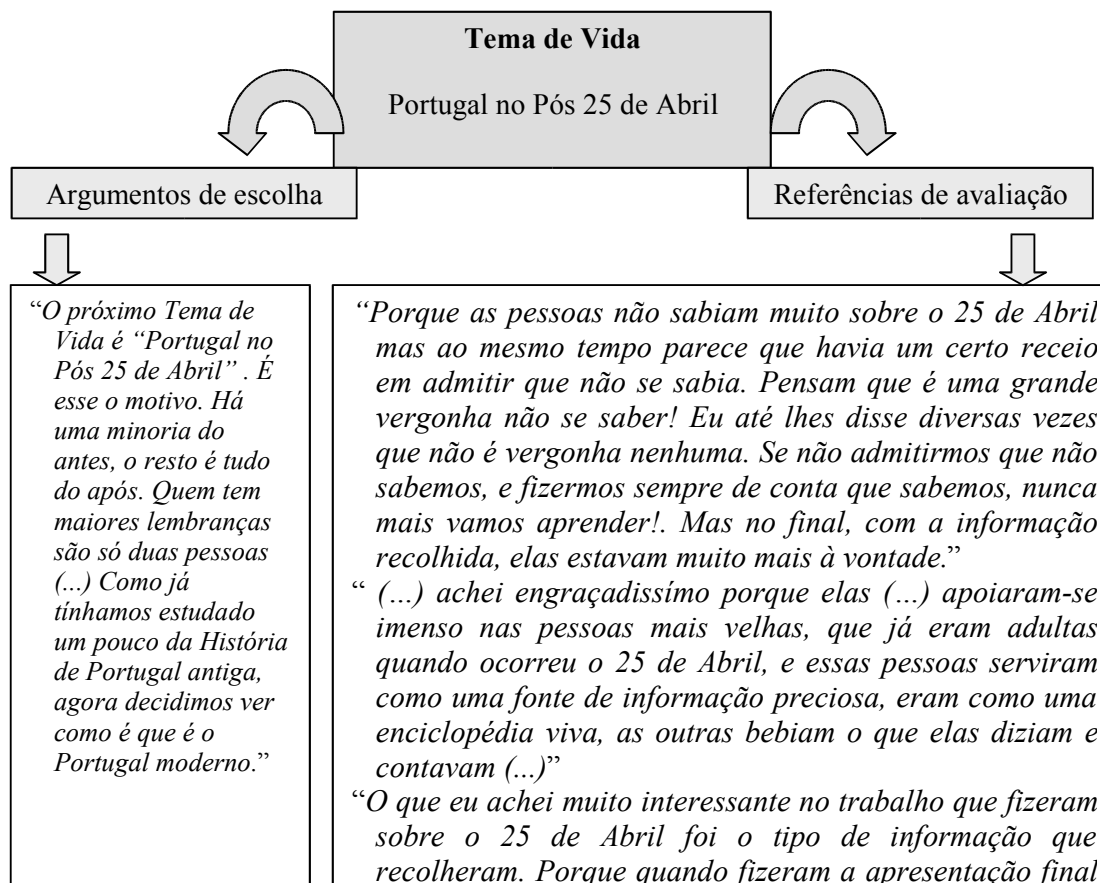


Figura 31. Tema de Vida “Portugal no Pós 25 de Abril” – argumentos de escolha e referências de avaliação

Em situações de desenvolvimento curricular tradicional esta questão é, na maior parte dos casos, ignorada ou escamoteada. Assume-se, à partida, que os formandos não sabem, e é lhes apresentado um conjunto de conteúdos que eles deverão aprender. Num modelo com as características do que temos vindo a apresentar, ao ser dado aos formandos o poder da escolha, está a ser-lhes facultada a oportunidade de revelarem o que gostariam de saber, de adquirirem de forma apoiada esses mesmos conhecimentos e/ou competências, e de aprenderem aquilo que realmente lhes interessa, em função dos seus interesses e das suas necessidades.

A segunda referência de avaliação refere uma estratégia de ensino e de aprendizagem utilizada – o trabalho colaborativo - e que, a propósito deste Tema de

Vida, se revelou de toda a oportunidade: *“As pessoas apoiaram-se imenso nas pessoas mais velhas (...) essas serviram como uma fonte de informação preciosa, eram como uma enciclopédia viva; as outras bebiam o que elas diziam (...)”*. Estamos em presença de uma situação de aprendizagem interpares, em que se potenciam as vantagens de aprender entre iguais e, sobretudo, na valorização de um capital de saber feito de experiência, de contacto real com factos que hoje fazem história.

Finalmente a terceira referência de avaliação em que se aprecia o nível de saberes construído. Quem a profere, uma formadora, afirma que as formandas já falavam sobre os factos que estudaram *“como se tivessem assistido”*. Esta, e outras expressões semelhantes são frequentes na análise de conteúdo que foi feita das Reuniões de Equipa Pedagógica, ilustra, sem qualquer margem de dúvida, as potencialidades deste modelo curricular de permitir desenvolver um processo de avaliação que dispensou momentos previamente convencionados e instrumentos especificamente concebidos para esse fim.

2.3. Síntese da análise efectuada aos Temas de Vida

Apesar de termos analisado, a propósito de cada um dos Temas de Vida que foram tratados, a sua oportunidade e a sua adequação ao modelo desenvolvido, em jeito de síntese gostaríamos de destacar 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 o Tema 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 contribuíram para a sustentação da motivação das formandas, na medida em que se relacionaram conteúdos de aprendizagem com os contextos específicos das formandas;
 - 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;
- permitiu o desenvolvimento de percursos individuais de formação;
 - proporcionou uma dimensão instrumental das aprendizagens que se construíram;
 - possibilitou que as formandas tomassem opções de gestão das suas vidas, em consequência das experiências de aprendizagem e de formação que realizaram.

Em nossa opinião, o conjunto de características e de pressupostos de que se deve revestir um processo curricular baseado em Temas de Vida, e que se verificou ser possível implementar em processos de educação e formação para pessoas adultas, inserem esta abordagem curricular numa lógica pós-moderna. Trata-se de uma abordagem em que o conhecimento e a experiência não são independentes do indivíduo, mas que são construídos pelo próprio, que valoriza o saber narrativo, que contrariamente ao saber científico, está ligado ao indivíduo, à experiência da sua vivência interior e da sua convivialidade, e considera que o saber não se confunde com conhecimento científico, mas que se manifesta em competências de ação tais como “saber fazer”, “saber ser” e “saber escutar” (Lyotard, 1989; Santos, 1993).

De facto, se nos basearmos nos indicadores que, de acordo com Santos (1993), tipificam o conhecimento considerado válido para o paradigma emergente, pós-moderno, tanto a natureza dos conteúdos que esta abordagem sugere, como o tipo de conhecimento que o processo possibilita, sugerem pontos de contacto e uma

justaposição entre aquilo que passou a ser considerado válido em termos de conhecimento útil e adequado ao sujeito de vínculos pós-modernos, e o que o modelo de construção e desenvolvimento curricular sugere que se faça, tendo em vista o acesso e/ou a construção desse mesmo conhecimento.

Um dos indicadores apontadas é a valorização que actualmente se atribui ao conhecimento total e local - total porque tem como horizonte a totalidade universal, e local porque se constitui em redor de temas que num dado momento são adoptados por grupos sociais concretos com projectos de vida locais. É o que o autor designa por conhecimento construído sobre as condições da possibilidade e que, na nossa opinião, é operacionalizado neste modelo formativo numa lógica de construção curricular baseada na escolha de temas que são realmente significativos para os contextos de vida de quem os pretende estudar. De facto, o conhecimento que os programas formativos que se inserem neste modelo procuram proporcionar não está previamente definido, não é exterior aos interesses e às necessidades de quem é objecto da formação e, ao ser dada oportunidade aos sujeitos para que escolham “o que querem aprender”, “quais os temas que lhes interessa abordar”, está a ser-lhes facultada a possibilidade de construírem um conhecimento em função da sua realidade concreta, local, que viabilizará a concretização de projectos pessoais.

Outro indicador apontada é a simbiose que actualmente se verifica entre o conhecimento científico-natural e o conhecimento científico-social. Ou seja, a tradicional dicotomia entre ciências exactas e ciências humanas vê-se, actualmente, esbatida, admitindo-se que o conhecimento válido é aquele que é dualista, que se revela capaz de se fundir em saberes que são válidos na medida em que servem interesses e necessidades que se reportam a um contexto local e emergente, e de conjugar dimensões que tradicionalmente se situavam em campos considerados inconciliáveis. Os pressupostos de que os Temas de Vida a tratar devem abordar o contexto de vida dos formandos e proporcionar a oportunidade de ser analisada a relação entre a questão em estudo e os macro sistemas em que a mesma se insere, apontam para a valorização de um saber que é local e emergente (porque se refere a contextos reais de vida) e para a plausibilidade de se estabelecerem relações interdisciplinares entre esse saber e diferentes áreas do conhecimento que se vêem, assim, entrelaçadas.

A transformação do conhecimento científico em conhecimento comum configura, de acordo com Santos (1993) outro dos indicadores do conhecimento pós-moderno. O que é sugerido é o diálogo com outras formas de conhecimento e a recuperação da validade do senso comum. Entre os pressupostos desta abordagem curricular destaca-se, como já vimos, a oportunidade que deve ser dada aos formandos para que evidenciem os seus conhecimentos prévios e as suas competências de vida a propósito dos temas que são tratados. O que se pretende é sobrelevar a vantagem de fazer coincidir causalidade e intencionalidade do saber, é admitir que o conhecimento é algo que é prático, pragmático e transferível para situações e problemas de vida reais, ou seja, como refere Santos (1993) “sensocomunizar-se” o conhecimento.

Finalmente a recuperação das epistemologias pessoais, ou, dito de outra forma, a possibilidade de auto-referenciar a ciência e o conhecimento, de o construir ou apropriar em função do que é significativo para o próprio sujeito, constitui-se como o último indicador que enforma o conhecimento do enquadramento pós-moderno. Quanto a este aspecto, e no que a esta abordagem curricular respeita, um dos pressupostos que deve ser considerado é o sentido instrumental de que os temas escolhidos se devem revestir, o qual deverá auxiliar os formandos a gerirem opções que podem afectar as suas vidas. Trata-se, claramente, da valorização que deve ser dada às epistemologias pessoais, à possibilidade de aceder a um conhecimento que é útil e adequado a um indivíduo concreto, a uma situação específica, um conhecimento que foi possível construir face a um conjunto de referentes que já existiam e que foram devidamente valorizados.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS REUNIÕES DE EQUIPA PEDAGÓGICA

Este nível de análise permitir-nos-á 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 presente estudo seja predominantemente qualitativo, não nos abstivemos de efectuar algumas apreciações de carácter quantitativo que ajudam a compreender a valorização que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica atribuíram aos aspectos que foram tratados.

Como já referimos (Quadro 5, p. 240), a análise efectuada às 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 podemos verificar pela análise da Figura 32, que apresenta as percentagens de referências por Categoria de Análise, verificamos que não estamos perante uma distribuição equilibrada.

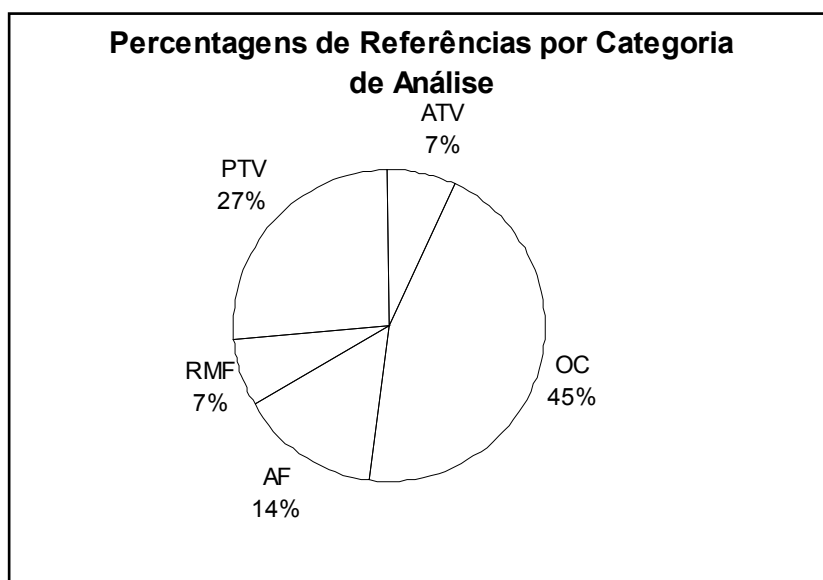


Figura 32. Percentagens de referências por Categoria de Análise

A Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida” (ATV) representa 7% do total de referências observadas (78 em valor absoluto); a Categoria de Análise “Opções Curriculares” (OC), 45% (473 em valor absoluto), a Categoria de Análise “Avaliação das Formandas” (AF), 14% (152 em valor absoluto), a Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo” (RMF), 7 (76 em valor absoluto), e finalmente a Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” (PTV) apresenta-se com 26% do total de referências (282 em valor absoluto).

Esta distribuição em valor percentual é, de facto, sintomática da valorização que foi atribuída pelos participantes aos diferentes temas/assuntos que foram tratados nas Reuniões de Equipa Pedagógica. As Categorias de Análise “Opções Curriculares” e “Próximo Tema de Vida” são aquelas que registam maior número de referências. A inferência que podemos retirar é que os aspectos de natureza curricular, nas diferentes acepções em que podem ser tomados e que configuram as Sub-Categorias de análise em que as Categorias se desdobram, dominaram as intervenções observadas. Esta constatação vem reforçar a ideia que se possuía de que estes espaços se constituíram, de facto, em momentos em que o currículo foi realmente analisado e debatido, quer por referência ao que foi feito, no caso da Categoria de Análise “Opções Curriculares”, quer ao nível da antecipação e da planificação de um determinado desenvolvimento curricular que iria ser observado a propósito do Tema de Vida a tratar, no caso da Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”.

Contudo, cada uma das categorias merece uma análise e uma interpretação particular, aspecto que passamos a apresentar nos pontos seguintes deste estudo. O processo respeitará a sequência de Categorias que se observaram nas Reuniões de Equipa Pedagógica:

- Avaliação do Tema de Vida
- Opções Curriculares
- Avaliação das Formandas
- Reflexões Sobre o Modelo Formativo
- Próximo Tema de Vida

3.1. Categoria de Análise: Avaliação do Tema de Vida

De acordo com uma sequência de temas/assuntos que foram tratados nas Reuniões de Equipa Pedagógica, à qual já fizemos alusão no Ponto 1 deste Capítulo (pp. 259-266), num primeiro momento destes espaços era feita uma análise do Tema de Vida que tinha sido tratado anteriormente.

Em termos de análise de conteúdo, a Categoria de Análise que integra as intervenções que foram identificadas neste âmbito foi designada de “Avaliação do Tema de Vida” (ATV), e nela se incluem considerações de carácter geral proferidas a propósito do Tema de Vida tratado.

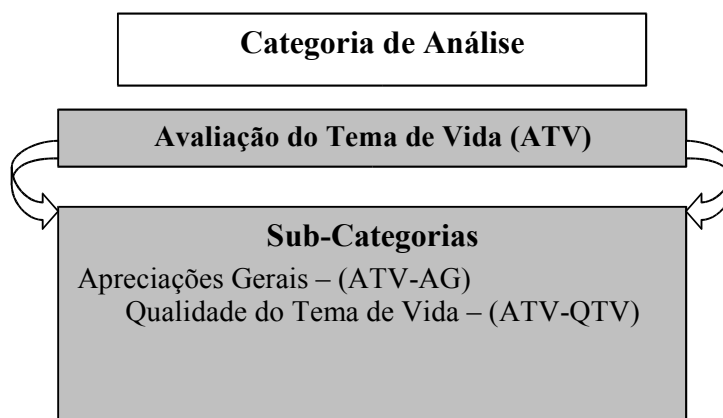


Figura 33. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”

Considerando que essas intervenções foram observadas em diferentes níveis de especificação, esta Categoria de Análise foi desdobrada em duas Sub-Categorias: “Apreciações Gerais” (ATV-AG), que integra comentários de carácter genérico em que se aprecia o grau de satisfação que o tratamento do Tema de Vida proporcionou, e a Sub-Categoria “Qualidade do Tema de Vida” (ATV-QTV), que inclui referências à qualidade do tema tratado em função, quer das expectativas de quem o escolheu, quer das potencialidades formativas que foram identificadas após a sua abordagem (Figura 33). Em termos gerais, constatamos que a intenção e o conteúdo destas intervenções visaram reflectir sobre a efectiva concretização dos pressupostos que assistiram à escolha do tema tratado, em função dos princípios que subordinaram a sua selecção.

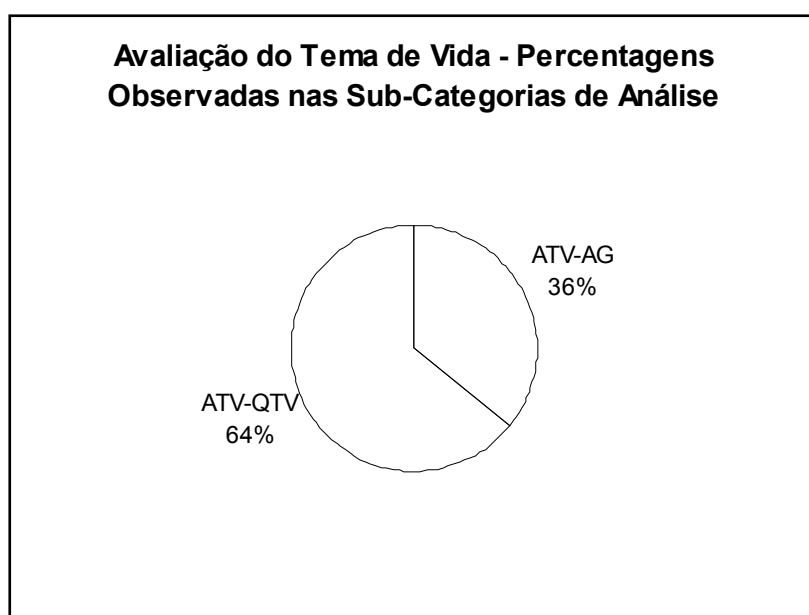


Figura 34. Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida” – Percentagens Observadas nas Sub-Categorias

Como já referimos (Figura 32, p. 300), esta Categoria de Análise representa 7% do total de referências observadas (78 referências em valor absoluto). Pela análise da Figura 34, podemos constatar que cada uma das Sub-Categorias se distribui pelas seguintes percentagens: “Apreciações Gerais” (ATV-AG), 36% (28 referências) e “Qualidade do Tema de Vida” (ATV-QTV), 64% (50 referências).

3.1.1. Sub-Categoria: Apreciações Gerais

As “Apreciações Gerais” proferidas caracterizam-se por expressarem comentários de sinal positivo relativamente ao Tema de Vida tratado. Como apresentado na Figura 35 é esse o único indicador identificado .

Categoria de Análise	
Avaliação do Tema de Vida	
Sub-Categorias	Indicadores
1. Apreciações Gerais	1.1. Apreciações de sinal positivo

Figura 35. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Apreciações Gerais”

Maioritariamente proferidos pelas formandas que participaram nas reuniões (aspecto que trataremos com mais detalhe no Ponto 4 do presente Capítulo), o conteúdo das intervenções registadas no âmbito desta Sub-Categoria caracteriza-se por incluir expressões que adjectivam positivamente o Tema de Vida tratado, sem que se apresentem argumentos adicionais que sustentem as apreciações efectuadas. Como exemplo, apresentamos o seguinte excerto no qual a Formanda nos diz:

“(...) penso que este Tema de Vida resultou bastante bem”

3.1.2. Sub-Categoria: *Qualidade do Tema de Vida*

A Sub-Categoria “Qualidade do Tema de Vida” integra referências onde se avalia a pertinência, qualidade e potencialidades formativas do tema. Nesta Sub-Categoria já é possível destacar os motivos que organizam estas opiniões, o que nos permite formular indicadores que sintetizam a diversidade de razões expressadas (Figura 36).

Categoria de Análise	
Avaliação do Tema de Vida	
Sub-Categoria	Indicadores
2. Avaliação do Tema de Vida	2.1. Realizou as expectativas de quem o escolheu. 2.2. Permitiu a valorização de conhecimentos prévios das formandas. 2.3. Proporcionou o conhecimento do contexto de origem das formandas. 2.4. Possibilitou a abertura a novas perspectivas e o contacto com novos saberes. 2.5. Permitiu a construção de um conhecimento contextualizado a realidades concretas. 2.6. Proporcionou a motivação das formandas e a realização de trabalhos com elevada qualidade. 2.7. Permitiu o envolvimento dos formandos e dos formadores. 2.8. Despertou a vontade de pesquisas posteriores. 2.9. Permitiu uma abordagem em diferentes áreas de formação. 2.10. Representou um desafio para os formadores.

Figura 36. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”

Sem nos querermos alongar em comentários relativamente a este aspecto, já que a análise feita aos “Temas de Vida” (ponto 2 do presente Capítulo, pp. 266-299)

se debruçou sobre as razões que organizaram a sua escolha, gostaríamos, no entanto, de destacar o facto de todos os pressupostos que sustentaram a selecção dos Temas de Vida terem sido postos em evidência neste momento de avaliação. Esta constatação ganha ainda maior pertinência pelo facto de serem as formandas as principais protagonistas dos comentários que se registaram nesta Sub-Categoria de Análise. Significa que, para além de terem adquirido conhecimentos e construído competências no âmbito dos temas que abordaram, parecem ter percebido as razões de fundo que organizaram a sua escolha e o seu tratamento. Isto é claro quanto ao indicador 2.1. (Figura 36) que afirma que o Tema de Vida “realizou as expectativas de quem o escolheu”. É referido por uma formanda:

“no meu caso foi completamente ao encontro daquilo que eu queria porque já há algum tempo que eu tinha manifestado o gosto de estudar a influência da sociedade na pré-adolescência.”

É ainda óbvio no que se refere ao indicador 2.2. onde se destaca que o Tema de Vida “permitiu a valorização de conhecimentos prévios das formandas”:

“Gostei de tudo um pouco, porque a gente sempre sabe mas sempre aprende um pouco mais do que aquilo que sabe.”

Sendo também evidente quanto ao indicador 2.3. que refere que o tema tratado “proporcionou o conhecimento do contexto de origem das formandas”:

“ (...) escolhi a História de Loulé o que me interessou bastante porque é a minha terra e aprendi muita coisa que desconhecia completamente.”

E podíamos, com base em excertos, continuar a exemplificar. O que ressalta deste conjunto de indicadores parece-nos ser a capacidade revelada de dar a conhecer aos formandos os objectivos da sua formação. Vários são os autores (Brookfield, 1986; Galbraith, 2004; Long, 2002; Knowles, 1980, 1998), que se referem a esta necessidade como um dos aspectos que devem nortear os processos de educação e de formação, e isso parece ter sido conseguido no modelo formativo desenvolvido.

Há ainda outro aspecto que julgamos ser pertinente assinalar e, neste caso, no que se refere aos excertos extraídos das intervenções dos formadores. O que constatamos é que, globalmente, estes orientam-se mais para uma apreciação dos temas em termos da sua abordagem curricular. De entre os indicadores em que este aspecto é salientado assinalamos o 2.6. que representa excertos em que se afirma que o estudo do Tema de Vida “proporcionou a motivação das formandas e a realização de trabalhos com elevada qualidade”. Diz-nos um formador:

“Eu (...) vi-as muito, muito empenhadas; muito, muito motivadas e possivelmente nem se apercebiam do trabalho que estava a sair delas, do interesse, da motivação para procurar, para pesquisar, e o resultado foi visto hoje e eu penso que foi muito, muito positivo.”

É ainda assinalado no indicador 2.7. que o tema “permitiu o envolvimento dos formandos e dos formadores” . Afirmam:

“Acho que foi bastante positivo. Gostei bastante de tratar este tema e elas [as formandas] também. Todas elas se mostraram bastante interessadas.”

E são colocadas em evidência no indicador 2.9. as possibilidades de tratamento interdisciplinar, ao se considerar que o tema “permitiu uma abordagem em diferentes áreas de formação”:

“Penso que houve um envolvimento muito bom ao nível da Cidadania e Empregabilidade e das outras áreas também.”

3.2. Categoria de Análise: Opções Curriculares

Nesta Categoria de Análise foram incluídas as intervenções em que se analisaram opções de carácter curricular que foram tomadas e desenvolvidas. Dada a diversidade de aspectos que foram objecto de reflexão e de análise, esta categoria foi dividida nas Sub-Categorias que se apresentam na Figura 37.

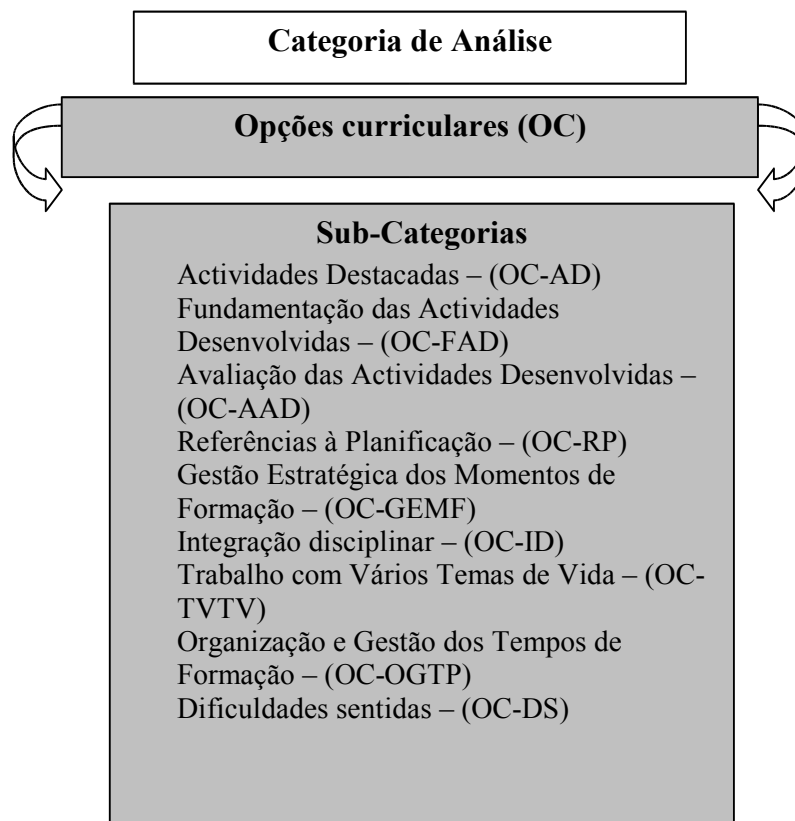


Figura 37. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Opções Curriculares”

Trata-se da Categoria de Análise que regista maior número de referências (Figura 32, p. 300) – 45%, 473 referências em valor absoluto, e a distribuição das Sub-Categorias regista os valores que se apresentam na Figura 38: “Actividades Destacadas” (OC-AD), apresenta 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), 25,15%, “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%.

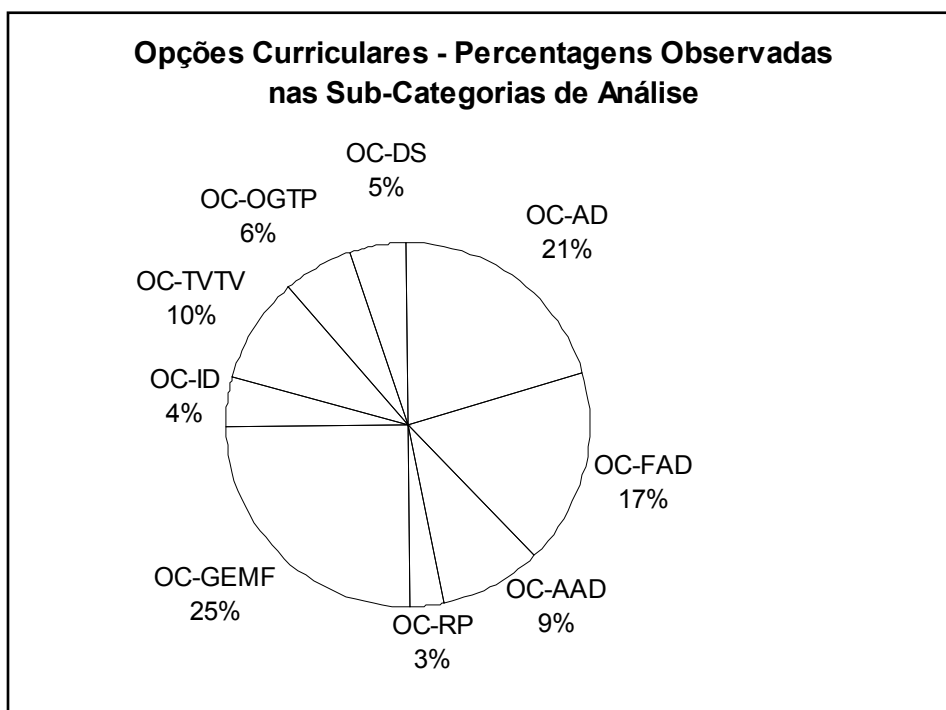


Figura 38. Categoria de Análise “Opções Curriculares” –percentagens observadas nas Sub-Categorias

Ao referir-se à reflexão a realizar 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 decisões que tomaram e os efeitos dessas decisões nos resultados de aprendizagem, pelo que, todos os momentos e todos os aspectos que resultaram de um processo decisional devem ser revistos. Neste contexto, o autor sugere algumas dimensões que deverão ser sujeitas a um processo de questionamento, tais como os objectivos ou competências que foram definidos, os métodos e as técnicas de ensino que foram aplicadas, as técnicas e os instrumentos de avaliação que foram utilizados, a gestão do tempo e os materiais utilizados. Qualquer destas dimensões deve ainda ser apreciada em função dos quatro elementos que o autor considera como enquadreadores de todo processo decisional: o formador, os conteúdos, os formandos e o contexto.

No âmbito do presente estudo, e considerando que as Reuniões de Equipa Pedagógica se constituíam como espaços em que se efectivavam momentos de

construção curricular e de reflexão sobre o currículo entretanto desenvolvido, é possível, como já vimos no Ponto 1 do presente Capítulo (Figura 13, p. 264), identificar todos os momentos que Dean (2004) apresenta no seu modelo. Contudo, se nos centrarmos nas dimensões que o autor recomenda que sejam objecto de reflexão, é a Categoria de Análise “Opções Curriculares” (OC), através das Sub-Categorias de Análise em que se desdobra, que integra a maioria dos aspectos que são sugeridos como objecto de reflexão.

Passemos, pois, à análise de cada uma destas Sub-Categorias, para que possamos compreender qual o valor que para o processo de construção e desenvolvimento curricular cada uma delas representou.

3.2.1. Sub-Categoria: Actividades Destacadas

A Sub-Categoria “Actividades Destacadas” (OC-AD) inclui referências em que é feita uma descrição e uma apreciação genérica de actividades realizadas no âmbito do Tema de Vida desenvolvido.

Contar o que foi feito em termos de actividades realizadas parece ter-se constituído como uma prioridade para os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica, e disto é testemunho a percentagem de referências observadas nesta Sub-Categoria de Análise (Figura 38) 21%, (97 referências em valor absoluto). Tanto formadores como formandas sentiram necessidade de dizer o que tinham feito, e estas narrativas tiveram diferentes intenções o que levou a organizar as referências dentro desta Sub-Categoria de Análise em função dos indicadores apresentados na Figura 39.

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
1. Actividades Destacadas	1.1. Objectivos de desenvolvimento curricular implícitos às actividades realizadas. 1.2. Competências que a actividade permitiu construir . 1.3. Critérios de evidência referidos nos Referenciais abordados através da actividade desenvolvida. 1.4. Conteúdos veiculados. 1.5. Adequação da actividade realizada à área de formação específica em que a mesma se desenvolveu. 1.6. Perspectiva interdisciplinar de que a actividade se revestiu. 1.7. Pertinência da actividade desenvolvida no âmbito do Tema de Vida em estudo. 1.8. Diversidade de materiais/fontes de informação utilizadas. 1.9. Recolha de informação em contexto real. 1.10. Envolvimento das formandas na recolha de materiais que permitiram o desenvolvimento da actividade

Figura 39. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Actividades Destacadas”

À parte a diversidade de enfoques que organiza este nível de participação e de intervenção que, quanto a nós, é notável e denota uma enorme capacidade de perspectivar as práticas em ordem a um conjunto diverso de indicadores, esta Sub-Categoria de Análise não nos merece grandes comentários na medida em que as referências que nela se observam 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. Isto é notório, por exemplo, quanto ao indicador 1.1. (Figura 39), que se refere aos “objectivos de desenvolvimento curricular implícitos às actividades realizadas”. A título de exemplo, no âmbito do Tema de Vida “A Família na Problemática do Idoso”, um formador de Linguagem e Comunicação refere o seguinte:

“trabalhámos um texto que penso que elas acharam bastante interessante. É um texto do Miguel Esteves Cardoso e que se intitula “Casar” é um texto extremamente irónico, até mesmo satírico, que trouxe uma certa animação às aulas.”

Claramente o que estava em causa, em termos de objectivos, era desafiar os conceitos das formandas quanto à instituição “casamento” e isto não é explicado.

Esta ausência de fundamentação também é evidente quanto ao indicador 1.2. (Figura 39) que enquadra referências que apontam para “competências que a actividade permitiu construir”. Um formador de Cidadania e Empregabilidade, a propósito do tema “Poluição e Meio Ambiente” relata:

“ (...) fizemos um jogo de papéis muito interessante sobre a questão do ambiente e do desenvolvimento: uma pedreira no concelho de Loulé que poluía o meio ambiente e o que é que nós fazíamos com aquilo? Cada uma das pessoas incorporou um papel.”

Realmente não nos é dito porque razão se considera que uma actividade em que se recorre à simulação de papéis pode conduzir à construção da competência desejada. Estes são dois exemplos que atestam as características das referências incluídas nesta Sub-Categoria.

3.2.2. Sub-Categoria: Fundamentação das Actividades Desenvolvidas

A ausência de fundamentação que se constata na Sub-Categoria anteriormente referida é corrigida na Sub-Categoria “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas” (OC-FAD) que passamos a apresentar. Observada em 17,33% das referências catalogadas na Categoria de Análise “Opções Curriculares”, 82 referências em valor absoluto (Figura 38, p.308), inclui comentários em que se explicita a intencionalidade pedagógica das actividades desenvolvidas.

A diversidade de perspectivas de análise que esteve na base das intervenções observadas aconselhou a que as dividíssemos pelas seguintes dimensões: 1. Pressupostos metodológicos, 2. Materiais/recursos utilizados, 3. Processos de aprendizagem/formação, 4. Tema de Vida em estudo e 5. Papel do formador (Figura 40):

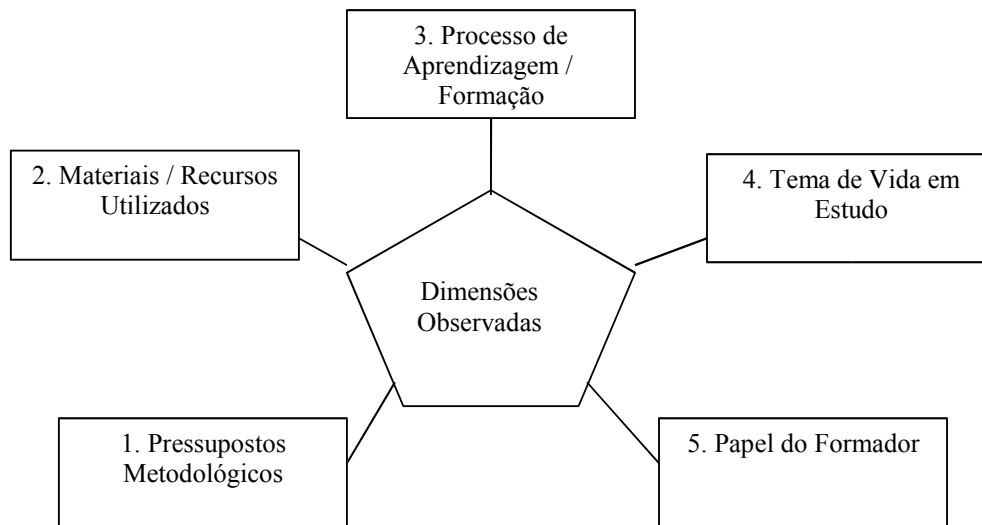


Figura 40. Dimensões de análise observadas na Sub-Categoria “Actividades Destacadas”

3.2.2.1. Pressupostos Metodológicos

Uma das dimensões que segundo Dean (2004) deverão ser objecto de reflexão são os “métodos e técnicas de ensino”. Neste âmbito, devem analisar-se os que se utilizaram, a sua adequação e sequenciação, e verificar-se se os conteúdos a aprender e as competências a construir fizeram sentido, considerando os formandos que

integram o grupo em formação. No nosso caso, e dentro da dimensão “Pressupostos metodológicos”, a fundamentação das actividades desenvolvidas faz alusão ao que Dean recomenda e configura os indicadores que se apresentam na Figura 41. Analisemos o bloco de indicadores 2.1.1. no qual é a pertinência de determinados princípios que devem ser observados em Educação e Formação de Adultos que se devem constituir como organizadores dos métodos e das técnicas de ensino a utilizar. O que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica procuraram fazer foi justificar o sentido de diversas metodologias desenvolvidas, em função de critérios considerados fundamentais neste campo educativo.

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de análise	Indicadores
2.Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	2.1.Pressupostos Metodológicos	2.1.1. Princípios de natureza metodológica que devem organizar os processos de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente aos imperativos de: conduzir à consciencialização de problemas; contactar com situações reais; partir do conhecido para o desconhecido; produzir um conhecimento contextualizado; partilhar e apropriar saberes; transformar perspectivas e práticas de vida. 2.1.2 Pressupostos de natureza pedagógico/didáctica específicos das diferentes áreas de formação. 2.1.3 Necessidade de leccionação e de sistematização de conteúdos. 2.1.4 Necessidade de introduzir conteúdos. 2.1.5 Necessidade de realização de actividades de avaliação e de diagnóstico.

Figura 41. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida” – Dimensão de Análise “Pressupostos Metodológicos”

A título exemplificativo destacamos dois excertos: um que foi proferido no âmbito da análise do Tema de Vida “A Água”, no qual se refere e fundamenta a metodologia utilizada pelo facto de conduzir à consciencialização de problemas; e outro, a propósito do Tema de Vida “A União Europeia”, que põe em evidência a necessidade de, neste campo educativo, nos socorreremos de situações reais que enquadrem as perspectivas que são objecto de estudo.

“(...) utilizámos um texto extenso, que é sobre a Barragem do Alqueva, sobre 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 e que se “trame” a agricultura. Considero que é uma das coisas para as quais as formandas devem minimamente ser alertada porque, quer queiramos quer não, é para isso que estamos aqui a formar adultos! Nem sempre o poder político fala verdade, como nós também não.”

“(...) O que é que eu procuro fazer nas sessões de Cidadania e Empregabilidade é, nas apresentações que as formandas fazem, agarrar em alguns aspectos que estão abordados de forma mais geral, e transportar isso para a vida quotidiana das pessoas. Por exemplo: tentar fazê-las ver que a entrada na União Europeia teve influências ao nível de questões como as taxas de juro. Queremos comprar uma casa e temos que pagar juros. Isso são decisões que afectam as nossas vidas e estão centralizadas ao nível do Banco Central Europeu e por aí fora; ao nível de aspectos como a “Educação”, como a “Formação”, como o “Ambiente”, procuro levá-las a ver que a nossa realidade se foi alterando depois da nossa entrada na União Europeia. Tudo isto são coisas que afectam o nosso dia a dia, e depois aquilo gera discussão, gera troca. É mais a esse nível. Foi da forma que conseguimos juntar o carácter mais geral da informação com a realidade do dia a dia de cada pessoa. O nosso “curso”! Chegámos a falar do nosso “curso” ser uma consequência de termos aderido à União Europeia através dos financiamentos ao Fundo Social Europeu. Tem sido por aí.”

3.2.2.2. Materiais/Recursos Utilizados

Outra das dimensões referidas por Dean (2004) que deve ser objecto de reflexão, deverá incidir sobre os materiais que foram utilizados no processo de desenvolvimento curricular. Neste plano, devem reflectir-se a sua pertinência e adequação ao conjunto de situações que integraram o processo, aspecto que não está omissa nas reflexões feitas nas Reuniões de Equipa Pedagógica e que configura outra

dimensão de análise dentro da Sub-Categoria “Actividades Destacadas”. No caso, a alusão aos materiais que suportaram as actividades que se entenderam sublinhar faz referência aos indicadores que apresentamos na Figura 42.

Como podemos constatar, foram imensas as preocupações que organizaram a selecção e a utilização de materiais e de recursos de aprendizagem e, na impossibilidade de ilustrar cada um dos indicadores referidos, não queríamos deixar de realçar o que se refere aos critérios de natureza ética que subordinaram esta escolha (indicador 2.2.5.).

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de análise	Indicadores
2.Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	2.2. Materiais / Recursos Utilizados	2.2.1. Relação entre os materiais/recursos utilizados e o Tema de Vida em estudo. 2.2.2. Utilização de materiais/recursos retirados do contexto de origem das formandas. 2.2.3. Preocupação de diversificar materiais/recursos de aprendizagem. 2.2.4. Utilização de materiais que facilitassem a identificação com situações reais. 2.2.5. Critérios de natureza ética que subordinaram a selecção de recursos de aprendizagem

Figura 42. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida” – dimensão de análise “Materiais/Recursos Utilizados”

O excerto que apresentamos foi proferido no âmbito da reflexão sobre o Tema “A Morte”. As formandas tinham sugerido, aquando da planificação, entrevistar os utentes do Lar relativamente à sua esperança de vida e representações relativamente à morte. Na reflexão, e quando questionadas sobre a realização dessa actividade, uma das formandas presentes afirmou:

“Não chegámos a fazer [essa actividade] porque foi essa mesma a conclusão a que chegámos. Era um bocado, sei lá!... Uma pessoa idosa que está num Lar ... as pessoas, muitas delas, quando vêm para uma instituição já trazem, se calhar, na ideia: “saio da minha casa e isto é já para o final”. Nós depois chegávamos ... (depende da interpretação, porque há pessoas que confundem completamente, pode-se dizer, o dia com a noite), mas poderiam pensar que nós íamos fazer qualquer ... sei lá, levar a mal. Então desistimos.”

O que ressalta claramente desta afirmação é a manifestação de uma competência de natureza ética que, de acordo com Sork (2000), deve constar do elenco de competências de um planificador que age no campo da Educação e Formação de Adultos. Segundo o autor, para além de competências de natureza “Técnica” e “Sócio-Política”, as competências “Éticas” são aquelas que levam o planificador a desafiar-se continuamente a fim de tornar explícitas as questões e os problemas de ordem moral que a planificação implica, e a encontrar justificações da mesma natureza para as decisões que são tomadas. Neste caso, e apesar de, à primeira vista, parecer que tinha todo o sentido utilizar como fonte de recolha de dados aquele grupo de pessoas, pressupostos de ordem ética aconselharam que não o fizessem. Repare-se que quando se tratou do estudo do tema “O Sexo na 3ª Idade” (p. 293), os constrangimentos que levaram a que esta actividade não se realizasse no âmbito deste tema, da “Morte”, não existiram. Com referimos oportunamente, utilizou-se como campo de estudo os utentes do Lar, rentabilizaram-se os saberes e as opiniões do mesmo grupo de pessoas, considerando-se (e bem) ter sido uma estratégia de recolha de informação adequada. O que levou a que num caso e no outro, ao ponderar-se a mesma situação, se decidisse de forma diferente, foram critérios de natureza ética no plano da planificação, competência que nos parece adquirida e claramente manifestada pelas formandas que integraram este curso.

3.2.2.3. Processo de Aprendizagem/Formação

O processo de aprendizagem/formação das formandas constitui outra das dimensões de análise que se insere na Sub-Categoria “Actividades Destacadas”. É evidenciado o propósito que assistiu aos contornos da actividade desenvolvida que se considerou facilitarem processos de aprendizagem e de formação. Esta intencionalidade organizou os indicadores que se apresentam na Figura 43.

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de análise	Indicadores

2. Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	2.3. Processo de Aprendizagem / Formação	2.3.1.	Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das formandas.
		2.3.2.	Promover processos de diálogo e de troca de saberes.
		2.3.3.	Conduzir processos de consciencialização de aprendizagens adquiridas ou de competências construídas.
		2.3.4.	Desenvolver estratégias que conduzissem ao auto-direccionamento da aprendizagem.

Figura 43. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas” – dimensão de análise “Processo de Aprendizagem/Formação”

A intenção que assistiu a este tipo de intervenções foi colocar em evidência os “modos de fazer pedagógico” utilizados, conceito que Lesne (1982, citado em Canário, 1999) define como construções abstractas obtidas a partir de agrupamentos de elementos da realidade, que permitem que os formadores coloquem hipóteses acerca do eventual sucesso de formas de intervenção pedagógica e, em concordância, direccionarem os percursos pedagógicos que efectuem.

Em qualquer dos indicadores referidos na Figura 43, foi a presunção de que um determinado procedimento pedagógico conduziria a um determinado fim em termos do processo de aprendizagem das formandas que levou a que se conduzisse a actividade de determinada maneira. Senão, vejamos o que nos diz uma formadora a propósito de uma actividade que integrou o Tema “A Violência Doméstica”

“O que nós fizemos em Práticas Profissionais foi realmente o tal concurso de criatividade, no fundo foi isso, deixámos um bocado em aberto. As pessoas, em pequenos grupos, de duas ou de três, podiam fazer o trabalho que entendessem. Aí eu deixei tudo ao critério das formandas e só lhes disse que gostava que fossem realmente criativas e que puxassem pela imaginação, numa tentativa minha de fazer emergir, depois de tudo o que falámos sobre o tema, depois dos esclarecimentos da técnica que estive cá, de fazer emergir tudo aquilo que elas sentiam sobre um tema que mexe muito directamente com as mulheres; tentar ver o que é que daí elas retiraram, apelando à tal criatividade.”

O exemplo dado atesta, sem margem para dúvidas, uma organização da actividade em termos que se julgou poder produzir os efeitos desejados, neste caso, e como referido no indicador 2.3.3., “conduzir processos de consciencialização de aprendizagens adquiridas ou de competências construídas”.

3.2.2.4. Tema de Vida em Estudo

O destaque dado à actividade em função do Tema de Vida em Estudo organiza outra dimensão desta Sub-Categoria de Análise. É óbvio que o Tema de Vida, como cenário de fundo de todo o processo reflexivo é uma constante, mas, no contexto presente, justifica considerarmos que é premente a sua referência como uma dimensão de análise num quadro de destaque que foi dado às actividades desenvolvidas, na medida em que o que é colocado em evidência é, como apresentado na Figura 44, o facto da própria actividade ter possibilitado a expansão dos limites inicialmente considerados para o estudo do Tema de Vida.

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de análise	Indicadores
2. Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	2.4. Tema de Vida em Estudo	2.4.1. Relação entre a Actividade e o Tema de Vida em Estudo

Figura 44. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas” – dimensão de análise “Tema de Vida em Estudo”

Em conformidade, o indicador que ressalta das intervenções proferidas é a “relação entre a Actividade e o Tema de Vida em Estudo”. Diz-nos uma formadora:

“Acompanhei o desenvolvimento dos trabalhos relativos aos Temas de Vida e, de alguma forma, na selecção dos sub-temas a abordar. A ideia delas, no princípio, era assim um bocado limitada em relação aos temas que iriam tratar. Entretanto começámos a ver que havia muito mais possibilidades, inclusivamente estivemos a fazer uma pesquisa na Internet, estive a ajudá-las a pesquisar porque atrás de um tema vem sempre outro tema que pode ter alguma coisa a ver. Na Internet há páginas só dedicadas ao tema e que vão buscar muitos outros temas que nem nos passavam pela cabeça (...)”

Esta capacidade de re-alimentação mútua entre o processo de construção do currículo e o desenvolvimento curricular subsequente constitui-se, sem dúvida, numa das características mais notáveis do modelo formativo baseado em Temas de Vida. O

que parece ser necessário, é gerir essa cadeia infinita de ligações, de relações, entre “o que queremos saber” e “tudo o resto” com que se pode relacionar o interesse inicial. E isto torna-se mais difícil à medida que aumenta a informação existente e a possibilidade de acesso à mesma.

Actualmente, face às tecnologias da comunicação de que dispomos, consumir materiais de cultura é uma facilidade que está ao alcance de todos, e que, indubitavelmente, proporciona prazer. O conceito de “Sociedade do Conhecimento”, entendida como uma “Sociedade Consumista” (Jarvis, 1999), transporta para o processo de aprendizagem o sentimento de prazer que resulta do consumo. Para além de outros possíveis níveis de análise, esta constatação veio alterar prioridades tradicionalmente assumidas pela Educação e Formação de Adultos. Em vez de se continuar a procurar responder às necessidades dos formandos, o desafio que a “Sociedade do Conhecimento”, entendida como “Sociedade Consumista”, nos coloca, não é mais proporcionar respostas mas, antes, orientar os formandos para que consumam, para que sejam eles próprios a encontrarem-nas.

Contudo, este processo de “encontrar respostas” pode ser perverso e traiçoeiro: cada “possível-resposta-encontrada” encerra um sem número de novas perguntas. A actividade de aprendizagem, tradicionalmente considerada como espaço de aquisição de saberes ou de construção de competências, pode transformar-se, como vimos através do excerto, num espaço de identificação de muitos outros “não saberes”. Daqui decorre, como refere Jarvis (1999), um papel diferente para o formador: o de alguém que orienta o formando, que o ajuda a organizar-se e a organizar o seu percurso formativo; alguém que responde à necessidade anteriormente identificada e é capaz de gerir essa cadeia infinita de ligações possíveis entre “o que queremos saber” e a informação disponível.

Retornando ao excerto apresentado, para além de no mesmo estar evidente a relação entre “actividade” e, o que poderíamos chamar de “potencial de desenvolvimento do Tema de Vida”, pensamos que também ficou sugerido um perfil de desempenho profissional que, de acordo com o autor referido, deve configurar a função do formador neste novo enquadramento cultural e educativo e que enquadra outra dimensão de análise que passamos a apresentar no ponto seguinte.

3.2.2.5. Papel do Formador

O papel do formador configura outra dimensão de análise no âmbito da “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas”. Nas referências que apurámos, a actividade é referida exactamente com o objectivo de clarificar qual a função, quais as características de desempenho que foram solicitadas ao formador (Figura 45).

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de análise	Indicadores
2. Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	2.5. Papel do Formador	2.5.1. Definição de um perfil de desempenho

Figura 45. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas” – dimensão de análise “Papel do Formador”

Foi dito por um formador:

“No caso particular da Paula que fez o trabalho sobre “Uma análise do Curso”, a minha intervenção foi a que nível? Por exemplo, na ajuda na construção dos questionários. Portanto, ela fê-los, por sua iniciativa, mostrou-mos para ver se necessitavam de alguma correcção, nós falámos um com o outro, negociámos o que é que ali era para alterar e deixar estar; com as entrevistas foi a mesma coisa: ela mostrou-me as perguntas que tinha preparadas e eu fui sugerindo outras. Depois, também na fase final, quando ela me mostrou o produto quase final, levei-o para casa, estive a vê-lo, sugeri algumas alterações – poucas – e o trabalho foi re-estruturado. Isto foi com ela e foi também com os outros grupos. A minha intervenção foi mais a esse nível.”

Em nossa opinião, trata-se de um âmbito de análise interessantíssimo. Revela a necessidade de contar o que foi feito, não por referência a métodos utilizados, a conteúdos tratados, ou às pessoas dos formandos, mas sim à pessoa do formador. Qual é o meu papel? Parece ser a pergunta para a qual se procura encontrar uma resposta. Como já afirmámos, um modelo com estas características solicita uma intervenção por parte do formador com contornos muito distintos do tradicional. Para Edwads e Usher (2000b) um dos traços do enquadramento pós-moderno que mais impacto tem nas práticas de Educação e Formação de Adultos é o compromisso com

um leque muito mais alargado de oportunidades de aprendizagem, que se distanciam de metas pré-determinadas, de propósitos e *corpus* de conhecimento tradicionalmente tidos como importantes. Novos desafios se colocam. O formador, no sentido de alguém que detém saberes e que conduz o formando num percurso de apropriação desses saberes, já não está de acordo com as exigências e com os contornos dos novos desafios que a aprendizagem coloca. Importa, pois, analisar e configurar os indicadores de desempenho da função dos formadores.

3.2.3. Sub-Categoria: Avaliação das Actividades Desenvolvidas

Observada em 9% das referências registadas na Categoria de Análise “Opções Curriculares”, (Figura 38, p. 308), a Sub-Categoria “Avaliação das Actividades Desenvolvidas” (OC-AAD), (42 referências em valor absoluto), inclui referências em que se analisa a eficácia das actividades que se realizaram. Trata-se de apreciações de carácter avaliativo, em termos do produto, em que aquilo que se aprecia não é o aproveitamento dos formandos e das aquisições observadas, mas o que se conseguiu fazer respeitando os pressupostos que organizam o modelo formativo, e a pertinência destas intervenções no aproveitamento das formandas. As práticas desenvolvidas e as actividades realizadas foram apreciadas em função de um conjunto de indicadores que se considera terem estado na base do sucesso das mesmas, os quais são apresentados na Figura 46.

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
3. Avaliação das Actividades Desenvolvidas	3.1. Participação activa das formadas. 3.2. Aproximação com situações reais. 3.3. Valorização dos conhecimentos prévios das formandas. 3.4. Construção de um conhecimento contextualizado. 3.5. Aprendizagens adquiridas e competências construídas. 3.6. Objectivos de aprendizagem. 3.7. Conteúdos abordados. 3.8. Critérios de evidência contidos nos referenciais (RCC).

Figura 46. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Avaliação das Actividades Desenvolvidas”

Dirkx e Prengler (1997) referem que num modelo curricular baseado em Temas de Vida devem observar-se vários níveis de avaliação: uma avaliação diagnóstica - através da qual se procura identificar os que os participantes já sabem acerca do tema a abordar; uma avaliação do produto - que torna evidente os conhecimentos e as competências que vão sendo adquiridas; uma avaliação do processo - através da qual se aprecia em que medida os formandos estão a aprender em função das expectativas; e, ainda, uma avaliação do currículo. A função deste tipo de avaliação é a de determinar o grau de eficácia e de adequação do currículo que está a ser construído e implementado, devendo este processo de análise contemplar todos os aspectos que resultaram das decisões curriculares tomadas e que deram origem a práticas concretas, a actividades de ensino/aprendizagem. Assim, e com base na reflexão sobre essas mesmas práticas, devem apreciar-se aspectos como a participação dos formandos, as características das actividades desenvolvidas e sua adequação aos objectivos de aprendizagem e aos próprios formandos, a relevância e a pertinência de conteúdos tratados relativamente aos formandos e aos temas em estudo. Na nossa opinião, a Sub-Categoria de Análise “Avaliação das Actividades Desenvolvidas” é a que melhor interpreta este nível de avaliação sugerido pelos autores acima referidos.

Entre os vários excertos que poderíamos utilizar, seleccionámos um que se integra no indicador 3.2. (Figura 46) que destaca o sucesso da actividade pela sua “aproximação com situações reais”:

“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 realizamos 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.”

É claramente a avaliação do currículo construído e implementado que é objectivada na intervenção deste formador.

3.2.4. Sub-Categoria de Análise: Referências à Planificação

As Referências à Planificação configuram outro nível de análise e dão origem a outra Sub-Categoria (OC-RP). Observada em 2,95% do total de referências considerada (Figura 38, p. 308), 14 em valor absoluto, a identificação desta Sub-Categoria, apesar do número reduzido de referências que a representa, não deixa de ser significativa por denunciar uma dimensão de análise que reportamos como fundamental. Integra excertos em que se explicitam relações entre o momento pré-activo (planificação) e activo (actividades).

Os indicadores que sinalizámos nos excertos que se integram nesta Sub-Categoria de Análise estão referidos na Figura 47.

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
4. Referências à Planificação	<p>4.1. Imprescindibilidade da participação das formandas na planificação.</p> <p>4.2. Flexibilidade que o modelo formativo permite, face à planificação efectuada e que se observa na possibilidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> gerir o imprevisto; estar disponível para o momento pedagógico; ir ao encontro dos interesses das formandas; expandir as propostas de critérios de evidências contidas nos referenciais (RCC); realizar actividades não previstas inicialmente. <p>4.3. Necessidade de racionalização da planificação ao número de horas por áreas de formação e à razoabilidade de possibilidades de tratamento do Tema de Vida.</p> <p>4.4. Alterações à planificação devidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> excesso de actividades planificadas; limitações temporais.

Figura 47. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Referências à Planificação”

Entendida como um processo de tomada de decisões que ajuda a tornar os actos de ensino mais sistemáticos e intencionais (Sork, 2000), as práticas de planificação são uma constante em todos os níveis educativos. A Educação e Formação de Adultos não foge à regra, embora, por vezes, neste nível educativo as práticas de planificação assumam uma designação diferente: “engenharia de formação” ou “engenharia pedagógica” (Freynet, 1999). Contudo, e apesar da especificidade que caracteriza

este campo de intervenção educativa, constata-se que não se tem produzido um corpo de conhecimentos específicos no que respeita às práticas de planificação. Na opinião de Sork (2000), o que se constata é uma colagem recorrente a paradigmas e a teorias de planificação existentes e construídas em função de outros níveis educativos, sem que haja uma apropriação que seja adequada à especificidade da Educação e Formação de Adultos. Entre o pouco que se tem produzido, destaca-se a opinião de Cervero e Wilson (1994, 1996, 2000) que referem, como nota dissonante do discurso sobre práticas de planificação, o facto de considerarem que em Educação e Formação de Adultos a primazia deve ser dada às pessoas que intervêm no processo e não às técnicas de planificação desenquadradas do contexto. Os autores referem a pertinência, para este campo educativo, de uma planificação que designam como “substantivamente democrática”, referindo-se à negociação que deve existir entre os várias actores que intervêm no processo de planificação. No caso dos cursos que nos serviram como campo de estudo, e como já foi amplamente referido, todo o processo decisional para a concepção de um plano de acção educativa e formativa resultou de negociações entre formandos e formadores, o que nos leva a considerar que as práticas de planificação desenvolvidas se inserem na proposta de Cervero e Wilson.

A nota dominante que ressalta dos indicadores que identificámos nesta Sub-Categoria de Análise (Figura 47) é a constatação de um conjunto de reflexões sobre características do modelo formativo desenvolvido que, acreditamos, deslumbraram os formadores, mais habituados, estamos certos, a trabalhar em contextos formativos de cariz mais tradicional, nos quais, a planificação, quer tenha sido construída por eles próprios, quer tenha sido indicada superiormente, se constituía como um espartilho não contemplando dimensões que agora se consideravam. É neste contexto – que não hesitamos em chamar de “deslumbramento” – que os formadores assinalam, por exemplo no caso do indicador 4.1. a “imprescindibilidade da participação das formandas no processo de planificação”. Afirmam:

“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, ou se estão interessadas quando me lembro de alguma coisa que possa ser interessante. Pergunto se estão interessadas

em fazer, faço-lhes a proposta (...) Quando eles não concordam eu não insisto, partimos para actividades que sejam de interesse pessoal dos formandos.”

É também num quadro de reflexão sobre a “flexibilidade que o modelo permite face à planificação efectuada” – indicador 4.2., Figura 47 - que constata a possibilidade que o mesmo oferece de gerir o imprevisto ou de lhes proporcionar maior disponibilidade para o momento pedagógico. Quanto a estes aspectos referem:

“A formação acaba por ser muito gerir o imprevisto, ou seja de acordo com o que vai surgindo, termos a capacidade, e algum arcaboço, de decidir. Arranjar uma actividade, ali num instante! É muito a gestão do imprevisto.”

“E isso [estar disponível para o “momento pedagógico”] tem influência mesmo ao nível da planificação. Eu, antes, saía de casa e vinha para a formação com a planificação muito estruturada, tudo ao pormenor, e agora já não, trago alguns tópicos. Porque chegava lá e muitas vezes o que trazia pensado não servia, não valia a pena, ou os exercícios não se adequavam às situações que surgiam, ou ... é quase impossível respeitar uma planificação muito estruturada, temos que estar muito mais abertos ao momento e às circunstâncias que o momento nos proporciona... realmente agora saio de casa com uns topicozinhos e espero que as coisas aconteçam.”

3.2.5. Sub-Categoria de Análise: Gestão Estratégica dos Momentos de Formação

Designada “Gestão Estratégica dos Momentos de Formação”, a presente Sub-Categoria de Análise reúne excertos onde são denunciadas e explicitadas concepções de natureza pedagógico-didáctica que os participantes das Reuniões de Equipa Pedagógica possuíam e que suportaram decisões de desenvolvimento curricular que foram tomadas por se considerar que conduziam a determinados objectivos educativos e formativos.

Esta Sub-Categoria regista 25% do total das referências catalogadas (Figura 38, p. 308), 119 em valor absoluto.

As intervenções verificadas nesta Sub-Categoria apresentam um detalhe de análise que nos levou a dividi-las em duas

dimensões: “Metodologias de Ensino/Aprendizagem Desenvolvidas” (Figura 48) e “Reflexões Sobre as Formandas e Sobre as Suas Características de Aprendizagem” (Figura 49).

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de Análise	Indicadores

5. Gestão Estratégica do Momento de Formação	5.1. Metodologias de Ensino/Aprendizagem Desenvolvidas	5.1.1.	Conceitos prévios sobre o “pedagogicamente correcto”.
		5.1.2.	“Tempo” e “espaço” como condicionantes da metodologia a desenvolver.
		5.1.3.	Recursos didácticos utilizados.
		5.1.4.	Diversificação das situações de aprendizagem.
		5.1.5.	Estratégias conducentes à integração disciplinar.
		5.1.6.	Fundamentação de sequências pedagógicas.
		5.1.7.	Adequação da actividade em função de objectivos previamente determinados.
		5.1.8.	Objectivos e/ou competências que se pretendem atingir e critérios de evidência contidos nos Referenciais.
		5.1.9.	Dimensão pedagógico/didáctica e consideração dos conhecimentos prévios dos formandos.
		5.1.10.	Dimensão pedagógico/didáctica e contextualização das situações de aprendizagem.
		5.1.11.	Oportunidade e pertinência de determinados modelos educativos: o caso do ensino transmissivo.
		5.1.12.	Oportunidade de critérios de evidência constantes nos Referenciais.
		5.1.13.	Gestão curricular e Referenciais de formação.
		5.1.14.	Estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas: reforço das áreas fortes e evidenciar competências adquiridas; avaliação formativa: utilização de técnicas de feedback pedagógico; autoscopia; situações de simulação; debates; trabalho a pares, trabalho de grupo, trabalho individualizado.

Figura 48. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Gestão Estratégica do Momento de Formação” – dimensão de análise: Metodologias de Ensino/Aprendizagem Desenvolvidas

Categoria de Análise		
Opções Curriculares		
Sub-Categoria	Dimensão de Análise	Indicadores

5. Gestão Estratégica do Momento de Formação	5.2. Reflexões Sobre as Formandas e sobre as suas Características de Aprendizagem	5.2.1. Pertinência da diferenciação pedagógica/ adequação dos objectivos às reais capacidades de realização dos formandos. 5.2.2. Conteúdos de aprendizagem e sustentação da motivação das formandas. 5.2.3. Respeito pelo ritmo de aprendizagem das formandas. 5.2.4. Respeito pelos interesses das formandas. 5.2.5. Construção da autonomia das formandas. 5.2.6. Consciência dos não saberes e a criação de oportunidades de aprendizagem. 5.2.7. Respeito pelas características de personalidade. 5.2.8. Concessão de margens de autonomia e de auto-gestão no processo formativo.
--	---	--

Figura 49. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Gestão Estratégica do Momento de Formação” – dimensão de análise: Reflexões sobre as Formandas e Sobre as suas Características de Aprendizagem

Para Pratt (2002) 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 de instrução. Desta opinião podemos retirar duas conclusões: a primeira está relacionada com a necessidade que o formador tem de construir um conjunto de referentes que parametrizem aquilo que o autor designa como “visão filosoficamente apropriada sobre o ensino”; a segunda, está relacionada com um outro imperativo, que é o do formador possuir um conjunto de competências no domínio dos processos educativos, que lhe permita dar forma, em termos de práticas que a operacionalizem, à tal visão sobre o ensino que construiu. De facto, e se fizermos esta mesma análise num sentido inverso, e como Pratt também o refere, por detrás da acção, do desenvolvimento de quaisquer técnicas de ensino que se apliquem, daquilo que vimos acontecer no momento pedagógico, existe uma intenção, que é a expressão do que o formador tenta alcançar, a qual, por sua vez, é suportada pelas crenças que o formador possui sobre o que é ensinar. Assim, o desenvolvimento de qualquer acção no campo educativo resulta de uma decisão ao

nível da gestão estratégica do processo, 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. Segundo Pratt, a tomada de consciência deste encadeamento, constitui-se não só como um dos mecanismos mais eficazes para justificar a razoabilidade e a pertinência das acções desenvolvidas, como, ainda, numa das estratégias mais consequentes para promover mudanças nos formadores.

A verificação de que nas Reuniões de Equipa Pedagógica existiu um nível de análise sobre as práticas com estas características, patente na Sub-Categoria de Análise “Gestão Estratégica dos Momentos de Formação”, dá-nos a indicação de que os actos educativos e formativos desenvolvidos não resultaram de decisões arbitrárias, mas que houve uma intencionalidade - enraizada, é certo, nas intenções e nas crenças de quem as levou a cabo - mas que, ao “fazer-se, pedagogicamente, de determinada maneira”, se visaram atingir determinados fins.

Analisemos os indicadores referidos na dimensão de Análise “Metodologias de Ensino Aprendizagem Desenvolvidas” (Figura 48, p. 326). Desde considerações de carácter geral onde se dá conta dos tais pressupostos que organizaram as práticas desenvolvidas - 5.1. a 5.13. -, até à especificação de estratégias que se consideraram eficazes na persecução das tais intenções - 5.14 -, é vasta a cultura pedagógica que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica revelaram. Atrevemo-nos a colocar a hipótese de que 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 educativo, por mais insignificante que pareça, não é inócuo, e que, por detrás de toda e qualquer acção, há uma intenção que a suporta, sendo esta sustentada por uma crença.

As limitações de espaço não nos aconselham a que ilustremos e comentemos todos os indicadores que nos parecem significativos. Assim, e embora a dificuldade esteja na escolha, limitamo-nos a exemplificar com dois excertos que se integram no indicador que se refere a “estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas” – indicador 5.1.14. - nomeadamente a utilização de diferentes agrupamentos de formandas. Foi dito por formadores que

leccionaram, respectivamente, as áreas de formação de Inglês e de Linguagem e Comunicação:

“Em relação às estruturas gramaticais tenho tentado diferenciar as aprendizagens e está a funcionar melhor. Eu penso que sim. (...) Por exemplo eu dei o simple present e depois o present continuous, houve pessoas que já fizeram exercícios em que tinham que descobrir através do sentido da frase qual era o tempo indicado e houve outras que continuaram a fazer em separado, portanto foram aprofundando mais os dois, mas ainda não os juntaram, através de materiais próprios que eu construí. 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, penso que sim, que tem.”

“(...) ao formar grupos, primeiro deixei-as auto-formarem os grupos, mas depois passei a dar indicações de grupos diferentes e cruzei-as. Ao cruzá-las é evidente que tive o cuidado de pôr os elementos menos participativos a trabalharem com os que são mais participativos e que têm mais alguma facilidade em pôr ideias e trabalhar. E penso que a coisa resultou de forma ótima. A partir de certa altura toda a gente começou a trabalhar não igualmente, mas melhor do que antes.”

No que se refere à dimensão de análise “Reflexões Sobre os Formandos e Sobre as Suas Características de Aprendizagem” (Figura 49, p. 327)), mais uma vez a impossibilidade de ilustrar todos os indicadores aconselha-nos a seleccionar, e a nossa escolha recai no indicador 5.2.3. que se refere ao “respeito pelo ritmo de aprendizagem das formandas”. Diz-nos uma formadora de Matemática para a Vida:

“Eu acho que é necessário andar ao ritmo deles. Não somos nós que marcamos o ritmo do tempo, mas são eles. É claro que, de vez em quando, também temos que os apressar, mas devemos andar ao “tempo deles” (...)”

Em qualquer das dimensões de análise desta Sub-Categoria, há uma denúncia clara de propósitos que estiveram subjacentes a determinadas opções de desenvolvimento curricular e que, como vimos, foram a expressão das crenças que os intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica possuíam sobre o que vulgarmente se designa por “pedagogicamente correcto”.

3.2.6. Sub-Categoria de Análise: Integração Disciplinar

O modelo curricular construído e desenvolvido caracterizou-se, já o referimos oportunamente, pela dimensão interdisciplinar de que se revestiu. Referir situações em que se observou essa intencionalidade, constituir-se-ia, já o esperávamos, numa das dimensões de análise no âmbito das opções curriculares que foram tomadas. Na realidade configura uma outra Sub-Categoria que designámos de “Integração Disciplinar” (OC-ID). Observada em 4,22% das referências registadas (Figura 38, p. 308), (20 em valor absoluto), os indicadores que a identificam são os que se apresentam na Figura 50:

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
6. Integração Disciplinar	<ul style="list-style-type: none">6.1. “Sentido” pedagógico/didáctico das diferentes áreas de formação quando encaradas numa perspectiva curricular assente interdisciplinaridade.6.2. “Boas práticas” desenvolvidas.6.3. Possibilidades de abordagem flexível dos Referenciais através da integração disciplinar.6.4. Possibilidades proporcionadas pelas práticas interdisciplinares para que os formadores apoiem os formandos mesmo nas áreas que não são as da sua especialidade.6.5. Rentabilização de materiais educativos possibilitada pela integração interdisciplinar.6.6. Dificuldades/constrangimentos sentidos: integração disciplinar e componentes Formação de Base e de Formação Profissionalizante; resistências por parte de alguns formadores

Figura 50. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Integração Disciplinar”

Para vários autores, a integração interdisciplinar do conhecimento é um imperativo dos tempos actuais. Esta opinião é partilhada por quem analisa a questão numa perspectiva epistemológica (Santos 1993), para quem aprecia os processos de construção do conhecimento (Piaget, 1979; Vygotsky, 1977), e também para os

defensores das abordagens mais actuais do desenvolvimento curricular em Educação e Formação de Adultos (Brookfield, 1996, 1987, 1990, 1997, 2001, 2001; Dirkx & Prengler, 1997; Giroux, 1996; Mezirow, 1991, 1996, 1998, 1999, 2000; Santomé, 1998).

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 que facilite 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 e, por isso, os conteúdos a tratar não podem ser excessivamente fragmentados, organiza a segunda ordem de argumentos. Finalmente, a constatação de que os processos educativos que pretendam transportar para os contextos de aprendizagem, quer esse saber globalizado, quer os pressupostos que organizam a aprendizagem, só poderão fazê-lo através de um currículo interdisciplinar, organiza a terceira ordem de argumentos.

O conjunto de indicadores que identificámos nesta Sub-Categoria de Análise dá-nos uma perspectiva do entendimento que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica construíram sobre a oportunidade e a adequação das práticas de integração disciplinar. Gostaríamos de realçar o que designámos de “sentido” pedagógico/didáctico das diferentes áreas de formação quando encaradas numa perspectiva curricular assente na interdisciplinaridade – indicador 6.1. (Figura 50).

Tradicionalmente, é o avesso deste “sentido” que é evidenciado. Normalmente, os formadores, porque priorizam os objectivos e os conteúdos de aprendizagem específicos da sua área de formação à tarefa e ao interesse concreto dos formandos, consideram as práticas interdisciplinares de difícil aplicação. Os excertos que recolhemos, pelo contrário, dão-nos conta de um entendimento diferente, e afirmam o “sentido” desta prática, mesmo numa perspectiva pedagógico-didáctica. Diz-nos um formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação:

“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 Power Point. Tiveram uma adaptação ao programa muito rápida. Foi interessantíssimo porque a

aprendizagem foi feita no âmbito da necessidade de apresentarem um trabalho concreto.”

Repare-se que o formador, não deixando de referir objectivos e conteúdos que abordou e que são específicos da sua área de formação, valoriza a pertinência de uma abordagem interdisciplinar pelo facto de ter sido o “*trabalho concreto*” o que viabilizou a aprendizagem e a construção de competências. Realça, ainda, a rapidez com que a aprendizagem e as competências se efectuaram, e considera que tal se deveu ao facto de estas se constituírem como uma necessidade para os formandos para que concretizassem o seu projecto. Dirkx e Prengler (1997) chamam a atenção para o sentido instrumental das aprendizagens no campo de Educação e Formação de Adultos. Afirmam que os adultos “lêem para aprender e não aprendem para ler”, o que parece também ter sido constatado pelo autor do excerto apresentado.

3.2.7. Sub-Categoria de Análise: Trabalho com Vários Temas de Vida

A opção pelo tratamento em simultâneo de vários Temas de Vida traduziu-se em mais uma opção curricular que foi assumida pelos cursos que nos serviram de campo de estudo. Em termos de análise de conteúdo configura mais uma Sub-Categoria dentro da Categoria de Análise que temos vindo a analisar. Designámo-la de “Trabalho com Vários Temas de Vida” (OC-TVTV) e observa-se em 10% do total de referências observadas (Figura 38, p. 308), (45 referências em valor absoluto).

As intervenções que se registaram caracterizam-se por analisarem as vantagens e as desvantagens de se optar pelo estudo, em simultâneo, de mais do que um Tema de Vida (Figura 51).

Ao referir-se às características da Aprendizagem ao Longo da Vida, Kitchener (1983), refere-se ao carácter flexível e criativo de que se revestem as propostas desta modalidade educativa - que considera ser uma marca do enquadramento pós-moderno em que vivemos – e refere-se, particularmente, à multiplicidade de opções que se abrem para que todos os indivíduos evoluam no seu processo de aprendizagem, independentemente das estruturas formais de ensino. Para que isto seja possível, para que cada um seja capaz de encontrar um itinerário de formação e

de construção do conhecimento que corresponda aos seus anseios, há que equipar os indivíduos com competências que lhes permitam ser autónomos na sua formação. É esta opinião que suporta opções curriculares que defendem que num processo educativo e formativo não é obrigatório que todos aprendam o mesmo e da mesma maneira. 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.

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
7. Trabalho com Vários Temas de Vida	<p><u>Vantagens</u></p> <p>7.1. Reforça a utilização de métodos activos.</p> <p>7.2. Implica mais o formando na sua formação.</p> <p>7.3. Permite que os formandos tratem o assunto que realmente lhes interessa.</p> <p>7.4. Permite a rentabilização das competências e das características de cada elemento do grupo.</p> <p>7.5. Proporciona a construção da autonomia dos formandos.</p> <p>7.6. Facilita uma perspectiva construtivista dos processos de construção do conhecimento.</p> <p>7.7. Exige que cada grupo se auto-organize em função do seu potencial.</p> <p>7.8. Altera o estatuto dos líderes habituais do grande grupo.</p> <p><u>Desvantagens</u></p> <p>7.9. Questiona a criatividade dos formandos.</p> <p>7.10. Requer maior acompanhamento a alguns formandos.</p> <p>7.11. É mais exigente para os formadores.</p> <p>7.12. Dificulta a abordagem de determinados conteúdos nas diferentes áreas de formação.</p> <p>7.13. Não faculta a aquisição de conhecimentos iguais para todos os formandos.</p> <p>7.14. Proporciona inseguranças em alguns formandos.</p> <p>7.15. É menos eficaz, quando comparado com os modelos tradicionais, no que se refere à aquisição de conhecimentos.</p>

Figura 51. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Trabalho com Vários Temas de Vida”

A título de exemplo, e a propósito do indicador 7.2. (Figura 51) que afirma que esta modalidade de desenvolvimento curricular “implica mais o formando na sua formação”, diz-nos uma formanda:

“(...) o resto das colegas foram todas unânimes em dizer que este é melhor. Porque depois, quando é para arranjar informação, ou que seja pesquisar na Internet, ou que seja livros, nós falamos: “então tu não tens um texto que diga isto, ou aquilo, ou outro?”, “vou ver se tenho”; e, entretanto, acho que isto “aquece mais”, dá mais entusiasmo, envolve-nos mais.”

Outro aspecto que gostaríamos de assinalar, é a análise que é feita a esta modalidade formativa por referência à alteração do estatuto dos líderes habituais (indicador 7.8., Figura 51). O excerto foi retirado de uma intervenção de uma Mediadora Pessoal e Social:

“Em relação ao modelo eu acho-o ótimo. Porque é assim, 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 autoridade desses líderes. Eu gostei imenso. Foi uma forma de emancipação dos elementos ditos, entre aspas, mais fracos: - atenção, o trabalho é de grupo, nós também temos direito de dar a nossa opinião! - Sentiram-se mais espicaçadas para imporem a sua opinião e tentarem fazer um bom trabalho que, no fundo, era para o bem de todos.”

Long (2004), ao referir-se à variabilidade da pessoa adulta, aponta as características da personalidade como um indicador de diferenciação. Para o autor, os comportamentos individuais, que decorrem das diferentes personalidades, condicionam as formas como as pessoas reagem à aprendizagem. Personalidades mais dominantes, por vezes, ofuscam outras cujos traços são menos proeminentes, e os espaços de formação tornam-se, frequentemente, em mini cosmos da sociedade onde são reflectidas as relações de poder e de subordinação que se observam “lá fora”. Como refere Brookfield (2000) “os espaços de formação não são regatos límpidos e tranquilos (...) são arenas competitivas, remoinhos, onde também se registam os conflitos que se observam no mundo cá fora” (p. 40). É exactamente a redistribuição de papéis possibilitada por esta modalidade de gestão curricular, que evita que se instalem protagonismos acentuados de alguns formandos em desfavor de outros, que é sublinhada pelo excerto apresentado.

Contudo, e como referimos, também se registaram críticas que questionam as vantagens do processo. Entre as assinaladas e listadas anteriormente (Figura 51), apresentamos um excerto que se insere no indicador 7.15. no qual se considera esta modalidade “menos eficaz quando comparada com os modelos tradicionais, no que se refere à aquisição de conhecimento”. Diz-nos uma formanda:

“Eu, para mim, no outro tipo de trabalho, aprendo mais, consigo aprender mais do que neste assim. Este também é muito gratificante, mas no outro tipo de trabalho aprendo mais, nas aulas do formador de LC e CE aprendo muito mais do que assim. A bem dizer o formador de LC e CE não nos ensinou nada, não nos ensinou nada de novo. Agora tivemos nós que estar à procura para conseguirmos fazer o trabalho, enquanto no outro sistema o formador de LC e CE sempre nos dá uma explicação, ensina-nos de outra maneira. Eu gosto muito mais da outra maneira, quando os formadores nos ensinam. Eu sou sincera e digo o que penso.”

Oportunamente afirmámos que frequentemente 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. Este é um excelente exemplo de uma opinião que se insere neste tipo de explicação. Para esta formanda, o papel de aluno (possivelmente o que representou no percurso escolar que fez), ainda está de tal forma arreigado, que lhe é difícil assumir que o seu papel enquanto formanda é outro, sendo também outro o papel que devem desempenhar os formadores. Este nível de reflexão consubstancia outro traço definidor da pessoa adulta apresentado por Long (2004). Para o autor, o entendimento dos direitos e das obrigações que estão socialmente atribuídas, o papel que cada um desempenha na sociedade, pode influenciar a aprendizagem dos formandos. No caso em análise, a representação que esta formanda possui do que deve ser o seu próprio desempenho e o dos formadores, conflitua com o modelo educativo que estava a ser desenvolvido.

3.2.8. Sub-Categoria: Organização e Gestão dos Tempos de Formação

Os excertos que apurámos na Sub-Categoria de Análise “Organização e Gestão do Tempo de Formação” (OC-OGTP) tecem considerações sobre a dimensão temporal

nos processos de educação e formação. Observada em 6% do total de referências observadas (Figura 38, p. 308), (30 em valor absoluto), esta Sub-Categoria de Análise é referida em ordem aos indicadores que apresentamos na Figura 52.

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
8. Organização e Gestão dos Tempos de Formação	8.1. Relação entre o tipo de actividade a desenvolver e o tempo disponível. 8.2. Relação entre o tempo despendido e a qualidade dos produtos de aprendizagem e formação. 8.3. Práticas desenvolvidas de gestão racional do tempo. 8.4. Relação entre a quantidade de actividades a desenvolver no âmbito de um Tema de Vida, e o tempo necessário para a sua realização. 8.5. Relação entre os critérios de evidência contidos nos Referenciais, e o número de horas atribuídas a cada área de formação. 8.6. Propostas para rentabilizar o tempo, compatibilizando a sua utilização com as diferentes fases das tarefas de aprendizagem. 8.7. Esforço desenvolvido para realizar as tarefas de aprendizagem em tempo útil e em articulação interdisciplinar, conservando margens de liberdade e de flexibilidade.

Figura 52. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Organização e Gestão dos Tempos de Formação”

As limitações de natureza temporal são frequentemente referidas na literatura como constrangimentos para o desenvolvimento bem sucedido de um processo curricular. Hannay e Schmalz (1997, citados em Fernandes, 2000) consideram-nas como uma barreira importante para os processos de mudança dos profissionais de educação. As autoras descrevem experiências inovadoras respeitantes à gestão do tempo de formação, em que foram concedidas aos formadores margens de autonomia significativa. Por possibilitarem maior flexibilidade ao desenvolvimento do currículo, melhores condições para que os formadores planificassem unidades de ensino integradas e para que providenciassem apoio aos formandos para as actividades planeadas, foram obtidas melhorias significativas nos processos de aprendizagem e de formação.

No quadro do presente estudo, e considerando a responsabilidade que coube às equipas pedagógicas dos cursos de construir e gerir o currículo, a dimensão “tempo” não poderia estar ausente. De entre os indicadores referidos na Figura 52, gostaríamos de destacar o 8.5. que se refere à “relação entre os critérios de evidência contidos nos Referenciais e o número de horas atribuídas a cada área de formação”. Seria de esperar, à semelhança do que ocorre noutros níveis educativo em que os profissionais se debatem frequentemente com a incompatibilidade entre o conjunto de conteúdos a leccionar e o tempo de que dispõem, que os formadores que intervieram manifestassem o mesmo tipo de observações. Contudo, e de acordo com o conteúdo do excerto que a seguir apresentamos, o que é colocado em evidência é a constatação de que o modelo formativo desenvolvido 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 ser possível dar a matéria do 7º, 8º e 9º num ano. Para já, numa escola, nós nunca chegamos às 100 horas. Aqui temos 175 e que são literalmente aproveitadas – não quero dizer “dadas” porque não estamos aqui a dar nada, estamos a partilhar experiências! Mas há uma verdade que nós podemos ver: os Programas, tanto do 7º, como do 8º, como do 9º têm estatística e têm outras unidades. 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 significa e traduz-se num ganho de tempo quando comparado ao Ensino Básico. E é nessa perspectiva que eu tenho trabalhado.”

De facto o que é aqui salientado é a rentabilização daquilo a que poderíamos chamar de “tempo útil para a aprendizagem”, e que parece ter sido eficazmente conseguido no modelo formativo desenvolvido. Reportando-se à sua experiência como professora no Ensino Básico, a formadora refere o desperdício que representa, em termos temporais, apresentar conteúdos descontextualizados de situações que lhes confiram sentido. Assim, sublinha a pertinência da abordagem que desenvolveu, a possibilidade de construção de competências que a mesma proporciona, bem como o ganho, em termos de rentabilização do “tempo”, que a mesma traduz.

3.2.9. Sub-Categoria: Dificuldades Sentidas

Como era esperado, o processo de construção e de desenvolvimento curricular observado não esteve isento de dificuldades. Estas foram manifestadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica, e as intervenções que se registaram neste âmbito configuram uma Sub-Categoria de Análise que designámos por “Dificuldades Sentidas” (OC-DS). Integra referências em que se identificam aspectos constrangedores do processo de desenvolvimento curricular, e observa-se em 5% do total de referências catalogadas na Categoria de Análise “Opções Curriculares” (Figura 38, p. 308), (24 referências em valor absoluto).

Categoria de Análise	
Opções Curriculares	
Sub-Categoria	Indicadores
9. Dificuldades Sentidas	<u>Dificuldades relacionadas com as formandas</u> 9.1. Necessidade de dar resposta aos diferentes níveis de aprendizagem. 9.2. Falta de requisitos (conhecimentos) nas diferentes áreas de formação, factor impeditivo do desenvolvimento do Referencial. 9.3. Necessidade de ajustar as situações de aprendizagem ao quotidiano das formandas. 9.4. Indisponibilidade das formandas (por falta de tempo) para que respondam às solicitações de participação no processo formativo. 9.5. Resistências em aceitar um modelo formativo diferente do conhecido. <u>Dificuldades relacionadas com o modelo formativo</u> 9.6. Desenvolvimento, no plano curricular, o modelo formativo. 9.7. Sobreposição, em diferentes áreas de formação, de conteúdos formativos. 9.8. Identificação de informação disponível, dado o carácter singular e imprevisível de alguns Temas de Vida. 9.9. Tendência para realizar um excesso de actividades dentro de cada Tema de Vida. <u>Dificuldades relacionadas com os formadores</u> 9.10. Sentimentos de insegurança profissional perante o novo papel que o modelo requer do formador. 9.11. Deficiente formação profissional para o desempenho desse papel.

Figura 53. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Dificuldades Sentidas”

Como podemos verificar pela análise da Figura 53, as dificuldades sentidas foram manifestadas em função de diferentes indicadores. Foram referidas dificuldades relacionadas com as formandas, com o modelo formativo e com os formadores. Exemplifiquemos para cada uma destas ordens de dificuldades.

Relativamente ao primeiro conjunto de dificuldades, aquele que se relaciona com as formandas, vejamos o indicador 9.3. (Figura 53) que se reporta à “necessidade de ajustar as situações de aprendizagem ao quotidiano das formandas”. Diz-nos uma formadora de Matemática para a Vida:

“É a imagem, é o contexto, é uma questão de imaginação só que às vezes a minha imaginação, quando eu quero que elas imaginem o que eu estou a ver, às vezes as coisas não funcionam muito bem. Isto acontece. Por exemplo, eu crio um exercício que tem como referência uma imagem, mas elas não a estão a entender. 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. (...) Deve ser isso. Estamos em planos de compreensão diferentes, em diferentes ondas.”

De acordo com esta formadora, a sua dificuldade não decorre de uma incapacidade em perceber que deve encontrar oportunidades de aprendizagem nas quais serão inscritos os saberes que as formandas devem construir, mas, antes, em identificar-se com aquilo que é o universo de referência das formandas, e utilizar esse universo (não o seu próprio) como território de contextualização dos saberes. Afirma que, possivelmente, estão “em planos de compreensão diferentes, em diferentes ondas” e que tem dificuldade em ajustar “a imagem” (como ela própria o designa) às representações que as formandas possuem. 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; outros (Caffarella & Merriam, 2000, Tennant & Pogson, 1995) acentuam a pertinência da “Aprendizagem Experiencial” neste campo educativo a qual se concretiza na apreensão das condições do contexto e na sua rentabilização em função dos objectivos de aprendizagem. Contudo, nenhum dos autores citados refere a dificuldade expressada no excerto que resulta do facto de formadores e formandos não partilharem os mesmos contextos, terem universos de referência completamente diferentes, o que se constitui numa dificuldade assinalável para o formador.

O segundo conjunto de dificuldades sentidas refere-se às identificadas no próprio modelo formativo. Quanto a este aspecto, salientamos a dificuldade identificada no indicador 9.7. (Figura 53) que decorreu da “sobreposição, em diferentes áreas de formação, de conteúdos formativos”. Foi dito por uma formadora da componente de Formação Profissionalizante:

“A única dificuldade foi com a outra formadora, a Form. de CRT, já que os conteúdos são idênticos, o programa é o mesmo, portanto tivemos que partilhar e jogar um pouco entre as duas o que é que se podia falar, como é que íamos abordar. Eu penso que resultou, a partilha resultou muito bem, pelo menos tentámos não repetir.”

De acordo com o que está referido no excerto, este aspecto, apesar de se ter constituído como um constrangimento, não deixou de ser ultrapassado. De facto – e é por essa razão que destacamos este indicador – o modelo desenvolvido, nomeadamente as práticas de diálogo e de planificação conjunta entre formadores, permitiu identificar estas falhas (que são comuns em muitos outros processos educativos e formativos) e ultrapassá-las. Tal como nos diz a formadora: *“tivemos que partilhar e jogar um pouco entre as duas”*. Se não existissem estes espaços de trabalho cooperativo, possivelmente os formadores não se aperceberiam dessa sobreposição, cada um desenvolveria o que o “seu” referencial recomendava que desenvolvesse, o que se traduziria numa repetição desnecessária para os formandos e numa perda de tempo para o processo.

Finalmente analisemos as dificuldades sentidas referentes aos formadores. No indicador 9.10. (Figura 53) são apontados “sentimentos de insegurança profissional perante o novo papel que o modelo requer do formador”. Vejamos o que, a este respeito, nos diz uma formadora de Linguagem e Comunicação:

“(…) como formadora, sinto-me um bocado perdida porque estou ali, sem fazer nada, e tenho um bocado o problema de não estar a “ensinar”... é complicado! Eu aproveito esse tempo para ir junto das pessoas, ver que estão a fazer, dou ajudas, e quando não estou a ser necessária aproveito para corrigir trabalhos delas e isso, mas não deixo de me sentir um bocado perdida.”

Holford e Jarvis (2000), ao estabelecerem uma relação entre o conceito de aprendizagem ao longo da vida e o que consideram os vários entendimentos de sociedade do conhecimento, prevêm a necessidade de alterações nas políticas de planeamento educativo e curricular, nas práticas de ensino e de aprendizagem e no perfil do educador. Numa situação de aprendizagem autónoma, o papel do formador parece ser a grande questão que é colocada pela autora do excerto que apresentamos. De acordo com o que é referido no excerto, os formadores ainda se sentem “*perdidos*”, vivem o problema “*de não estar a ensinar*”, procuram sentir-se úteis: vão “*junto das pessoas ver o que estão a fazer*”, dão “*ajudas*”, quando vêem que não são necessários “*aproveitam para corrigir trabalhos*” mas, de facto, parece que sentem a sua função esvaziada de sentido. Sentem-se destronados de uma função que os elevava à posição de detentores e distribuidores de saberes, e parece que têm dificuldade em interiorizar os contornos deste novo papel que não é mais do que a consequência de uma re-distribuição de poder. Julgamos que para os formadores que participaram, o processo desenvolvido, também a este nível, se constituiu como uma descoberta de um novo protagonismo em que tiveram que se re-inventar e definir uma outra função, diferente da conhecida, tradicional, segura e confortável.

3.3. Categoria de Análise: Avaliação das Formandas

A Categoria de Análise “Avaliação das Formandas” (AF) introduz-nos num outro domínio de reflexão observado nas Reuniões de Equipa Pedagógica. Para além da “Avaliação do Tema de Vida” e das “Opções Curriculares”, apreciar e reflectir sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das formandas que integraram os cursos, constituiu-se numa constante das reuniões que se realizaram.

Em termos quantitativos, o conjunto de referências que integram esta Categoria de Análise representa 14% do total (Figura 32, p. 300), (152 em valor absoluto), o que a coloca como a terceira Categoria de Análise mais referida na globalidade do processo.

À semelhança do que se verificou nas restantes Categorias já tratadas, também nesta as diferentes perspectivas em que foi referida aconselharam a que a dividíssemos em

Sub-Categorias. Como podemos constatar através da Figura 54, as Sub-Categorias em que se desdobra são as seguintes: “Diferentes Níveis de Aprendizagem” (AF-DNA), “Colaboração e Processo Formativo” (AF-CPF) e “Indicadores de Desenvolvimento” (AF-ID).



Figura 54. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”

A distribuição destas Sub-Categorias em termos percentuais é a apresentada na Figura 55 e, tal como a mesma refere, a Sub-Categoria “Diferentes Níveis de Aprendizagem” (AF-DNA) observa-se em 39% das referências registadas (45 em valor absoluto), a Sub-Categoria “Colaboração e Processo Formativo” (AF-CPF) observa-se em 6% (9 em valor absoluto) e a Sub-Categoria “Indicadores de Desenvolvimento” (AF-ID) representa 64% das referências catalogadas (98 em valor absoluto).

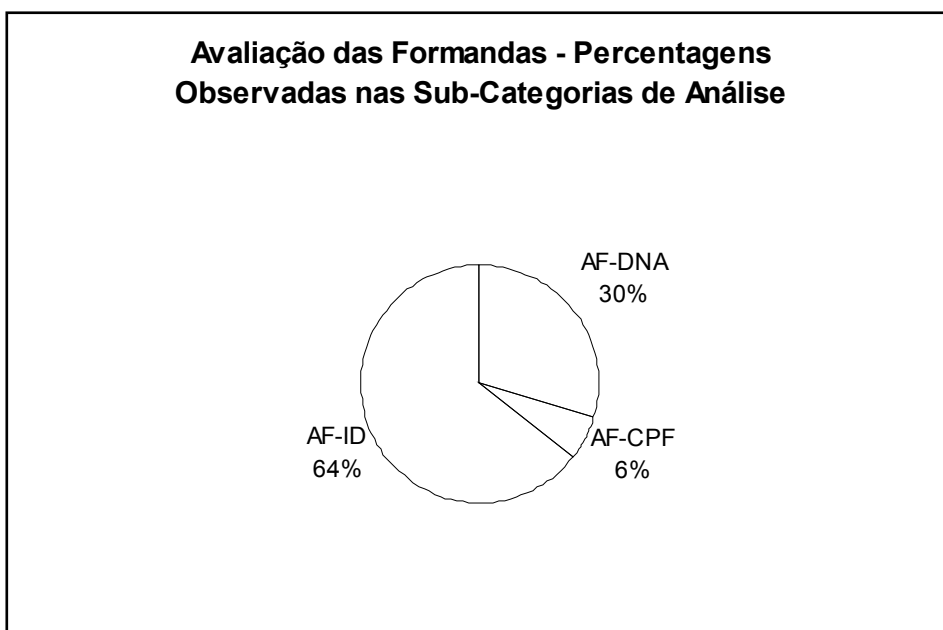


Figura 55. Categoria de Análise “Avaliação das Formandas” – Percentagens Observadas nas Sub-Categorias

Seguidamente apresentamos a análise detalhada de cada uma das Sub-Categorias.

3.3.1. Sub-Categoria: Diferentes Níveis de Aprendizagem

Num processo em que os itinerários formativos foram traçados em função das características individuais e dos diferentes processos evolutivos, tornou-se imperativo analisar, compreender e interpretar quais os motivos que estariam na base dessa diferenciação, por forma a dar-lhes resposta em termos de desenvolvimento curricular. Assim, identificar as causas que estariam na origem dos diferentes níveis de aprendizagem existentes entre as formandas operacionaliza o conteúdo da Sub-Categoria “Diferentes Níveis de Aprendizagem” (AF-DNA). A percentagem em que se regista é, tal como apresentamos na Figura 55, de 30% e os indicadores que a configuram são apresentados na Figura 56.

Categoria de Análise	
Avaliação das Formandas	
Sub-Categoria	Indicadores

1. Diferentes Níveis de Aprendizagem	1.1. Idade e frequência (recente ou distante) de processos de escolarização. 1.2. Ausência de pré-requisitos. 1.3. Barreiras linguísticas. 1.4. Falta de empenhamento. 1.5. Falta de auto-confiança. 1.6. Diferentes competências cognitivas. 1.7. Diferentes proveniências sócio-econômico-culturais. 1.8. Diferentes papéis desempenhados nas experiências de vida das formandas.
--------------------------------------	--

Figura 56. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Diferentes Níveis de Aprendizagem”

Estes indicadores denotam, em primeiro lugar, uma consciência por parte dos interventores (formadores e formandos) de que os obstáculos aos processos de aprendizagem e formação advêm de um conjunto diverso de motivos: desde causas que se prendem com os formandos e com as suas características pessoais - cognitivas, de personalidade, etc. - a causas que se relacionam com contextos sociais e culturais de proveniência.

No que se refere às intervenções dos formadores observadas neste âmbito, verifica-se uma noção muito clara de que o sucesso do seu desempenho não se reduz a uma intervenção de carácter técnico, por mais competente que este seja. Tal como Wilson e Hayes (2000) referem, 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. E estas outras são, para Zimpher e Howey (1987), competências de natureza pessoal, competências críticas e competências clínicas. É justamente no âmbito das competências clínicas que se inserem as referências que incluímos nesta Sub-Categoria de Análise. Têm a ver com a capacidade de encontrar soluções para os problemas que decorrem do processo educativo, e revelam-se através da capacidade para reflectir sobre os mesmos, de os diagnosticar, e de intervir com uma precisão clínica que garanta a sua resolução.

Outro dos aspectos que ressalta dos indicadores apresentados na Figura 56 é a aptidão demonstrada pelos participantes das reuniões de Equipa Pedagógica para conhecerem as formandas. Constituindo-se como uma das áreas fundamentais que o formador de pessoas adultas deve desenvolver (Galbraith, 2004), o conhecimento dos formandos, da sua natureza multifacetada, quer do ponto de vista psicológico, quer sociológico ou de desenvolvimento, contribui para o enriquecimento dos momentos

de formação. O autor refere que “se se compreenderem os formandos, começa-se a compreender o que é que é necessário fazer, como formador de adultos, para que se seja efectivo no momento da formação” (p. 14).

Os excertos que se incluem nesta Sub-Categoria dão-nos, de facto, a certeza de que se procurou conhecer as formandas, e se procurou agir em conformidade para que os processos educativos fossem mais efectivos. A título de exemplo, e no que se refere ao indicador 1.8. (Figura 56) que indica os “diferentes papéis desempenhados nas experiências de vida das formandas”, diz-nos um formador de Linguagem e Comunicação:

“Depois também penso que há outro aspecto que as diferencia: há pessoas que apesar de não terem habilitações, lá fora já desempenharam, ou ainda desempenham, papéis que lhes dão competências diferentes. Temos aqui pessoas que já foram donas de restaurantes, que fizeram parte da Junta de Freguesia, que trabalharam num infantário onde tinham que interagir com os pais das crianças, que emigraram e tiveram que se desenvencilhar em ambientes completamente estranhos, eu sei lá. Tudo isso contribui para uma diferenciação. Essa experiências habitaram-nos com competências que se reflectem na forma como os seus desempenhos se revelam aqui, no espaço de formação.”

3.3.2. Sub-Categoria: Colaboração e Processo Formativo

As intervenções que se integram no âmbito da Avaliação das Formandas por referência às potencialidades que os processos colaborativos aduzem à aprendizagem e à formação, apesar de se observarem num número reduzido de referências – 6% (Figura 55, p. 342) -, não podem deixar de ser assinaladas. Era esperado que fossem referidas as potencialidades que as metodologias de “Aprendizagem Colaborativa” (Armstrong, 2001; Peters & Armstrong, 1998) aportam aos processos formativos e, no contexto presente de análise, o que ressalta nos indicadores que identificámos são as vantagens e as desvantagens desta metodologia educativa (Figura 57).

Categoria de Análise

Avaliação das Formandas

Sub-Categoria	Indicadores
2. Colaboração e Processo Formativo	<p><u>Vantagens</u></p> <p>2.1. Sucesso na aprendizagem. 2.2. Reforço da motivação das formandas. 2.3. Facilitação da aprendizagem: na perspectiva de quem é ajudado; na perspectiva de quem proporciona ajuda.</p> <p><u>Desvantagens</u></p> <p>2.4. Dificuldade em se partilharem, de forma equitativa, as responsabilidades.</p>

Figura 57. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Colaboração e Processo Formativo”

Peters e Armstrong (1998) definem a “Aprendizagem Colaborativa” como um processo através do qual duas ou mais pessoas trabalham em conjunto e de onde resulta mais conhecimento do que resultaria se as mesmas pessoas estivessem a trabalhar separadamente. São ainda destacadas algumas das vantagens desta metodologia, nomeadamente a dinâmica grupal que desencadeia, os processos de aprendizagem que promove, as suas potencialidades como facilitadora de processos de aprendizagem e, finalmente, a natureza dos produtos de aprendizagem que dela decorrem.

No quadro das intervenções que entendemos inseridas neste registo, gostaríamos de destacar a percepção evidenciada pelos intervenientes de que os processos de “Aprendizagem Colaborativa” “facilitam a aprendizagem”, tanto na perspectiva de quem ajuda, como na de quem é ajudado (indicador 2.3., Figura 57). A este respeito foi dito por uma formadora de Inglês:

“Acho que também vai do grupo. O grupo em si deu apoio a essas pessoas. Uma delas está rodeada, tem ao pé de si pessoas que já tinham muitas bases de Inglês e ela está ali “apertadinha” e as outras não a deixam cair. Ela tem que aprender! Quando não percebe ou não sabe uma palavra, as colegas, quer de um lado, quer do outro, dão uma ajudinha, e com as outras colegas acontece o mesmo.”

“(…) elas esforçaram-se bastante, houve uma grande entre ajuda entre colegas. Aquelas que já sabiam mais ficaram, provavelmente, a saber ainda mais um bocadinho e a saber como é que se ensina os outros, porque elas ensinaram muitas vezes as colegas.”

O que esta formadora quis colocar e evidência foi o facto dos processos de “Aprendizagem Colaborativa” afectarem as dinâmicas de grupo, conduzirem à coesão do mesmo, e o que isso pode significar para os processos de aprendizagem, tanto na perspectiva de quem recebe ajuda, como de quem a fornece. Também Armstrong (2001) se refere à “coesão” como uma das consequências (vantagens) possíveis dos processos de “Aprendizagem Colaborativa”. Considera que a mesma acontece quando foram desenvolvidas interações das quais resultou um reforço das relações entre os elementos do grupo, e assinala que esta condição determina e potencia os processos de desenvolvimento dos intervenientes.

3.3.3. Sub-Categoria: Indicadores de Desenvolvimento

A exposição de indicadores de desenvolvimento observados nas formandas que integraram os cursos consubstancia a terceira e última Sub-Categoria de Análise identificada no âmbito da Categoria “Avaliação das Formandas”. É a Sub-Categoria onde se regista maior número de referências, 64% (Figura 55, p. 342), e as referências observadas organizam-se em função de dois conjuntos de indicadores: um primeiro que identifica competências adquiridas em vários domínios, e um outro que aponta para aspectos do desenvolvimento pessoal que, claramente, se considera terem sido afectados em consequência do processo formativo que as formandas integraram (Figura 58).

O processo de avaliação é, obviamente, indispensável e parte integrante de qualquer processo formativo, independentemente da orientação metodológica ou do nível de ensino em que se observe. No caso em análise, o que nos apraz registar, e que é evidente na análise feita ao conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica, é a participação efectiva das formandas no processo de avaliação, o sentido de partilha e de troca de opiniões e de informações (entre formadores e entre estes e os formandos) sobre dados de avaliação que iam sendo apurados, o carácter formativo de que se

revestiu o processo de avaliação desenvolvido e, ainda, a constatação de que a recolha de evidências de aprendizagem decorreu do processo de desenvolvimento curricular. De facto, e pelo que nos é dito pelos participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica, foram as próprias actividades desenvolvidas e o desempenho evidenciado pelos formandos que se constituíram como momentos de recolha de dados de avaliação, sem que se tivesse sentido a necessidade de criar segmentos no processo, alheios a este, que visassem procedimentos de avaliação.

Categoria de Análise	
Avaliação das Formandas	
Sub-Categoria	Indicadores
3. Indicadores de Desenvolvimento	<p><u>Competências adquiridas em vários domínios</u></p> <p>3.1. Diferentes áreas de formação. 3.2. Pesquisa/selecção de informação pertinente. 3.3. Competências meta-cognitivas. 3.4. Organização de tarefas em função de diferentes objectivos. 3.5. Gestão das competências adquiridas para fins específicos.</p> <p><u>Desenvolvimento pessoal</u></p> <p>3.6. Vontade de aprender. 3.7. Empenhamento nas tarefas. 3.8. Autonomia e capacidade de gestão do processo de formação. 3.9. Confiança pessoal. 3.10. Capacidade para trabalhar em grupo. 3.11. Capacidade para aplicar nos contextos de vida o conhecimento/competências adquiridos. 3.12. Capacidade para tomar decisões que afectam o curso de vida. 3.13. Receptividade. 3.14. Hábitos de trabalho. 3.15. Assertividade. 3.16. Respeito pelo trabalho dos outros. 3.17. Expansão das expectativas iniciais</p>

Figura 58. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Indicadores de Desenvolvimento”

Outra dimensão a que gostaríamos de subordinar este nível de análise é a capacidade manifestada de se ter desenvolvido um processo de avaliação que, efectivamente,

apreciou competências. O conceito de competência é definido por Perrenoud (1995) como um saber em acção e para a acção. Por seu lado, Le Boterf (1997), afirma que a detenção de uma competência se revela na capacidade de agir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos, num contexto determinado e significativo para o sujeito. Para além da concordância conceptual reflectida em ambas as definições, o que delas emerge é o imperativo de que os processos que visem avaliar competências se ajustem a esta dimensão funcional que caracteriza uma competência e se revelem capazes de apropriar e de dar forma ao conceito. Ou seja, a constatação ou a verificação da construção de uma competência só pode ser realizada dentro de um contexto de aplicação da mesma.

O destaque que queremos dar insere-se no âmbito das competências adquiridas nos vários domínios (Figura 58), nomeadamente o indicador 3.1. “diferentes áreas de formação”.

Vejamos o que foi dito a respeito de diferentes áreas de formação. No caso da Matemática para a Vida, afirma uma formadora:

“Todas elas, neste momento, ao verem um gráfico estatístico sabem aquilo que está ali; todas elas, ao verem uma planta de uma casa, sabem determinar áreas.”

No que se refere à área de formação de Inglês, é afirmado:

“Eu penso que foi um percurso bastante positivo. Se tivermos em conta o que elas sabiam no início, que era nada, e que no final do curso eu colocava-lhes um mapa de uma cidade para explicarem como e que se ia de um lado da cidade para o outro lado e elas conseguirem fazê-lo, eu acho que isto é extraordinário. Se calhar agora, quando encontrarem alguém na rua que lhes pergunte como chegar onde quer que seja, sabem fazê-lo.”

Quanto às Tecnologias da Informação e da Comunicação, considera-se:

“ (...) ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação, há pessoas que entraram e não sabiam ligar o computador, e saem do curso muito melhores do que eu, que sou um mau utilizador mas desenrasco-me bem, e saem com competências ao nível da informática muito fortes.”

O último exemplo refere-se à área de formação de Cidadania e Empregabilidade e a importância deste excerto é acrescida pelo facto de ter sido proferido por uma formanda que nos diz:

“Mas também ao nível da Cidadania e Empregabilidade. Não sei se se lembra de como as pessoas, no princípio apresentavam os trabalhos: limitavam-se a olhar para baixo e a lerem o que estava escrito nos papéis. Agora isso já não acontece, houve uma grande evolução.”

Qualquer dos exemplos apresentados reforça o que atrás afirmámos, ou seja, a “competência” evidenciada por quem protagonizou os procedimentos de avaliação, que conseguiu, de facto, avaliar competências.

As intervenções observadas no que se refere à identificação de ganhos de aprendizagem não se resumiram à identificação de competências adquiridas. A análise dos processos de desenvolvimento pessoal das formandas constituiu-se, como apresentado na Figura 58 (p. 348), como um outro organizador da análise efectuada.

Do conjunto rico e diversificado de indicadores apurados queremos destacar dois. O primeiro indicador é o 3.8. que refere a “autonomia e a capacidade de gestão do processo de formação”. Foi dito por uma formadora de Linguagem e Comunicação:

“ (...) Porque o trabalho é delas, nós só as orientámos, nada mais. Eu chegava aqui às 13.30h e elas diziam-me “agora tem que ver isto, tem que fazer aquilo”, elas é que me diziam o que é que eu tinha que fazer nessa tarde para as ajudar, porque o resto já estava feito e já estava orientado. E esta autonomia que elas atingiram é uma coisa excelente.”

A questão do auto-direccionamento da aprendizagem, conceito que oportunamente considerámos como transversal à maioria dos modelos de Educação e Formação de Adultos, aposta na capacidade que se julga o adulto possuir de tomar a iniciativa, de diagnosticar, com ou sem a ajuda de outros, as suas necessidades de aprendizagem, de formular objectivos de aprendizagem, de identificar recursos materiais e humanos para aprender, de escolher e implementar as estratégias apropriadas, e de avaliar os resultados obtidos (Knowles, 1980, 1982). No excerto apresentado é claramente evidenciada a conquista desta capacidade por parte de quem integrou os processos formativos que acompanhámos.

O segundo indicador que queremos destacar é o 3.12. que se refere à “capacidade para tomar decisões que afectem o curso de vida”. O excerto que apresentamos é da autoria de uma Mediadora Pessoal e Social:

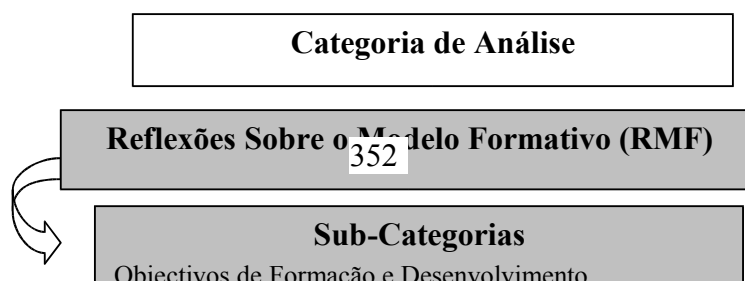
“Eu acho que é enorme [o desenvolvimento observado]. Salvo uma ou outra situação, às vezes até tenho um bocado de receio ao pensar naquilo que eu acho que este curso provocou em algumas pessoas. Porquê? Eu estou a lembrar-me, por exemplo, no caso de uma formanda que é vítima de violência doméstica, e eu tenho a certeza absoluta que ela hoje já não aceita essa situação da mesma forma que sempre aceitou. Não aceita! Basta que ela passou alguns nove meses da formação calada, sofria, de vez em quando não aparecia cá – eu, pessoalmente, já sabia que é que se passava e sabia a razão pela qual ela não vinha – mas as colegas nunca souberam porquê que ela não vinha. E ela conseguiu abrir-se com uma das colegas e no último dia confidenciou a essa colega “eu hoje sou outra mulher”. Eu acho que nós, nós que estamos aqui, não nos chegamos a aperceber das implicações que isto lhes pode trazer.”

Quanto a este excerto, podemos retirar várias ilações que passamos a apresentar: se a Educação e Formação de Adultos significa promover processos de mudança; se, numa perspectiva de “Aprendizagem Transformativa” (Mezirow, 1996), a educação e a formação neste campo educativo deve operacionalizar processos nos quais os indivíduos utilizam 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, então, a avaliação que os participantes das reuniões de Equipa Pedagógica fazem dos processos desenvolvidos é significativamente positiva.

3.4. Categoria de Análise : Reflexões Sobre o Modelo Formativo

“Reflexões Sobre o Modelo Formativo” (RMF) foi a designação que atribuímos à Categoria de Análise que integra referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido.

Esta Categoria de Análise regista 7% do total de referências observadas (Figura 32, p. 300) – 76 em valor absoluto – e por se constatar que as intenções que levaram à intervenção neste domínio se integraram em diferentes registos de especificação, a categoria foi dividida em várias Sub-Categorias (Figura 59).



Complexidade do Modelo: Formação de Base e
Formação Profissionalizante – (RMF-CM)
Princípios Gerais a Seguir em EFA – (RMF-PG)
Especificidades do Modelo Formativo – (RMF-
EMF)



Figura 59. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”

Quanto à distribuição, em valor percentual, de cada uma das Sub-Categorias, os dados apurados permitiram constatar que a Sub-Categoria “Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular” (RMF-OFDC), se verifica em 24% das referências observadas; a Sub-Categoria “Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante” (RMF-CM), em 18%; a Sub-Categoria “Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos” (RMF-PG), em 17%; e, finalmente a Sub-Categoria “Especificidades do Modelo Formativo” (RMF-EPM) em 41% das referências observadas na categoria geral onde se integra. (Figuras 60).

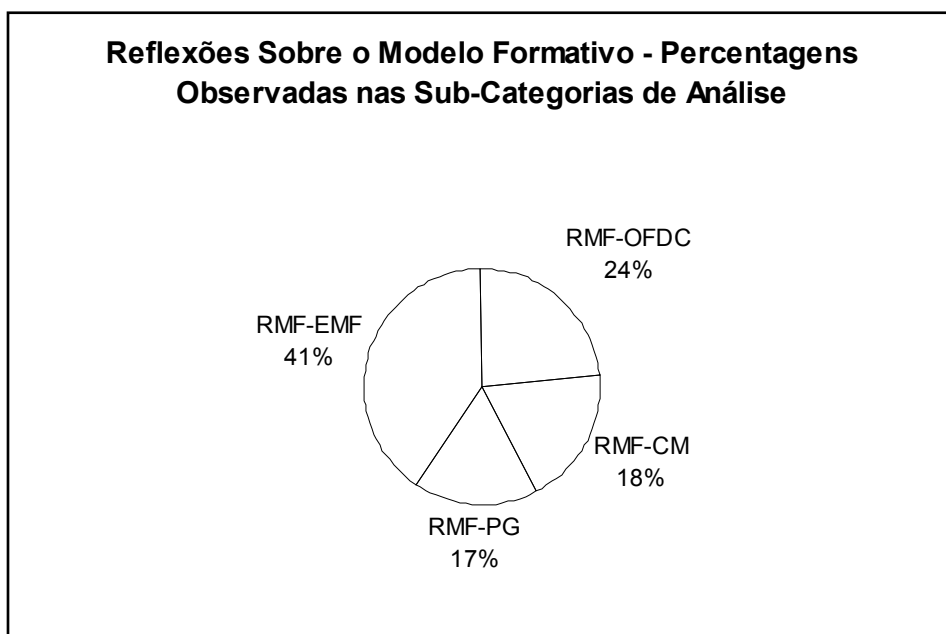


Figura 60. Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo” – Percentagens Observadas nas Sub-Categorias

À semelhança do processo adoptado anteriormente, passemos à análise e à discussão de cada uma destas Sub-Categorias.

3.4.1. Sub-Categoria: *Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular*

A Sub-Categoria “Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular” (RMF-OFDC) inclui referências em que se explicita e se reflecte sobre a relação entre os objectivos de formação e os processos de desenvolvimento curricular adoptados ou a adoptar. Esta Sub-Categoria foi observada em 24% das referências catalogadas (Figura 60) – 17 em valor absoluto.

Mais uma vez, e com o objectivo de reduzir a informação recolhida para melhor a analisar e interpretar, foram enunciados indicadores que configuram o conteúdo das intervenções observadas, os quais são apresentados na Figura 61.

Categoria de Análise	
Reflexões Sobre o Modelo Formativo	
Sub-Categoria	Indicadores

1. Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular	<p>1.1. Clarificação de metas do processo formativo: tornar os formandos autónomos relativamente à aprendizagem e à formação; equipar os formandos com competências nas diferentes áreas de formação que garantam uma equivalência académica; equipar os formandos com competências de vida; equipar os formandos com competências profissionais.</p> <p>1.2. Gestão curricular tendo em vista metas do processo formativo.</p> <p>1.3. Gestão curricular e sustentação da motivação das formandas.</p> <p>1.4. Gestão curricular e necessidade de se considerarem as diferenças individuais entre os formandos</p>
--	---

Figura 61. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular”

Como ficou referido oportunamente quando da apresentação das características do modelo que suporta os Cursos “EFA” (pp. 217-225), existe um conjunto de metas que, em termos formativos, devem ser alcançadas por quem os frequenta, metas essas que se traduzem na aquisição de competências académicas de base, de competências profissionais, e de competências de desenvolvimento pessoal, ou se lhe quisermos dar outra designação, competências de vida. Levar os formandos a atingir um perfil formativo que se integre neste quadro, não podia deixar de se constituir como um horizonte de referência por parte de quem interveio no processo formativo. Reflectir sobre a capacidade de se ir ajustando “o que se ia fazendo” a essas metas pre-estabelecidas, ou seja, reflectir sobre os objectivos da formação e o desenvolvimento curricular adoptado, operacionaliza, assim, o conteúdo das referências incluídas nesta Sub-Categoria de Análise.

De facto, podemos constatar que tanto as metas de natureza académica, como as de natureza profissional, como ainda as de natureza pessoal que se pretendia que fossem atingidas estão reflectidas nas referências que apurámos, assim como reflexões de carácter mais genérico.

Centremo-nos na “clarificação de metas do processo formativo” – indicador 1.1., (Figura 61). Neste conjunto de referências não é somente destacada uma apreciação positiva do que foi possível desenvolver em função das metas que se procurou alcançar. De facto, o que tipifica este conjunto de reflexões é uma dimensão

de discussão entre o desejável e o realizável. Aliás, se fosse de outra forma, não seria correcto considerar estas referências como fazendo parte de uma Categoria de Análise que designámos de “Reflexões sobre o Modelo Formativo”. O que se pretendeu colocar em evidência, tornar objecto de reflexão, foram as compatibilidades possíveis e as inviabilidades detectadas.

Seleccionámos três referências extraídas de intervenções de formadores, que ilustram o que acabámos de afirmar, uma para cada uma das áreas de competência que se pretendeu que os formandos atingissem – competências académicas, competências profissionais e competências de desenvolvimento pessoal.

No caso das competências académicas, foi dito por uma formadora de Matemática para a Vida:

“A minha opinião, e a opinião delas, é que as 100 horas não chegam para as preparar a nível profissional. Já falámos disso várias vezes. Para mim é impossível prepará-las, dar-lhes os conteúdos do 9º ano, todos, e elas de facto sentiram essa necessidade, de mais tempo. Falámos várias vezes sobre isso.”

No que se refere às competências profissionais vejamos a opinião de uma formadora de Inglês:

“Eu, por acaso, acho que há uma lacuna neste curso porque, principalmente, e voltando a esta questão do Algarve e ser uma zona em que a principal actividade é turismo ou actividades directa ou indirectamente relacionadas com o turismo, acho que devia haver uma maior insistência no Inglês. E é um bocadinho complicado porque a maioria delas vem para o curso e não sabe rigorosamente nada de Inglês e eu, para estar a dar expressão comercial em Inglês, elas tinham que ter algumas bases que não têm.”

Finalmente, e no que se refere às competências de desenvolvimento pessoal, passamos a apresentar a opinião de um formador de Cidadania e Empregabilidade:

“Eu acho que há aqui alguma incongruência relativamente àquilo que se pede, e que é a lógica do modelo, e algumas perspectivas de continuidade, incongruência essa que passa pelo seguinte: em princípio o modelo deve ser seguido segundo essa perspectiva, portanto é um modelo baseado em competências, logo o que as pessoas devem aprender não são conceitos teóricos, mas um saber em acção. Portanto, saberes que sejam susceptíveis de serem aplicados no seu quotidiano, na sua vida prática.”

O destaque que consideramos oportuno dar a este contexto de análise justifica-se porque nos parece configurar mais uma das virtudes deste modelo formativo. Os formadores não aceitam de forma acrítica o conjunto de indicações que são sugeridas nos Referenciais. Questionam-nas, discutem a sua aplicabilidade, opinam sobre alternativas que, em sua opinião, são mais conformes, tanto aos propósitos que se pretendiam atingir, como às formas através das quais os mesmos poderiam ser alcançados. Quanto a nós, este nível de reflexão representa uma dimensão muito mais aprofundada do que a verificada anteriormente, uma vez que não são só os procedimentos face ao momento concreto de uma prática que são discutidos e debatidos mas, também, princípios de fundo que as organizam, à luz das possibilidades que lhes estão associadas.

3.4.2. Sub-Categoria: Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante

Sob a designação “Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante” (RMF-CM) inserem-se referências onde se debatem as peculiaridades de um modelo formativo que procura proporcionar Formação de Base e Formação Profissionalizante através de um projecto curricular integrado. Tal como apresentado na Figura 60 (p. 352), esta Sub-Categoria observa-se em 18% das referências registadas, 15 em valor absoluto. As intervenções observadas integram-se nos indicadores que se apresentam na Figura 62.

Categoria de Análise	
Reflexões Sobre o Modelo Formativo	
Sub-Categoria	Indicadores

2. Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante	<p>2.1. Análise da adequação/inadequação dos Referenciais de Formação Profissionalizante: distribuição dos tempos de formação; adequação a formandos com diferentes formações de base; sobreposição/coincidência de conteúdos.</p> <p>2.2. Dificuldades de abordagem interdisciplinar considerando a presença de duas lógicas curriculares.</p> <p>2.3. Impossibilidade de alterar as propostas curriculares dos Referenciais da Formação Profissionalizante.</p> <p>2.4. Vantagens/possibilidades da participação da Formação Profissionalizante na construção e gestão curriculares.</p>
---	--

Figura 62. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Formação de Base e Formação Profissionalizante”

À semelhança do referido na Sub-Categoria de Análise anterior, as Reuniões de Equipa Pedagógica constituíram-se como um espaço de análise, de debate e de avaliação do modelo que formandos e formadores procuraram desenvolver. Em qualquer dos casos é um nível de intervenção que denota conhecimento sobre as características do modelo e dos aspectos limitadores e/ou facilitadores que o tornam ou não possível.

O indicador que gostaríamos de destacar é o que se refere às “dificuldades de abordagem interdisciplinar considerando a presença de duas lógicas curriculares” – 2.2., Figura 62. Diz-nos um formador:

“A própria lógica com que está desenhado o curso: uma FP com um currículo uniforme, imposto, e um currículo mais flexível e mais à medida de cada pessoa na FB, de certa forma dificulta um bocado isto [a interdisciplinaridade]. Mas penso que é possível melhorar um pouco isso.”

Oportunamente, e a propósito da Categoria de Análise “Opções Curriculares”, já nos referimos às vantagens das abordagens interdisciplinares num quadro de Educação e Formação de Adultos, aspecto que os intervenientes, na altura, assinalaram como enriquecedor e uma mais valia para o sucesso do modelo de formação em que estavam envolvidos.

No âmbito do excerto apresentado, são denunciadas as limitações estruturais do curso, consideradas condicionantes de um desenvolvimento curricular assente na interdisciplinaridade. O formador fala de duas lógicas subjacentes ao modelo

formativo - a rigidez conceptual e formal de uma – a Formação Profissionalizante, por oposição à flexibilidade que caracteriza a outra – a Formação de Base, e dos obstáculos que daí advêm considerando o processo de construção e de desenvolvimento curricular. De facto, e em termos da concepção de um plano de desenvolvimento curricular, este ou qualquer outro, impõe-se que haja uma congruência e uma compatibilidade entre as diferentes componentes do currículo que tornem viável a proposta em causa. Quando existe, como é o caso, um conjunto de conteúdos rigidamente definidos e alinhados numa sequência que não convém que seja alterada dado o carácter de precedência que os caracteriza, é difícil desenvolver uma proposta curricular integrada, que possibilite a realização de actividades onde haja cruzamento de saberes provenientes de diversas áreas. É este aspecto, típico dos Referenciais da componente de Formação Profissionalizante, que é denunciado. Contudo, e embora se constitua como um factor de dificuldade, tratou-se de um obstáculo que se procurou contornar, não se assumindo que inviabilizaria o modelo formativo e o processo de desenvolvimento curricular. De facto o formador termina dizendo *“penso que é possível melhorar um pouco isso”* o que denota o propósito de, mesmo com dificuldades como esta, se apostar no modelo em que se acredita.

3.4.3. Sub-Categoria: Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos

Sob a designação de “Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos” (RMF-PG) agruparam-se as intervenções proferidas pelos intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica que se referem a um quadro conceptual que foi construído sobre esta temática. Esta Sub-Categoria de Análise regista 40,78% das referências identificadas (Figura 60, p. 352), 31 em valor absoluto, o que a coloca como a Sub-Categoria de Análise mais referenciada no quadro da Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”.

As intervenções apuradas neste registo integram-se nos indicadores que apresentamos na Figura 63.

Estes indicadores sinalizam, claramente, uma dimensão de desenvolvimento profissional que terá ocorrido em consequência do processo desenvolvido. Através do processo de construção e de desenvolvimento curricular em que participaram, e em consequência da reflexão que sobre o mesmo foram elaborando, tomaram forma princípios gerais que se achou deverem ser observados por se revelarem adequados e eficazes quando se trabalha com públicos adultos.

Categoria de Análise	
Reflexões Sobre o Modelo Formativo	
Sub-Categoria	Indicadores
3. Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos	3.1. Reflexões sobre “modos de fazer pedagógico” quando se trabalha com públicos adultos: <ul style="list-style-type: none"> adaptar uma perspectiva funcional da aprendizagem; dar atenção aos aspectos relacionais; negociar com os formandos os objectivos formativos e as propostas de desenvolvimento curricular; respeitar o ritmo individual de aprendizagem dos formandos; dar aos formandos a possibilidade de escolha; considerar a não linearidade dos processos de aprendizagem; adoptar processos didácticos apropriados. 3.2. Constatação de que em EFA todos os intervenientes “se formam”. 3.3. Referências à importância dos processos dialógicos. 3.4. Referências à natureza diferente da motivação nos públicos adultos. 3.5. Constatação do peso dos modelos escolarizados como factor constrangedor dos processos de aprendizagem. 3.6. Referências à deficiente formação dos professores/ formadores para que intervenham neste nível educativo.

Figura 63. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos”

Vários autores (Brookfield, 1986; Knowles, 1990; Knowles, Holton & Swanson, 1998; Galbraith, 2004; Long, 2002) enunciam princípios da prática que os formadores de pessoas adultas devem evidenciar, por forma a que tenham um desempenho adequado. Recorde-se que nenhum dos participantes (formadores ou formandos) tinha formação específica sobre este campo de intervenção educativa,

donde se conclui que os princípios que foram sendo capazes de enunciar derivaram, exclusivamente, da reflexão sobre as práticas que desenvolveram.

No contexto presente, queremos assinalar dois aspectos: o primeiro refere-se ao facto de intervenções desta natureza se terem observado durante as Reuniões de Equipa Pedagógica - o que confirma a possibilidade de estas se constituírem como espaços em que se constróem, afirmam e denunciam epistemologias pessoais sobre um conhecimento de natureza profissional; o segundo, à existência de vários excertos integrados nesta Sub-Categoria, proferidos pelas formandas presentes nas reuniões - o que significa que quem é objecto de formação possui uma percepção muito clara daquilo que é eficaz nos processos de educação e de formação que lhes são destinados. É este segundo aspecto que passamos a desenvolver. Começamos pelo seguinte excerto, extraído de uma intervenção de uma formanda e que se integra no indicador 3.1. (Figura 63), “reflexões sobre “modos de fazer pedagógico” quando se trabalha com públicos adultos”:

“Eu lembro-me, agora, enquanto estavam a falar, eu lembrei-me que dos professores que mais gostei, as disciplinas em que eu mais aprendi na escola, foram os professores que faziam este tipo de ensino, que tinham este tipo de atitude, que nos deixavam à vontade, que também falavam connosco sobre coisas que não tinham nada a ver com a escola, que nos apoiavam em coisas que não tinham nada a ver com a escola. Um miúdo sente-se muito mais à vontade assim. Sabe que aquele professor não está ali só para ensinar aquilo - e se a gente não aprender aquilo que ele diz, estamos feitos - e sabe que o professor pode ser muito mais do que isso. Acho que o bom deste curso é isso: é deixar-nos à vontade.”

A formanda socorre-se da sua experiência enquanto aluna, e recorda situações em que experimentou uma sensação de conforto afectivo e o impacto que isso teve no seu processo de aprendizagem. Transporta essa experiência para a sua situação actual enquanto formanda, referindo que é a dimensão relacional e afectiva que caracteriza o processo que frequenta que contribui, em larga medida, para o sucesso do mesmo. Afirmar que “o bom deste curso é isso: é deixar-nos à vontade.” Knowles (1990) aponta o estabelecimento de um clima físico e psicológico propício à aprendizagem como um dos princípios a seguir nas práticas com pessoas adultas; Galbraith (2004) também refere a necessidade de ser criado um clima psicológico conducente à aprendizagem, e Long (2002) salienta a influência que as experiências

prévias, os acontecimentos de vida e as relações interpessoais exercem no potencial de aprendizagem. À semelhança dos autores citados, os participantes dos processos educativos e formativos também parecem partilhar a opinião de que o clima afectivo condiciona os processos de aprendizagem.

Outra referência que queremos apresentar, igualmente proferida por uma formanda, salienta a necessidade de “negociar com os formandos os objectivos formativos e as propostas de desenvolvimento curricular” (indicador 3.1., Figura 63, p. 358). É a seguinte:

Penso que isto aqui é muito diferente da escola pelo facto de nos darem a opção de escolha. É bom. (...) Porque na escola não era nada comparado com isto. Chegavam ali, despejavam a matéria e aprendam se quiserem. Pelo menos quando eu andava na escola era assim. Aqui é muito bom. Perguntam-nos se queremos fazer, dão a opção de escolhermos.

Qualquer dos autores que temos vindo a citar referem este princípio. Knowles (1980, 1998) fala da necessidade de envolvimento dos formandos nas decisões de planeamento curricular com uma das condições que devem ser garantidas em Educação e Formação de Adultos, Brookfield (1986) sublinha o carácter colaborativo que deve tipificar este nível de intervenção educativa, e Galbraith (2004) refere que as situações de ensino e de aprendizagem devem ser desafiadoras e possibilitarem a escolha e o questionamento. Também Long (2002), para quem a habilitação dos formandos para o auto-direccionamento da aprendizagem configura um dos traços da formação que lhes deve ser proporcionada, indica a opção de escolha como uma das estratégias a adoptar para que este objectivo seja atingido. O excerto apresentado, confirma, na primeira pessoa, a pertinência deste princípio ao ser-nos dito que “*aqui é muito bom. Perguntam-nos se queremos fazer, dão a opção de escolhermos.*”

3.4.4. Sub-Categoria: Especificidades do Modelo Formativo

Finalmente “Especificidades do Modelo Formativo” (RMF-EMF). É a quarta Sub-Categoria identificada na Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo” e integra referências em que se reflecte sobre o que de específico caracteriza este modelo, nomeadamente os desafios que impôs a quem nele interveio e as suas potencialidades. Regista 17% do total de referências catalogadas na Categoria de Análise em que se integra (Figura 60, p. 352), o que corresponde a 13 referências.

Trata-se, em nossa opinião, da Sub-Categoria que encerra o conjunto de referências mais rico e mais significativo, considerando os propósitos do modelo formativo dos “Cursos EFA” e a metodologia de trabalho que se procurou implementar e que tem sido objecto de análise no Estudo que temos vindo a apresentar.

Os indicadores desta Sub-Categoria são apresentados na Figura 64.

Repare-se que existem indicadores que colocam o formando no centro do processo reflexivo - nos quais se apreciam as qualidades do modelo formativo tendo em vista a construção de um perfil de competências desejável; indicadores em que é o formador, o seu papel no processo formativo e os desafios que este lhe coloca, que são objecto de análise; e ainda indicadores em que são questões de natureza curricular do modelo que são apreciadas. Tudo o que se considera ser específico deste modelo é objecto de análise e de reflexão nesta Sub-Categoria de análise.

Mais uma vez, e lamentando a impossibilidade de apreciar detalhadamente cada um dos indicadores assinalados, somos forçados a seleccionar alguns. A nossa escolha recai sobre os seguintes: “reflexões sobre o perfil de “pessoa” que este modelo formativo permite formar - 4.1. e “análise das potencialidades do modelo em proporcionar empowerment aos formandos” 4.5. (Figura 64).

Categoria de Análise	
Reflexões Sobre o Modelo Formativo	
Sub-Categoria	Indicadores

4. Especificidades do Modelo Formativo	<p>4.1. Reflexões sobre o perfil de “pessoa” que este modelo formativo permite formar.</p> <p>4.2. Análise ao desafio de criatividade que o modelo representa para os formadores.</p> <p>4.3. Análise das competências que os formadores devem evidenciar.</p> <p>4.4. Análise das desvantagens em se estabelecerem padrões de comparação entre os currículos do ensino regular e os Referenciais utilizados.</p> <p>4.5. Análise das potencialidades do modelo em proporcionar <i>empowerment</i> aos formandos.</p> <p>4.6. Reflexões sobre a flexibilidade curricular que caracteriza o modelo, quanto à possibilidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> gerir os Referenciais de forma não linear; gerir os tempos de formação; valorizar o auto-conhecimento; proporcionar conhecimentos em diferentes áreas do saber; expandir os interesses de conhecimento e de formação dos formandos; subordinar a formação às motivações e interesses dos formandos; adequar as situações de aprendizagem às características dos formandos; adequar os conteúdos e os materiais de formação à realidade dos formandos <p>4.7. Análise dos níveis de competência/conhecimentos adquiridos pelos formandos considerando a progressão de estudos.</p> <p>4.8. Análise da eventualidade deste modelo formativo ser aplicado no Ensino Secundário: a necessidade de se respeitar a filosofia de base.</p> <p>4.9. Reflexões sobre a necessidade de enquadrar a colocação profissional e sensibilizar as entidades formadoras.</p>
--	--

Figura 64. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Especificidades do Modelo Formativo”

Relativamente ao primeiro, atentemos no seguinte excerto:

“(...) eu, como formador de Cidadania e Empregabilidade, sou um adepto fervoroso deste modelo. Penso que já falei convosco sobre isso e porquê? Porque o mundo actual sofreu uma série de transformações e as pessoas hoje têm que ser dinâmicas (...) e o mundo de hoje exige um novo perfil de pessoa para sobreviver no mercado de trabalho e este curso está estruturado de uma forma que eu acho que facilita às pessoas esses conjunto de competências que hoje são fundamentais: torna as pessoas mais dinâmicas, mais activas, mais empreendedoras, estão no centro do processo de formação e isso é extraordinariamente importante e, da minha sensibilidade, do que observo, envolvem-se muito mais do que chegar ali um tipo e: - “Agora vamos fazer isto!”, não é! E a capacidade de envolvimento que o grupo tem tido, tem sido, na minha opinião, muito boa e as pessoas são elas próprias a tomarem a iniciativa: - “Olhe, eu não quero fazer isto, gostava de fazer isto! ... Como é que faço? ... Gostava que nos levasse à biblioteca desta vez! ... Gostávamos de ir ali àquela empresa” – quer dizer, isto produz um tipo de pessoa e de perfil e de competências que não tem nada a ver com o chegar à sala de formação: - “Vá,

então agora vamos fazer isto, e depois vamos fazer isto” – em que a pessoa está a receber passivamente aquilo e pode até nem estar ali! Eu gostava de reforçar isto. Este modelo parece-me extremamente interessante face à escola tradicional que é mais passiva, que convida mais à passividade.

Através de uma análise em que se clarificam as exigências do mundo actual e se apreciam requisitos de modelos formativos que enquadrem essas exigências, este formador faz uma avaliação do processo de formação em que participou. Considera ser este o caminho, por oposição a outros modelos formativos que conhece, e sustenta a sua crença com exemplos de procedimentos adoptados em termos de desenvolvimento curricular, os quais, em sua opinião, contribuíram para o objectivo de habilitar os formandos para esse tal mundo actual que exige pessoas “dinâmicas” e pessoas que “saibam sobreviver no mercado de trabalho”. Lyotard (1989) é um dos autores que chama a atenção para as características da actualidade referindo que esta exige que o indivíduo, quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional, seja crítico, adaptável e capaz de se integrar em contextos em permanente mudança. Outros autores (Brookfield, 1986; Mezirow, 1991, 1996, 1999) reclamam contextos de formação que habilitem os indivíduos para este novo perfil de integração e de desempenho. O excerto que apresentamos pode configurar uma resposta. Na opinião de quem o profere, são modelos formativos como o desenvolvido que, segundo as palavras do seu autor, “tornam as pessoas mais dinâmicas, mais activas, mais empreendedoras”, “no centro do seu processo de formação”, que garantem um perfil de competências com as características desejadas.

Quanto ao segundo indicador que dissemos querer destacar, atentemos ao seguinte excerto, proferido por uma Mediadora Pessoal e Social:

(...) eu quando ouço falar em Empowerment - e agora é um termo que está muito em voga - eu acho que é o termo que se aplica, com exactidão, a algumas das pessoas que aqui estiveram. Eu acho que é! A própria Helena, que é uma pessoa muito complexa, muito complicada, ela reconheceu que não é a mesma: ela não tinha horários, os horários dela eram completamente invertidos, estava acordada a noite inteira, andava por aí e dormia a manhã inteira;- “que mal é que havia nisso”- achava ela. Faltava imenso. Hoje, ela era a primeira a chegar Ela chegava às 8.00h e as aulas só começavam às 9.00h. Ia lá para baixo, falava com os velhotes – que a adoram! São pequenas coisas que parecem pequenas mas que significam muito e que nunca teriam acontecido sem este processo todo.

O termo empowerment dificilmente seria melhor aplicado do que no excerto apresentado. Fala-se de alguém que não assumia responsabilidades, que não tinha objectivos de vida, e que “mudou” em consequência do processo formativo que frequentou: organizou-se, impôs regras a si própria e estabeleceu princípios de vida.

Defendido por autores que perfilham uma orientação crítica para a Educação e Formação de Adultos (Brookfield, 1997, 2000, 2001; Freire, 1970; Giroux, 1996) o conceito de empowerment refere-se à competência que o indivíduo possui (ou constrói) de exercer poder sobre a sua própria vida. Os autores que o defendem consideram que mais do que proporcionar conhecimentos em diferentes áreas do saber, o que se deve constituir como propósito dos processos educativos e formativos para pessoas adultas é tornar os indivíduos aptos a se gerirem enquanto pessoas. Consideram que é através da criação de oportunidades que levem os formandos a desenvolver capacidades que lhes permitam encontrar espaço para a sua própria história de vida, a adquirir as condições necessárias para exercer a coragem cívica, a assumir riscos e a adquirir hábitos e costumes, que o conceito de empowerment se constrói e se instala. De acordo com a autora do excerto apresentado, ela encontrou, no curso em que participou como formadora, as condições e as oportunidades consideradas necessárias à construção de empowerment por parte dos formandos, o que, segundo ela, se constituiu como mais uma das especificidades deste modelo formativo.

3.5. Categoria de Análise: Próximo Tema de Vida

A Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” (PTV) encerra o ciclo que justifica o propósito das Reuniões de Equipa Pedagógica.

Reflectido o Tema de Vida anteriormente tratado – na Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”, apreciadas e justificadas as opções pedagógicas que sobre ele se desenvolveram – na Categoria de Análise “Opções Curriculares”, analisados os progressos que se observaram nas formandas decorrentes do processo desenvolvido – na Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”, e reflectidas as características do modelo formativo – na Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”, na Categoria de Análise que nos propomos analisar, “Próximo Tema de Vida”, os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica discutem qual o próximo Tema de Vida a tratar, defendem a sua pertinência, e definem um primeiro

esboço de um desenho curricular que o permite desenvolver. Para tal, identificam quais os conteúdos que são solicitados para cada tema escolhido, quais as oportunidades para que cada área de formação desenvolva as competências indicadas nos respectivos Referenciais, quais as estratégias de aprendizagem e de formação mais indicadas, e quais as possibilidades de tratamento interdisciplinar que o(s) tema (s) escolhido possibilita.

Na nossa opinião, é nesta Categoria de Análise – “Próximo Tema de Vida” - mais do que em qualquer das outras, que se detectam as possibilidades que este modelo pressupõe 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 estranho que o volume de referências identificadas seja tão significativo. Registaram-se 27% do total das referências observadas (Figura 32, p. 300), 282 em valor absoluto, o que a coloca na segunda Categoria de Análise mais referenciada na globalidade do processo.

À semelhança do observado relativamente às restantes Categorias de Análise, também esta se divide em Sub-Categorias, que traduzem os diferentes níveis de especificação solicitados pelo processo de construção curricular (Figura 65).

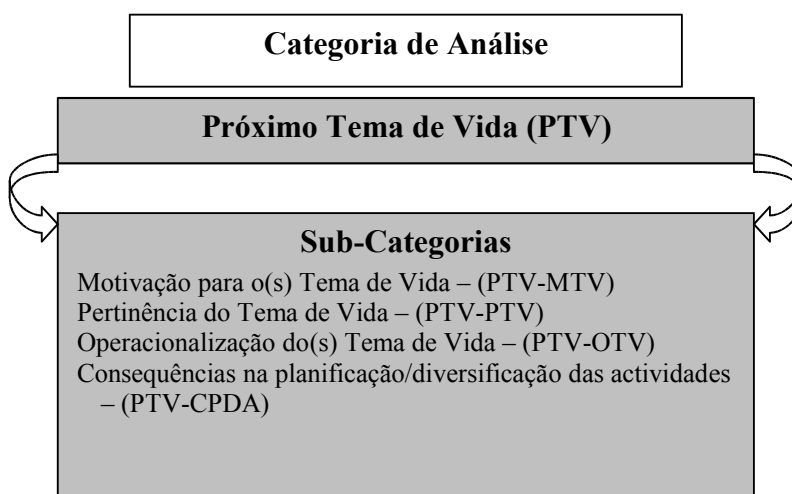


Figura 65. Sub-Categorias da Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”

O valor percentual representado por cada uma das Sub-Categorias é apresentado na Figura 66. “Motivações 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/Diversificação das Actividades” (PTV-CPDA) 32%.

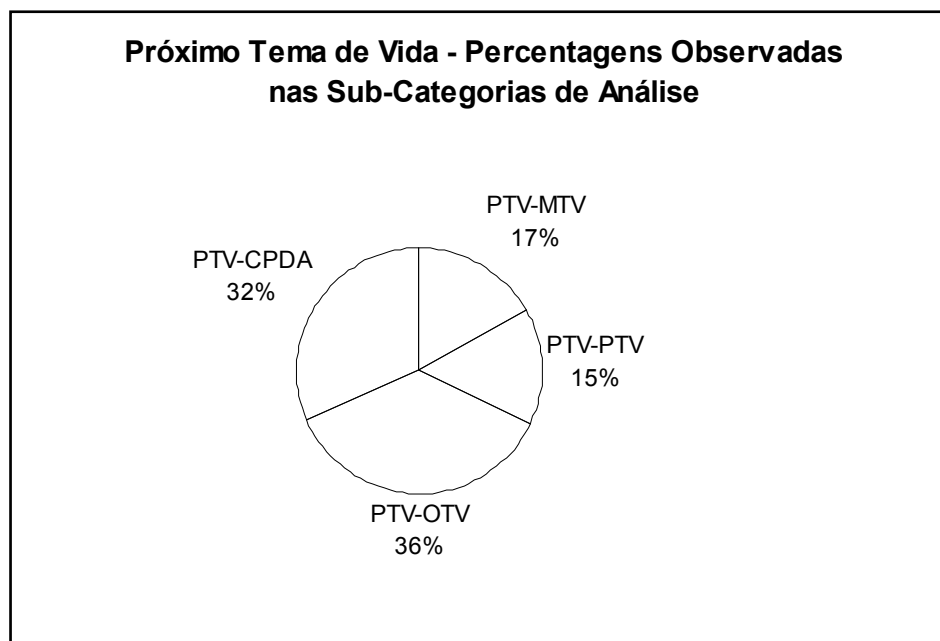


Figura 66. Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”– Percentagens Observadas nas Sub-Categorias

Passemos à análise e à interpretação de cada uma destas Sub-Categorias.

3.5.1. Sub-Categoria: *Motivação para o Tema de Vida*

A Sub-Categoria “Motivação para o Tema de Vida” (PTV-MTV) inclui referências em que se enuncia qual o(s) Tema(s) de Vida que os participantes nos cursos gostariam de ver tratado, e se apresentam as motivações para as escolhas. Regista, como apresentado na Figura 66, 17% das referências identificadas, a que corresponde um valor absoluto de 48 referências.

Quanto à análise e interpretação destes dados, parece-nos dispensável fazê-la no presente contexto, uma vez que no Ponto 2. deste Capítulo (pp. 266-296), a análise dos “Temas de Vida” foi realizada com base em referências extraídas desta Sub-

Categoria, tendo ficado, na altura, explicitados os motivos que organizaram as escolhas.

O que agora nos parece importante registar quanto a esta Sub-Categoria, e no sentido de a entender no conjunto de todas as outras que se integram na Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”, é que a mesma traduz 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.

3.5.2. Sub-Categoria: Pertinência do Tema de Vida

A Sub-Categoria “Pertinência do Tema de Vida” (PTV-PTV), tal como apresentado na Figura 66, observa-se em 15% das referências identificadas (42 em valor absoluto). Representa uma dimensão de aprofundamento relativamente à Sub-Categoria anterior, traduzida na apresentação de argumentos que suportam e confirmam a pertinência do Tema de Vida escolhido, por referência a um conjunto de ideias e de princípios que devem organizar as práticas educativas com públicos adultos.

Os indicadores identificados são apresentados na Figura 67. Podemos concluir que houve uma capacidade notável para estabelecer relações de sentido entre o que os formandos disseram querer tratar, o Tema de Vida escolhido - e que se relacionam com as suas preocupações, com os seus interesses e as suas necessidades mais imediatas - 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 talvez, inicialmente, não estivessem no horizonte de quem o propunha.

Categoria de Análise	
Próximo Tema de Vida	
Sub-Categoria	Indicadores
2. Pertinência do Tema de Vida	2.1. Permite ir ao encontro dos interesses das formandas. 2.2. Enquadra preocupações actuais. 2.3. Permite a resolução de problemas das formandas. 2.4. Proporciona o desenvolvimento do sentido crítico e o alargamento de perspectivas. 2.5. Facilita um maior conhecimento pessoal. 2.6. Permite a confirmação ou a infirmação de epistemologias pessoais. 2.7. Permite a expansão do conhecimento das formandas. 2.8. Integra o tema a abordar em questões mais abrangentes. 2.9. Permite o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento. 2.10. Permite conhecer aspectos relacionados com a futura realidade profissional. 2.11. Capacita as formandas com competências consideradas necessárias para o desempenho da sua futura profissão.

Figura 67. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Pertinência do Tema de Vida”

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 Giroux (1996) que propõe uma abordagem curricular de natureza crítica. Para o autor, a educação deve ser entendida como portadora não só de conhecimentos, mas também de matérias políticas. De entre os indicadores que identificámos nas referências que salientam a pertinência dos Temas de Vida propostos, são vários os que se integram nesta linha de pedagogia crítica. Isto verifica-se relativamente ao indicador 2.2. (Figura 67) que afirma que o tema “enquadra preocupações actuais”. Diz-nos um formador relativamente ao tema “A Educação”:

“Eu gostava de dizer aqui um à parte que tem muito a ver com a minha área de formação e que confirma o que temos estado aqui a dizer. É sobre um estudo sociológico interessantíssimo que foi feito nas escolas secundárias do Norte por um indivíduo que é o João Teixeira Lopes, que é deputado do Bloco de Esquerda. O estudo é sobre Práticas Culturais estudantis no espaço escolar, e as conclusões a que ele chega, tendo em conta aquela questão da reprodução, é que a escola já não reproduz tanto - reproduz também – mas as conclusões a que ele chega, é que as desigualdades já não são tanto relativamente à cultura de origem, legítima, mas pelos sub-grupos de pertença que têm como marca vestir de determinada maneira,

“eu visto igual a ti”, etc., uma coisa impressionante. Eu penso que este tema é mais pertinente do que nunca.”

Verifica-se, ainda, relativamente ao indicador 2.8. (Figura 67) que afirma que o Tema de Vida escolhido “integra o tema a abordar em questões mais abrangentes”. A este respeito, e perante a eventualidade de se tratar o tema “A Família na Problemática do Idoso” diz-nos outro formador:

“Neste momento está a haver um decréscimo demográfico não só a nível nacional como internacional que é assustador, não é, e esse decréscimo tem a ver precisamente com o facto de não existir já o núcleo família. Realmente as pessoas, os miúdos mais novos, a nova geração, eles fazem sexo mas têm “safe”, sexo para não ter filhos e não querem ter filhos. A família está, pura e simplesmente, em desaparecimento, quer queiramos, quer não. Portanto é mais um dos factores da civilização que nos demonstra que algo está a ruir, não sabemos exactamente o quê, poderemos tentar lançar hipóteses, não é, o que é que está ruir, o que é que está mal, o que faz com que isto esteja assim, (...)”

O que ressalta das referências incluídas nesta Sub-Categoria de Análise, quer em relação aos exemplos dados, quer em relação a quaisquer outros dos indicadores identificados, é a capacidade demonstrada de pensar e de conceber um currículo que se justifica a si próprio perante um conjunto de compromissos que se julga deverem ser considerados quando se pensa em propostas curriculares para este nível educativo.

3.5.3. Sub-Categoria: Operacionalização do Tema de Vida

O processo de construção curricular não se resume, contudo, à escolha do Tema de Vida. Toda a arquitectura curricular deve ser prevista, existe todo um conjunto de decisões e de opções que têm que ser tomadas, o que configura um nível mais específico de abordagem e que, no contexto presente, é integrado na Sub-Categoria “Operacionalização do Tema de Vida” (PTV-OTV). Observa-se em 36% do total de referências registadas na Categoria de Análise em que se insere (Figura 66, p. 365), 103 em valor absoluto, o que a coloca como a Sub-Categoria de Análise mais referenciada.

Como já referimos no Ponto 1 do presente Capítulo (pp. 259-266), depois da escolha do Tema de Vida e da clarificação dos objectivos que com este se pretendiam atingir, seguia-se a análise das actividades que se considerava permitirem o seu estudo. Quanto ao que se passou nas Reuniões de Equipa Pedagógica, e que integra este nível de decisão, verificou-se a necessidade de justificar “a actividade” por referência a um conjunto de organizadores que a apontavam e a confirmavam como a mais adequada. Foram vários os organizadores que identificámos e, para facilitar o processo de análise, organizámo-los em torno dos indicadores que apresentamos na Figura 68.

O que é patente neste conjunto de indicadores não é a análise e a discussão desta ou daquela actividade em concreto que já se decidiu realizar, mas uma análise de carácter intermédio em que se apreciam as potencialidades desta ou daquela proposta por referência a algumas prioridades que não podem ser escamoteadas, considerando tanto os objectivos da formação como, o que, em termos educativos e formativos, a estratégia, potencialmente, pode realizar. Em suma, o que está em causa é a análise de uma dinâmica operativa de acção, através da qual se analisam as estratégias a utilizar por referência ao que se pretende, e às possibilidades oferecidas pelas próprias estratégias.

Categoria de Análise	
Próximo Tema de Vida	
Sub-Categoria	Indicadores

3. Operacionalização do Tema de Vida	<p>0.1. Relação entre a estratégias/actividade a desenvolver e:</p> <ul style="list-style-type: none"> objectivos de formação definidos pelas formandas; possibilidades de expansão do conhecimento; necessidade de se partir de um conhecimento local e contextualizado; preocupações de natureza ética; critérios de evidência a abordar nas diversas áreas de formação; rentabilização do conhecimento construído tendo em vista a resolução de problemas das formandas <p>0.2. Estratégias a desenvolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> visitas que proporcionem um contacto directo com a realidade; debates que conduzam à consciencialização de problemas; entrevistas/inquéritos junto de informantes bem posicionados relativamente à questão em estudo; situações de simulação que levam os formandos a personificar situações e/ou papéis; recolhas de imagens em vídeo; visionamento de filmes; recolhas bibliográficas; contactos com especialistas; contactos com instituições; recolha de informações junto da comunicação social; contacto/análise de situações reais; recolha de informação através da Internet; realização de trabalhos de projecto. <p>3.3 Distribuição pelas diferentes áreas de formação de componentes de actividades integradoras.</p> <p>3.4. Referências ao controlo da dimensão temporal, considerando as estratégias a desenvolver.</p> <p>3.5. Análise de formas de organização do trabalho para as formandos.</p>
--------------------------------------	--

Figura 68. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Operacionalização do tema de Vida”

Vejamos alguns exemplos. No que se refere “à relação entre as estratégias/actividades a desenvolver e os objectivos de formação definidos pelas formandas” – indicador 3.1., Figura 68 - e a propósito do Tema de Vida “A União Europeia”, é referido por um formador:

“Se calhar, para além das opiniões, também acontecimentos, sei lá, por exemplo a questão dos agricultores que jogam a fruta fora, ler o que é que as pessoas dizem sobre aquilo, por exemplo; por outro lado o nosso crescimento em termos educacionais, do país nos últimos anos, a questão da formação profissional, estes cursos têm a ver com quê? com a entrada na União Europeia, são financiados por aí. Penso que é uma boa ideia.”

O autor deste excerto apresenta vários cenários de abordagem do tema escolhido que poderão configurar actividades a desenvolver, justificando-os em função da necessidade de se satisfazerem os objectivos definidos por quem o escolheu.

Outro exemplo de outra referência que, neste caso, se integra na análise das potencialidades das próprias “estratégias a desenvolver” – indicador 3.2., Figura 68. A intervenção verificou-se a propósito do Tema de Vida “A Educação”:

“Consciencializar para o problema já é o primeiro passo, ou seja, fazer surgir este debate que aqui tivemos, fazer as pessoas falar sobre isto, numa primeira fase, e depois, se calhar, levantar um conjunto de sugestões: 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 (...)”

Neste caso, o que se aprecia são as potencialidades do debate e do recurso a especialistas como estratégias de aprendizagem.

Relativamente a este indicador – 3.2., Figura 68 - em que se analisam as estratégias de aprendizagem a utilizar, gostaríamos de chamar a atenção para o conjunto que identificámos a partir das intervenções que se registaram. Para além de se constituírem como um leque muito vasto, o que significa uma cultura pedagógica alargada por parte dos intervenientes, outra das características deste conjunto de estratégias é aquela que denota um entendimento da prática pedagógica para este nível educativo como um contexto de participação activa dos formandos. Todas as abordagens de Educação e Formação de Adultos que referimos na componente de revisão da literatura deste estudo recomendam que se utilizem estratégias com estas características. De acordo com a perspectiva Andragógica (Knowles, 1980, 1982), é através de situações de aprendizagem que utilizem métodos experimentais tais como debates, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussão de casos, que se consegue rentabilizar a experiência acumulada pelos formandos, relacionar os seus saberes com as situações do dia a dia, e realçar o sentido de funcionalidade dos novos saberes. Também a perspectiva da Reflexão Crítica (Brookfield, 1997, 2000) aconselha a que se desenvolvam práticas que levem os

formandos a pensar criticamente e, por considerar que este processo é irredutivelmente um processo social, sugere uma dimensão de participação activa dos formandos ao nível das práticas de ensino e de aprendizagem. Igualmente a Aprendizagem Transformativa (Mezirow, 1996, 1998, 2000), e em consequência do seu entendimento dos processos de aprendizagem como processos de transformação e da crença de que o sujeito é parte activa no seu processo de desenvolvimento, sugere estratégias que se insiram nas metodologias activas. Com base nas estratégias que apurámos, e que foram propostas e analisadas como sendo aquelas que deveriam ser desenvolvidas nos cursos que temos vindo a estudar, podemos concluir que também os participantes destes cursos consideram serem estas as que melhor respondem aos processos de educação e formação com pessoas adultas.

3.5.4. Sub-Categoria: Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades

Finalmente a Sub-Categoria “Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades” (PTV-CPDA). Reportando-nos à progressão que dissemos existir do processo de construção curricular, é nesta Sub-Categoria de Análise que se integram as referências que analisam, com um nível de detalhe mais específico, as opções de construção curricular. A percentagem que a representa é, como apresentado na Figura 66 (p. 366), de 32%, a que corresponde um valor absoluto de 89 referências. Quanto aos indicadores que a configuram identificámos os que se apresentam na Figura 69.

Categoria de Análise	
Próximo Tema de Vida	
Sub-Categoria	Indicadores

4. Consequências na Planificação/ Diversificação das Actividades	4.1. Prioridade dada às formandas na escolha das actividades a realizar. 4.2. Critérios de evidência que nas diferentes áreas de formação podem ser tratados a propósito do Tema de Vida . 4.3. Conteúdos que podem ser abordados a partir do tema escolhido e das actividades a realizar. 4.4. Possibilidades de tratamento interdisciplinar do Tema de Vida escolhido. 4.5. Recursos a utilizar (materiais e humanos). 4.6. Organização e gestão do “tempo” . 4.7. Papel a desempenhar pelo formador no contexto da actividade a desenvolver
---	--

Figura 69. Indicadores da Sub-Categoria de Análise “Consequências na Planificação/Diversificação das Actividades”

Entre os indicadores referidos, gostaríamos de destacar o que se refere às “possibilidades de tratamento interdisciplinar do Tema de Vida escolhido” – indicador 4.4., Figura 69. O facto de nas reuniões estarem presentes os formadores responsáveis pelas diferentes áreas, permitiu que naqueles momentos se realizasse uma primeira análise das possibilidades de tratamento interdisciplinar do tema escolhido. Os excertos que em seguida apresentamos, foram extraídos de uma sequência de intervenções de vários formadores nas quais cada um se referiu às possibilidades que considerava existir para que o tema fosse tratado na área de formação que leccionou. Salientamos a lógica de encadeamento e de comprometimento colectivo que assistia a este processo, através do qual os formadores viam a sua área de formação não como uma unidade isolada onde se desenvolviam conteúdos específicos de um domínio do saber, mas como parte de um processo que concorria para o estudo e para a análise de uma questão que devia ser entendida na sua globalidade. Vejamos o que eles nos dizem a propósito do estudo do tema “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 o que se verifica é mesmo a não existência de família. Quanto à Linguagem e Comunicação está bem de ver que ela está em tudo: na oralidade – seria interessante que as formandas falassem das suas famílias e do que para elas ela representa; 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 subtração, na multiplicação, na divisão, frações, somar frações. Poderei utilizar o contexto da família para tentar chegar às equações, ou seja tentar equacionar dentro deste contexto. Para não fugir onde estou, para ir sempre no caminho certo.”

“Eu estava a pensar ao contrário: qual seria o Tema de Vida que não era possível adaptar às TIC. Não, acho que não vou ter problema nenhum. Não estou só a falar de processar texto. Toda a gente, quando se pensa em informática, só pensa em processar texto, mas utilizando outros programas. Estou a pensar num programa que permite fazer organigramas e na possibilidade de o utilizar para que se construam árvores genealógicas das formandas. Penso que tem tudo a ver com o Tema de Vida e é ma ótima oportunidade para introduzir o programa e para as formandas o utilizarem numa situação que lhes diz respeito.”

“Este é um tema de que eu gosto particularmente – até já o tinha expressado junto das formandas, que achava que era um bom Tema de Vida para ser tratado. É fácil adaptar à saúde: a saúde da família enquanto suporte emocional, enquanto suporte físico muitas vezes, acho que tenho que limitar porque o tema é muito vasto.”

Nos excertos apresentados temos, respectivamente, intervenções do formador de Cidadania e Empregabilidade e de Linguagem e Comunicação (que neste curso era a mesma pessoa), da formadora de Matemática para Vida, do formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e de uma formadora da componente de Formação Profissionalizante, neste caso de “Saúde do Idoso” dado tratar-se de um curso de Agentes de Geriatria. Repare-se como todos eles encontram oportunidade para identificar conteúdos que são específicos da área de formação de que são responsáveis, mas que viabilizam o estudo do tema escolhido.

Gostaríamos de salientar a intervenção da formadora de Matemática para a Vida (segundo excerto apresentado). Tradicionalmente é uma das áreas de aprendizagem que maiores resistências oferece às abordagens integradas. Isto sucede dada a natureza dos conteúdos que contempla e ao carácter de precedência de que os mesmos se revestem. No excerto apresentado, a formadora assume que tem que continuar a respeitar uma sequência de conteúdos, dizendo *“eu vou continuar a dar a regra dos sinais na adição, na subtração, na multiplicação, na divisão, frações, somar frações”*, mas completa dizendo que vai *“utilizar o contexto da família para tentar chegar às equações, ou seja tentar equacionar dentro deste contexto”*. Em

suma, afirma que é no contexto dos temas – no fundo, no contexto de vida das formandas – que a Matemática se aplica e, não obstante o imperativo de prosseguir uma sequência necessária de conteúdos, isso não a impede de entender a Matemática num contexto de aplicação da realidade.

Outra chamada de atenção prende-se com a intervenção da formadora da Formação Profissionalizante (último excerto). Um dos problemas deste modelo formativo é, já o afirmámos, compatibilizar a Formação de Base e a Formação Profissionalizante. A um currículo aberto onde tudo é possível, opõe-se um currículo fechado e prescritivo. Contudo, esta referência dá-nos um bom exemplo das compatibilidades possíveis. Se se criarem espaços onde se comunguem propósitos, onde os formadores sejam convidados a participar e sejam considerados como construtores curriculares, é sempre possível construir projectos comuns.

Em jeito de síntese, e no que à Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” respeita, queremos assinalar a procura e o esforço que esta representa de se ter tentado criar espaços de formação verdadeiramente motivadores para quem os frequentou. De facto, e ao contrário das abordagens tradicionais, não estamos perante um currículo prescrito. Tudo teve que ser pensado, escolhido, justificado, tarefas que, por certo, tiveram, entre outras, a intenção de elevar os indicadores de motivação dos formandos perante o processo de formação que frequentaram. Wlodkowski (2004) afirma que um dos principais desafios com que na actualidade os processos educativos e formativos se deparam é a sustentação a motivação dos formandos. Embora ela seja intrínseca (Knowles, 1980, 1982), dada a diversidade da oferta e dos públicos que frequentam os programas formativos, o problema está em garantir que a formação possua características que garantam a sustentação dessa motivação. Existem, na sua opinião, quatro condições que as devem garantir nos programas formativos: 1) estabelecer inclusão – as pessoas devem sentir que fazem parte de um grupo no qual são respeitadas; 2) desenvolver atitudes – o nível de adesão dos formandos decorre da capacidade que o programa formativo evidencia de proporcionar situações de aprendizagem que sejam realmente significativas; 3) fomentar o significado – só enquanto as situações de aprendizagem permitem que o formando estabeleça uma relação intencional com o mundo, é que a sua motivação se mantém elevada; 4) promover a competência – a consciência de que serão

“melhores” nos seus contextos de vida e de trabalho, em consequência do processo formativo de que são alvo, leva os adultos a prosseguirem a sua formação.

Se analisarmos os indicadores que identificámos na Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” por referência às condições que Wlodkowski (2004) consagra como indispensáveis à sustentação da motivação dos formandos, não é difícil identificar, para cada uma destas condições, os indicadores que reflectem a capacidade revelada de se terem criado condições para que elas se observassem.

4. PARTICIPAÇÃO DOS VÁRIOS INTERVENIENTES

Considerando os objectivos deste estudo, nomeadamente criar condições para uma participação activa dos vários intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular implementado e avaliar a capacidade decisional desses intervenientes, torna-se necessário determinar “quem interveio” e “sobre o quê”, para se poder avaliar a eficácia da metodologia desenvolvida.

Embora se tenha procurado que as Reuniões de Equipa Pedagógica se constituíssem como espaços colegiais em que as formandas e os formadores participassem em igualdade de oportunidades nos processos dialógicos e decisionais que se observassem, tínhamos a consciência de que havia aspectos que se poderiam constituir como obstáculos a essa participação igualitária, o que se traduziria num desequilíbrio ao nível da participação. Referimo-nos à representação que cada um destes grupos de participantes possuía acerca do seu papel enquanto intervenientes nesses espaços, à especificidade, quanto ao conteúdo, de determinados assuntos em análise e, ainda, à falta de conhecimentos de carácter técnico, por parte das formandas, acerca de algumas das dimensões que seriam objecto de discussão e de decisão. Na realidade, se há Categorias de Análise em que a intervenção das formandas era esperada e com uma frequência significativa, como é o caso da “Avaliação do Tema de Vida”(ATV) e “Próximo Tema de Vida” (PTV), relativamente a outras, sobretudo as que se revestem de um carácter mais técnico, era esperada uma prevalência significativa 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, entre os diferentes intervenientes, quem interveio nas Reuniões de Equipa Pedagógica, e em que Categorias de Análise se inserem essas intervenções para que as contextualizemos e valorizemos. Neste processo propomo-nos destacar as intervenções das formandas, na medida em que, considerando os condicionamentos já referidos, foi sobretudo a estas, mais do que aos formadores, que se pretendeu facultar as condições para que participassem nos processos decisoriais que se observaram, qualquer que fosse o nível de decisão considerado.

Como uma primeira abordagem à questão da participação dos vários intervenientes apresentamos o Quadro 7.

Quadro 7. Categorias e Sub-Categorias de Análise – número de referências por formandas e por formadores

Sub-Categorias	Nº de Referências Formandas	Nº de Referências Formadores
1.1.ATV-AG	14	14
1.2.ATV-QTV	37	13
Totais	51	27
2.1.OC-AD	22	75
2.2.OC-FAD	8	74
2.3.OC-AAD	10	32
2.4.OC-RP	1	13
2.5.OC-GEMF	9	110
2.6.OC-ID	-	20
2.7.OC-TVTV	13	32
2.8.OC-OGTP	9	21
2.9.OC-DS	4	20
Totais	76	397
3.1.AF-DNA	8	37
3.2.AF-CPF	3	6
3.3.AF-ID	14	84
Totais	25	127
4.1.RMF-OFDC	-	18
4.2.RMF-CM	-	14
4.3.RMF-PG	4	9
4.4.RMF-EMF	3	28
Totais	7	69
5.1.PTV-MTV	37	11
5.2.PTV-PTV	18	23
5.3.PTV-OTV	15	88
5.4.PTV-CPDA	19	70
Totais	90	192

Na primeira coluna, utilizando-se os códigos já apresentados no ponto 3 deste Capítulo (pp. 299-373), listam-se as Categorias e Sub-Categorias identificadas na análise de conteúdo efectuada. Na segunda e terceira colunas são apresentadas,

respectivamente, as frequências de referências produzidas por formandas e por formadores. De acordo com o apresentado, em todas as Categorias de Análise observam-se participações de ambos os intervenientes, embora haja Sub-Categorias onde não se registam referências provenientes das formandas (OC-ID, RMF-OFDC, RMF-CM).

A representação gráfica apresentada na Figura 70 permite-nos visualizar os valores globais das referências observadas pelos dois grupos de intervenientes. Como podemos constatar, na Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida” (ATV) foram identificadas 51 referências proferidas pelas formandas e 27 proferidas pelos formadores, nas “Opções Curriculares” (OC) identificámos 76 referências provenientes de formandas e 397 de formadores, na “Avaliação das Formandas” (AF) 25 referências de formandas e 127 de formadores, nas “Reflexões Sobre o Modelo Formativo” (RMF), 7 de formandas e 69 de formadores e, finalmente na Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida” (PTV) as referências identificadas distribuem-se entre formandas e formadores, com 90 provenientes das primeiras e 192 dos segundos.

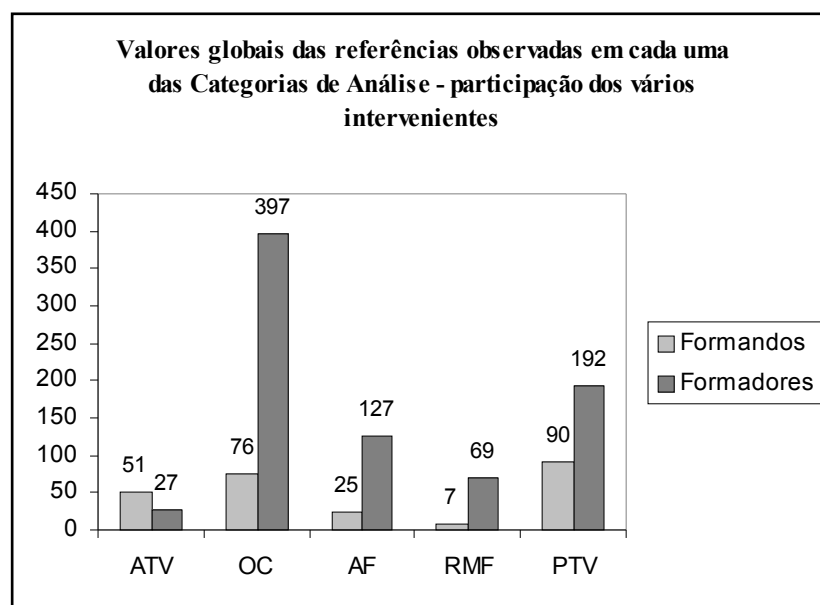


Figura 70. Valores globais das referências observadas em cada uma das Categorias de Análise – participação dos vários intervenientes

Contudo, apesar da Figura 70 nos apresentar uma distribuição das referências por formandas e por formadores, ela não traduz o valor relativo de cada uma destas intervenções no contexto real em que foram observadas. Recorde-se que em cada

uma das Reuniões de Equipa Pedagógica estiveram presentes os formadores dos curso mas só uma representação das formandas (2), o que desequilibra, em número de presenças, as formandas quando comparadas com o número de formadores. Consequentemente, o valor relativo das intervenções de uns e de outros não pode ser o mesmo, e a apresentação do valor bruto das referências distorce a realidade, em termos do peso que cada uma destas intervenções representa.

Para ultrapassar esta distorção do processo de análise, foi feita uma contagem do número total de formandas e de formadores que estiveram presentes na globalidade das Reuniões de Equipa Pedagógica, tendo-se verificado que contámos, na totalidade, com a presença de 22 formandas e 99 formadores. Através da divisão do número de referências proferidas por formandas e por formadores em cada Categoria de Análise pelo número de elementos de cada um destes grupos, encontrou-se a “média de referências para cada um dos intervenientes”, valor que nos dá uma representação mais adequada da situação no que se refere à participação dos dois grupos de intervenientes (Figura 71).

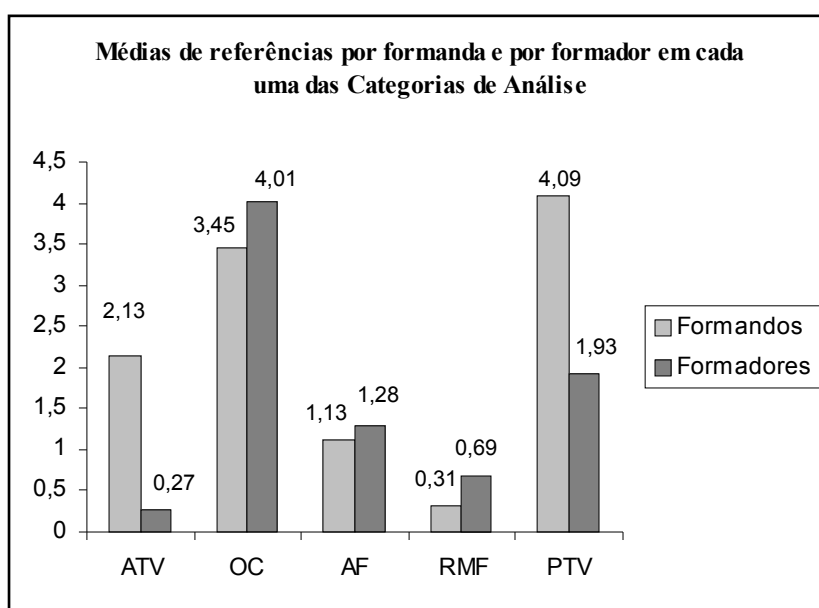


Figura 71. Médias de referências por formanda e por formador em cada uma das Categorias de Análise

Assim, e como podemos constatar através da Figura 71, a média das referências por formanda e por formador nas Categorias de Análise observadas é a seguinte: na “Avaliação do Tema de Vida”(ATV) 2,13 referências por formanda e

0,27 por formador, nas “Opções Curriculares”(OC) 3,45 referências por formanda e 4,01 por formador, na “Avaliação das Formandas”(AF) 1,13 referências por formanda e 1,28 por formador, nas “Reflexões sobre o Modelo Formativo”(RMF) 0,31 referências por formanda e 0,69 por formador, e no “Próximo Tema de Vida”(PTV) 4,09 referências por formanda e 1,93 por formador.

Passemos à análise de cada uma das Categorias de Análise.

4.1. Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”

No que respeita à Categoria de Análise “Avaliação do Tema de Vida”(ATV), a média de referências por formanda é substancialmente superior à dos formadores – 2,13 para 0,27 (Figura 71). Trata-se de uma situação que não nos surpreende. O conteúdo desta Categoria solicitava uma clara intervenção por parte das formandas, as quais, neste contexto, teceram as considerações que acharam oportunas e avaliaram a pertinência e a qualidade do Tema de Vida que havia sido tratado.

4.2. Categoria de Análise “Opções Curriculares”

No caso da Categoria de Análise “Opções Curriculares”(OC), a relação entre a média de referências por formanda - 3,45, e por formador – 4,01 (Figura 71), é francamente inesperada. O conteúdo desta Categoria de Análise reveste-se de uma dimensão técnica em que se comenta e se avalia o que, ao nível das práticas desenvolvidas, foi efectuado e em que se justificam opções e decisões tomadas, o que solicitaria, preferencialmente, a intervenção dos formadores e inibiria intervenções por parte de formandas, justificando, até, a sua ausência. Tal não se verificou, o que significa que também relativamente a conteúdos em que, em princípio, as formandas não se sentiam muito à vontade por não dominarem a linguagem e os conceitos que lhes estavam subjacentes, não hesitaram em entrevir e opinar.

Vejam algumas das intervenções mais significativas. No âmbito da Sub-Categoria “Fundamentação das Actividades Desenvolvidas” (OC-FAD) as referências que se registaram explicitam a intencionalidade pedagógica que levou à realização de determinadas actividades, ou seja, denunciam-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 coube de facto a estas a escolha das actividades que se realizaram em função dos Temas de Vida escolhidos, na medida em que souberam e quiseram justificá-las; significa, ainda, que as formandas, ao escolherem e desenvolverem essas actividades, sabiam exactamente quais os objectivos que pretendiam atingir; significa, finalmente, que as formandas sabiam o que devia ser feito para que determinadas competências de aprendizagem fossem construídas. A referência que a seguir se apresenta, proferida no âmbito da Tema de Vida “A Educação” é exemplo do que acabamos de afirmar.

“Nós, no essencial, perguntámos sobre a “Educação” como é que tinham sido educados, o que é que lhes tinha sido melhor 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 descrita a actividade – a realização de entrevistas - os objectivos que levaram à sua realização, como as características dos sujeitos que foram entrevistados. Esta competência, a 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 atingidas pelas formandas.

Também quanto à “Avaliação das Actividades Desenvolvidas” (OC-AAD), Sub-Categoria que integra referências em que se procurou determinar o grau de eficácia e de adequação do currículo por referência a processos de aprendizagem desejáveis, é de realçar as intervenções das formandas. Mais uma vez revelaram-se capazes de apreciar o grau de adequação e de eficácia do que, em termos curriculares,

foi feito. O excerto que apresentamos foi apurado na reunião em que se reflectiu sobre o Tema de Vida “A Morte” e traduz claramente essa percepção.

“O suicídio [aspecto que avalia como o mais significativo entre todos os que abordaram]. Lemos muita coisa e escrevemos também, mexemos bastante sobre esse assunto e houve coisas interessantes que tivemos conhecimento como, por exemplo, saber quais as zonas do país em que é mais frequente. Ouvia-se falar, mais por alto, que era a zona do Alentejo e do Algarve em que havia mais pessoas que se suicidavam, mas foi importante termos tratado disso porque estudámos as razões que podem estar por detrás desse facto e percebemos melhor o quê e porquê que isso acontecia (...)”

Outro nível de intervenção das formandas igualmente inesperado insere-se na Sub-Categoria “Gestão Estratégica do Momento de Formação” (OC-GEMF). O facto de incluir referências em que se narram e interpretam práticas desenvolvidas à luz de concepções de natureza pedagógico-didáctica que se considera conduzirem a determinados objectivos, levar-nos-ia a não esperar que se observassem intervenções das formandas neste âmbito. Contudo, e como podemos constatar no excerto que apresentamos, a formanda que o profere analisa metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas, referindo, nomeadamente, o trabalho de grupo, as suas potencialidades como promotor de processos de aprendizagem e a sua adequação ao campo educativo da Educação e Formação de Adultos.

“[sobre o trabalho de grupo]Tem vantagens que são o convívio e o aprender a trabalhar em grupo, aprender a trabalhar com pessoas diferentes e aprender com diferentes pessoas; desvantagens não encontro nenhuma porque embora às vezes não gostemos de trabalhar com determinada pessoa isso só significa que na próxima vez não a escolhemos como parceira num trabalho de grupo. Acho que é um dos aspectos mais positivos deste curso: o trabalhar em grupo e pelo que me apercebo esta é também a opinião das restantes formandas. Por exemplo, neste último tema dividimo-nos em três sub-grupos e eu fiquei com pessoas com quem nunca tinha trabalhado e resultou muito bem. Gostei de as ter conhecido melhor porque quando trabalhamos em grupo ficamos a conhecer melhor as pessoas e às vezes surpreendem-nos. Isso aconteceu-me. Ainda não foi possível trabalharmos todos com todos mas tem sido muito bom.”

Ainda na Categoria de Análise “Opções Curriculares” (OC) outra das Sub-Categorias onde se registam intervenções das formandas é a “Organização e Gestão dos Tempos de Formação”(OC-OGTP). A consciência de que a gestão do tempo é fundamental para a organização e

rentabilização da formação não foi só constatada pelos formadores, mas também as formandas se aperceberam dessa dimensão, e procuraram dar o seu contributo para que se observasse uma gestão do tempo adequada às características do trabalho a desenvolver. O que é dito pela formanda no excerto que apresentamos a seguir refere-se à necessidade de se ajustar o “tempo” à evolução dos processos de aprendizagem, nomeadamente à qualidade crescente dos trabalhos que são produzidos, e ao “tempo” de que essas produções necessitam.

“O que eu acho é que cada vez mais nós queremos ser melhores, e cada vez queremos fazer trabalhos mais elaborados, e ir buscar coisas diferentes à Internet, e isso faz com os trabalhos cada vez se estiquem mais um bocadinho. Por exemplo, eu, no primeiro, só escrevi, no segundo já quis pôr imagens, no terceiro mais não sei quê, os trabalhos, cada vez mais, nós queremos que sejam melhores, e é isso que nos faz perder muito mais tempo.”

4.3. Categoria de Análise “Avaliação das Formandas”

O que caracteriza o conteúdo das referências que se inserem nesta Categoria de Análise é uma apreciação e uma reflexão sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das formandas. Considerando o diferente estatuto dos participantes 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 formadores, 1,28, e a média de intervenções por formandas, 1,17 (Figura 71, p. 380), não confirma a expectativa que possuíamos quanto à eventual participação das formandas. Estas intervieram muito mais do que esperávamos, pronunciando-se em todas as Sub-Categorias em que esta Categoria de Análise se desdobra. É sobretudo na identificação de “Indicadores de Desenvolvimento” (AF-ID) que a sua intervenção é mais intensa.

O que apresentamos a seguir, mais do que um excerto, podemos considerá-lo 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 começaram a realizar o estágio profissional, decorrendo o mesmo em simultâneo com a componente de

Formação de Base. É a esse primeiro contacto com a experiência profissional e aos “indicadores de desenvolvimento” que consegue identificar e que considera ter construído no curso que está a frequentar que a formada se refere durante a Reunião de Equipa Pedagógica, fazendo-o nos seguintes termos:

Estou à vontade, não estou, para anunciar aqui 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, imenso, imenso, porque o meu “pretuguês” está muito melhor. Já fiz cartas e outras coisas e pronto, há uma coisinha ou outra menos bem, mas lá me vou safando. Até no Inglês, que eu pensava que nunca seria capaz de atender um telefonema em inglês, só hoje atendi três, e lá me safei. Eu até fiquei parva comigo mesma, mas lá me safei. Só tenho pena que depois não vou poder ficar onde estou, mas isso é o menos, pelo menos abre-me horizontes. Estou a gostar muito do estágio, está no princípio. Isto quer dizer que este tempo todo de formação, para mim foi muito benéfico. Eu acho que não tenho palavras. Eu, quando vim para aqui, vinha a “zeros”, e eu hoje vou acima da nota “vinte”. Eu estou a ser sincera, estou a ser pura como a água. Só sei dizer que este curso foi espectacular. (...) Ontem foi um daqueles dias espectaculares. Fiquei com uma imagem completamente diferente de mim própria. Passei o fim de semana aterrorizada, porque eu quando fui para a entrevista vi muitas mulheres juntas e eu disse para mim “bem, vou para o meio da selva! vou ser devorada!”. Porque eu, quando fui para a entrevista, o pessoal todo ficou a olhar para mim! Ia com aquela imagem e hoje já fui confrontada. Tive uma situação – aí está, a Cidadania funcionou! – entregaram-me um contrato para fazer, “safá-te”. E eu, que até sou um bocado nervosa, fiquei espantada comigo mesma. Muito calma – até fui ao WC, olhei para o espelho e nem acreditei que a minha cara estivesse com uma expressão tão calma. Nem acreditei, muito calma, “está bem”. Lá fui - porque à medida que me vão explicando as coisas eu vou fazendo as minhas cábulas para depois não me esquecer, porque daqui a uma semana vou ficar sozinha, fui ver as minhas cábulas - fiz o contrato, imprimir e fui mostrar. Pronto “está aqui”, mas convicta que podia estar algo mal, tinha que 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 que 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 que 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 lhe podia passar a chamada 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 que falar com ela”. Agora, antes de vir, fui ter com ela e disse “peço desculpa, não a conheço bem, mas tenho que lhe dizer que não gostei daquela situação assim, assim, assim”. Ela pediu-me desculpa, disse-me que sempre que tivesse qualquer coisa a dizer-lhe 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. Resumindo, eu não era uma pessoa assim. Era muito explosiva, nervosa. Ela inclusive, 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. E ao dizer-lhe isto a ela também o disse a mim e isso, agora, para mim, quer dizer que

sou uma pessoa adulta e que não tenho que ter medo e que tenho que saber lidar com as situações. E isto aprendi na Cidadania. A XXX percebe a mudança que isto representa para a minha pessoa. 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, tal como foi referido oportunamente (pp. 217-225), é levar os formandos que os frequentam a construir “competências académicas”, “competências profissionais” e “competências de vida”, o relato que apresentamos dificilmente poderia ser mais rico na identificação de indicadores de desenvolvimento que se reportam a este triplo propósito. A formanda identifica competências académicas em diversas das áreas de Formação de Base – Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Inglês (I); identifica competências profissionais - trata-se de um Curso de Práticas Administrativas e são vários os exemplos dados no excerto em que são descritas situações nas quais essas mesmas 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 e às características do mesmo, a construção dessas competências mas, talvez 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 referimos oportunamente que os processos educativos encerram sempre uma intenção de mudança. Contudo, mais importante do que essas mudanças, que podem ser observadas, por exemplo, 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 que, de facto, 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 e de uma história de vida da qual, antecipada e resignadamente lhe adivinhava o devir.

Tennant (2000) refere que esta possibilidade – a de se considerar que a identidade resulta de uma narrativa psicossocial que integra um passado reconstruído, um presente percebido e um futuro antecipado – se deve constituir como um dos principais propósitos da Educação e Formação de Adultos. Por sua vez Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) falam-nos da possibilidade de autoria, ou de re-autoria, do “self” que os processos educativos devem proporcionar. Também Flecha (1997), assinala as possibilidades de transformação que advêm de processos formativos que valorizam a dimensão dialógica. Qualquer das concepções apresentadas aplica-se ao relato da formanda. Mais do que produtos de aprendizagem do processo formativo que frequentou, a grande conquista que identifica em termos da sua formação, foi a capacidade que acredita ter construído de se criar de acordo com o que pretende ser.

4.4. Categoria de Análise “Reflexões Sobre o Modelo Formativo”

Passemos a outra Categoria de Análise sobre a qual se julgava pouco provável a intervenção das formandas. Referimo-nos às “Reflexões ao Modelo Formativo”(RMF). Integra, como vimos anteriormente, referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes, à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido. O que constatamos foi que também nesta Categoria de Análise se registaram intervenções por parte das formandas. Tal como se apresenta na Figura 71 (p. 380), registou-se uma média de referências por formanda de 0,31, e, por formador, de 0,69. Dizem-nos as formandas, por exemplo, a propósito da Sub-Categoria “Especificidades do Modelo Formativo”(RMF-EPM)

“Deixa-nos muito mais à vontade esta atitude, não é. Chegarem aqui e perguntarem-nos o que é que pretendemos fazer, como é que pretendemos fazer, o que é que gostávamos mais de aprender. Para além dos Temas de Vida que escolhemos, nós temos consciência de que há matérias que têm que se dar, faz parte

do Curso que estamos a tirar, mas podemos escolher qual é a melhor maneira de aprender essa dita matéria. Acho que não tem comparação [com os outros modelos de formação que conhece]”

De facto, que esta formanda está a colocar em evidência, e que considera ser uma especificidade do modelo formativo que frequenta, é a possibilidade de auto-direccionamento na aprendizagem que o mesmo proporciona. Trata-se, como já referimos, de um conceito transversal em Educação e Formação de Adultos, e que é desenvolvido em diversas abordagens dentro deste campo educativo. Traduz a adopção por um conjunto de procedimentos pedagógicos que pressupõem que o formando assume o controlo sobre a sua aprendizagem: diagnostica as suas necessidades formativas, formula objectivos de aprendizagem, escolhe estratégias apropriadas e avalia os resultados obtidos. Enunciar este conjunto de características configura claramente uma referência a incluir num quadro de análise em que se reflecte sobre especificidades de um modelo formativo. O facto da referência em causa ser assinada por uma formanda que está a ser objecto de formação, e não por um formador que tem como propósito desenvolver uma abordagem educativa com determinadas características, reforça a importância da referência e do seu conteúdo.

4.5. Categoria de Análise “Próximo Tema de Vida”

Sobre a última Categoria de Análise que identificámos – “Próximo Tema de Vida”(PTV) – e apesar do enorme protagonismo das formandas em termos de participação – uma média de 4,09 referências por formanda, contra 1,93 referências por formador (Figura 71, p. 380), estes valores não nos surpreendem. Dada a lógica da metodologia desenvolvida, trata-se, como já vimos em momentos de análise anteriores, de um território de intervenção claramente do domínio das formandas. Reportando-nos, mais uma vez, aos princípios do auto-direccionamento na aprendizagem que organizaram o modelo formativo desenvolvido, era no âmbito da Categoria de Análise “Próximo Tema de

Vida” que as formandas tinham, de facto, 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 efectuada procurou apreender os contornos gerais de um contexto de construção e de desenvolvimento curricular que se tentou promover no âmbito das Reuniões de Equipa Pedagógica realizadas. Contudo, não podemos deixar de considerar que uma análise com as características da efectuada esquarteja e fracciona o conteúdo do que aconteceu por referência às Categorias de Análise observadas, e não permite apreender as dinâmicas internas que se observaram, as quais, em nossa opinião, merecem uma análise particular.

O ponto presente, reflecte um nível mais fino e mais específico de análise, e concretiza-se na apreciação das dinâmicas de interacção e dos processos de resolução de problemas que se desenvolveram nas Reuniões de Equipa Pedagógica.

É com este propósito que neste ponto da análise nos propomos re-visitamos as Reuniões de Equipa Pedagógica, isolar momentos que consideramos significativos por neles se terem debatido questões pertinentes, reconstruí-los com o objectivo de apreendermos as potencialidades que encerram encontros como os que se realizaram e, sobretudo, para percebermos a importância que os processos reflexivos detêm em situações de educação e de formação.

Vários são os autores (Alarcão, 2001; Brookfield, 1987, 2000b; Mezirow, 1998, 2000; Ponte, 2002) que colocam na reflexão sobre as práticas grandes esperanças quanto à possibilidade 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 a reflexão sobre a prática não tem como propósito encontrar “a” resposta para os problemas mas, antes, provocar formas de olhar o contexto e de

descortinar possibilidades de mudar a prática, adianta que os problemas de construção e de gestão do currículo, bem como os emergentes da prática, 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. O autor 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. Refere a importância de que as práticas de reflexão não sejam práticas solitárias, sejam o resultado de processos dialógicos, e assinala as mais valias que advêm deste entendimento colectivo que se deve ter do processo reflexivo. Para Brookfield, essas outras “lentes”, o contraponto que os outros nos dão, devolvem-nos, com a exactidão que a distância possibilita, aquilo que não percebemos por não termos o recuo suficiente relativamente a nós próprios, às nossas crenças e às nossas convicções. Contudo, e apesar de sobrelevar as vantagens dos processos reflexivos, a opinião do autor não deixa de ser cautelosa quanto às potencialidades ilimitadas da reflexão. Alerta para o facto de, nos tempos actuais, ser impossível (e mesmo desnecessário) encontrar respostas definitivas, porque não existe a plausibilidade de as voltar a aplicar dado o carácter singular e único de cada um dos contextos em que os formadores participam. Contudo, segundo o mesmo autor, a promessa da reflexão continua a encontrar pertinência porque ajuda os formadores a manterem-se honestos, a desenvolverem uma atitude permanente de procura para a resolução de problemas que emergem da própria prática.

Quanto à natureza dos problemas com que os formadores se debatem e que podem ser objecto de reflexão, Wilson e Hayes (2000) distinguem problemas de “natureza técnica” e problemas de “natureza prática”. Os problemas de “natureza técnica” são aqueles que só necessitam de uma resposta técnica que conduzirá a um desfecho esperado; quanto aos de “natureza prática”, o que os torna problemas não é a falta de conhecimentos técnicos que os analisem e compreendam, mas sim o desconhecimento de onde a sua resolução poderá levar. E é exactamente com problemas deste tipo que os formadores se debatem actualmente. O privilégio que

tem sido dado aos aspectos de natureza técnica não se coaduna com as situações com que se deparam as práticas em Educação e Formação de Adultos. O que se revela necessário é construir uma compreensão alargada do que é ensinar neste nível de ensino, o que exige uma abordagem mais integrada que coloque a análise do exercício da profissão – e não a aquisição de conhecimentos – no centro da actividade profissional. Assim, agir correctamente, não depende da aplicação de uma solução pré-concebida, mas de uma apreciação concertada entre os meios a utilizar em função de fins que se considerem ser os que se devem atingir.

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 nos serviram como campo de estudo.

Entre várias situações que se observaram nas Reuniões de Equipa Pedagógica que poderíamos trazer e subordinar a este nível de análise, o “momento” que nos propomos re-visitar observou-se no Curso B, no decurso da Reunião 3, e a questão em análise desenvolveu-se a propósito de 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 nossa opção por este “momento” justifica-se porque o mesmo reflecte diversos aspectos que gostaríamos de salientar, tais como a motivação dos sujeitos adultos para a aprendizagem/formação, a abordagem curricular de um problema de dificuldades de aprendizagem e o enquadramento dessa abordagem no modelo formativo desenvolvido.

5.2. Caso em análise: formanda com dificuldades de aprendizagem

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 a nível de acompanhar as sessões, que é a Sandra. A Sandra 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; quer dizer, é mesmo aquela situação de “nem lá vou, nem faço caso.”

A partir deste momento o debate desenvolveu-se ao longo de diversas intervenções que se distribuíram pelos seguintes intervenientes :

- Mediadora Pessoal e Social
- Formanda
- Consultora
- Formadora de MV
- Organizadora Local de Educação e Formação de Adultos (OLEFA)
- Formadora de EDP
- Formadora de SI
- Avaliadora Externa
- Formadora de PVE

As intervenções observadas procuraram analisar o problema sob diversas perspectivas, diferentes níveis de análise, que passamos a apresentar detalhadamente no ponto seguinte.

5.2.1 Níveis de análise do problema

O problema foi apreciado nos seguintes níveis de análise :

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

Caracterização da situação

Quanto à “Caracterização da situação” foram trazidos para o debate contributos que procuraram identificar na formanda aspectos positivos e negativos. A

Figura 72 apresenta, através de expressões reduzidas, o conteúdo das intervenções observadas.

CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO	
ASPECTOS POSITIVOS DA FORMANDA	ASPECTOS NEGATIVOS DA FORMANDA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As colegas gostam de trabalhar com ela nas actividades práticas. • Quando solicitada pelas colegas, não se recusa a participar. • Acata o que se lhe diz. • É boa colega. • Não cria problemas. • Nas situações práticas, ao contrário do que acontece no espaço formal de formação, revela competências . • Tem consciência das suas dificuldades e limitações. • Nos espaços fora da formação não revela as características negativas que evidencia no contexto de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Revela dificuldades ao nível da escrita, leitura e compreensão. • Demonstra falta de motivação. • Esforça-se pouco. • Não participa, mesmo quando solicitada. • Revela dificuldade em acompanhar o grande grupo. • Evidencia muitas inibições. • Não conserva as informações que parece ter adquirido. • É uma pessoa pouco comunicativa. • Não pede ajuda. • Parece estar sempre ausente. • Parece não aprender de maneira nenhuma. • As evoluções observadas são mínimas e muito lentas.

Figura 72. Caracterização da Situação

O conjunto de características identificado remete-nos para a conclusão de que se procurou traçar um perfil da formanda e lançar argumentos que ajudassem a conhecê-la melhor. Long (2004), contesta a ideia de que existe um formando tipo, e chama a atenção para a variabilidade da pessoa adulta e para a necessidade de se conhecerem as suas idiossincrasias por forma a lhes responder de forma adequada. Segundo o autor, essa variabilidade decorre de factores tais como as motivações para a aprendizagem, a dimensão fisiológica e a dimensão psicossocial. De entre os aspectos referidos na Figura 72, é possível identificar indicadores que remetem para cada uma das dimensões que Long refere como condicionantes de diferentes posturas e desenvolvimentos perante um processo formativo.

Centremo-nos na dimensão psicossocial e, dentro desta, nas características cognitivas. O autor que temos vindo a citar afirma que, não obstante teorizações sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano considerarem que os estádios de desenvolvimento mais avançados estão instalados por volta dos 20 anos de idade, é frequente os formadores de pessoas adultas depararem com formandos que não

conseguem operar a um nível abstracto. Assim, e para o autor, em contexto de práticas com pessoas adultas, não é fundamental procurar a coincidência entre o padrão de desenvolvimento esperado com a idade cronológica.

Quanto à “nossa formanda”, e quanto ao que sobre ela se disse (Figura 72), nomeadamente que “revela dificuldades em acompanhar o grande grupo”, que “não conserva as informações que parece ter adquirido”, que “parece não aprender de maneira nenhuma”, o que se está a constatar é que o quadro de desenvolvimento cognitivo que apresenta não se ajusta ao esperado. Por outro lado, na coluna dos indicadores de sinal positivo é destacado o facto de “nas situações práticas, ao contrário do que acontece no espaço formal de formação”, a formanda “revela competências”. Ou seja, e também como Long refere, importa analisar quais são as condições do contexto em que os processos de aprendizagem e de formação ocorrem, porque a sua alteração pode configurar outros quadros possíveis de desenvolvimento. De facto, 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.

Exposição de estratégias utilizadas

A “Exposição de estratégias utilizadas” configura outro nível de intervenção no debate sobre o problema da formanda. Entre as estratégias referidas, e que apresentamos na Figura 73, o que ressalta, sem sombra de dúvida, é que se procurou identificar o estilo de aprendizagem da formanda com o objectivo de, posteriormente, se aplicarem metodologias de intervenção pedagógica compatíveis.

EXPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

- Realização de trabalhos individuais.
 - Utilização de reforços positivos.
 - Fornecimento de indicações precisas quanto ao que se espera que a formanda evidencie e/ou faça.
 - Apelos à participação.
 - Tornar evidente que as dificuldades também são sentidas pelas outras formandas.
 - Acompanhamento individualizado.
-

Figura 73. Exposição de estratégias utilizadas

Esta tentativa de identificação do estilo de aprendizagem é promovida através de estratégias tais como a realização de “trabalhos individuais”, o “fornecimento de indicações precisas quanto ao que se esperava que a formanda evidenciasse e/ou fizesse” e o “acompanhamento individualizado”. De acordo com James e Blank (1993, citados em Galbraith, 2004), “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” (p. 5). Apesar de se discutir se os estilos de aprendizagem têm uma origem genética ou se a educação tem algum papel na definição do estilo de aprendizagem do indivíduo, a grande vantagem em se definir um estilo de aprendizagem é porque ele se apresenta de forma consolidada e mantém-se constante e estável em termos temporais. Identificar o estilo de aprendizagem da formanda em causa parece ter configurado as intervenções observadas, o que se revela de todo o sentido e pertinência face ao problema em apreciação.

Tentativas de explicação e compreensão do problema

As “Tentativas de explicação e compreensão do problema” circunscrevem um outro nível de análise do problema. Neste contexto, é trazido para o debate um conjunto de contributos que, mais uma vez, procuram cobrir um conjunto diverso de hipóteses sobre o que poderia ser causa da situação observada (Figura 74).

TENTATIVAS DE EXPLICAÇÃO E COMPREENSÃO DO PROBLEMA
<ul style="list-style-type: none">• Características da personalidade.• Incapacidade para suscitar empatia.• Posição ocupada no espaço de formação (a formanda está muito isolada).• Atitude pouco colaborante e não facilitadora de aproximação e de ajuda por parte das colegas.• Constatação de que existem diferenças entre as pessoas e que ocasionam diferentes percursos de aprendizagem.• Constatação de que em algumas pessoas existem bloqueios que impedem processos de aprendizagem.• Não linearidade dos processos de aprendizagem.• Baixo domínio linguístico.• Falta de auto-confiança (a formanda tem medo de se expor, tem medo de errar, receia ser julgada pelos outros).• Consideração da eventualidade da existência de traumas de infância relacionados com experiências escolares mal sucedidas.

Figura 74. Tentativas de explicação e compreensão do problema

Entre as diversas tentativas de explicação e de compreensão do problema, gostaríamos de nos centrar naquela que refere que na base da situação de insucesso talvez estejam traumas de infância relacionados com experiências escolares (Figura 74). Considerar esta possibilidade denota 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.

O debate em torno do papel que formadores e formandos desempenham no espaço formativo e, sobretudo, sobre as representações que cada um possui quanto aos indicadores que devem configurar esse desempenho, é frequente na bibliografia disponível. Galbraith (2004) refere o contexto de origem e o significado que o formando lhe atribui como configurador da sua postura e atitude, e Long (2004) chama a atenção para a importância dos contornos do papel que formandos e formadores estão a desempenhar. Refere que frequentemente se importam para os processos formativos com pessoas adultas representações de aluno associadas a um papel de passividade, o que constrange a possibilidade de um desempenho com características diferentes.

Por outro lado, há ainda a considerar que a maioria das pessoas que frequentam programas de formação têm uma história de insucesso escolar para contar, história essa que as marcou, que lhes ditou um destino escolar pouco feliz e 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 se julgam ser capazes de dar, é igual à que já tinham dado anteriormente: - *“Não sou capaz!”*

Sugestões para a resolução do problema

Finalmente as “Sugestões para a resolução do problema”. As hipóteses apresentadas constam da Figura 75 e a sua quantidade e diversidade reflectem a riqueza do debate, a capacidade para perspectivar que os processos de aprendizagem

e de formação podem ser potenciados a partir de diferentes estímulos, e a constatação de que os processos formativos são sempre possíveis desde que haja a capacidade de os diagnosticar e de agir em conformidade com os contornos do problema detectado.

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.
- Desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem que solicitem o apoio das colegas e a aprendizagem inter-pares.
- Utilizar processos de descodificação das mensagens.
- Mudar a formanda de lugar no espaço de formação.
- Solicitar a realização de actividades/tarefas complementares.
- Utilizar a auto-avaliação.
- Confrontar a formanda com o a possibilidade de insucesso no final da formação.
- Potenciar as áreas fortes.
- Utilizar diferentes formas de “explicar as coisas”.
- Ajustar as expectativas às reais capacidades de realização da formanda.
- Ajustar os objectivos às reais capacidades da formanda.

Figura 75. Sugestões para a resolução do problema

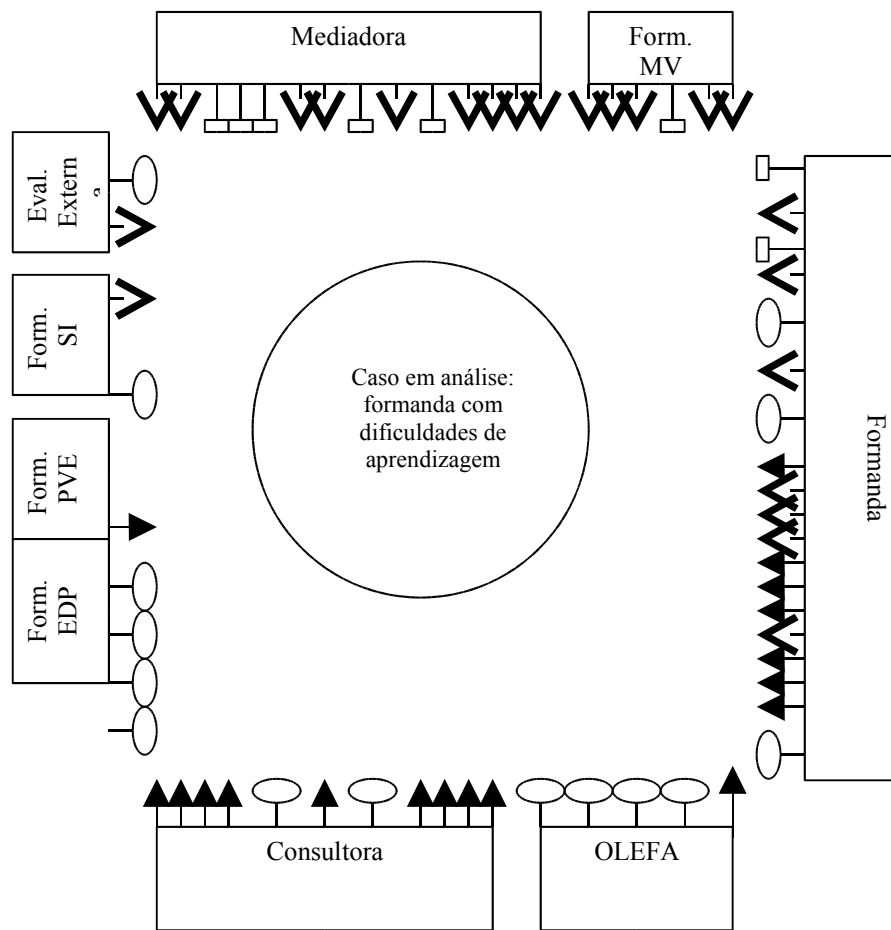
De facto, o desenvolvimento humano, tal como afirma Baltes (1999) não é nem linear nem se observa de igual forma para todos os indivíduos. Depende de factores ligados à idade, de factores sócio-económicos e, ainda, de acontecimentos de vida significativos. Torna-se, então, necessário, perceber a forma 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 tais como a “optimização selectiva”, a “compensação” e a “plasticidade” para conformarem as suas limitações às exigências dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, e para que sejam criadas verdadeiras oportunidades, para que os indivíduos 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 imensa de sugestões, de pistas a serem seguidas que eventualmente facilitariam o processo de aprendizagem da formanda apresentadas na Figura 75, são um bom exemplo dessa aposta na diversidade de respostas que procuraram ser dadas. Repare-se que as propostas apresentadas procuram atacar o problema em vários ângulos, o que parece corresponder a essa tentativa de tornar o processo multidireccional e multidimensional. Existem sugestões que apontam para uma intervenção que visa a pessoa e as suas características pessoais (quatro primeiras hipóteses apresentadas); sugestões que se relacionam mais 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).

5.2.2. Protagonismo no debate sobre o problema

Se no ponto anterior se analisaram os diferentes níveis a que se submeteu a análise do problema, no ponto presente analisaremos, em detalhe, quem interveio no debate que se observou, quais os diferentes níveis de análise do problema que os participantes protagonizaram, e qual o sentido, tanto dessas intervenções, como do seu conteúdo, considerando os objectivos do presente estudo.

Para facilitar um processo de visualização de “quem se pronunciou e sobre o quê”, apresentamos na Figura 76 uma representação que procura recriar o espaço onde o debate ocorreu. Na figura estão dispostos simbolicamente os participantes que se pronunciaram a propósito do problema que temos vindo a estudar (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. Desta forma, torna-se possível caracterizar o nível de intervenções de cada participante, não só em termos do volume da sua participação como da qualidade da mesma.



Legenda

Caracterização da situação

- Exposição de estratégias utilizadas
- Tentativas de explicação e compreensão do problema
- Sugestões para a resolução do problema

Figura 76 – Representação dos diferentes participantes nos níveis de análise do problema

Pela análise da Figura 76 concluímos que a intervenção mais rica foi a da Formanda, não só pelo número de referência observadas (19), como pela qualidade das mesmas, dado que se distribuem pelos quatro níveis de intervenção identificados. Em quantidade de referências produzidas temos, em seguida, a Mediadora Pessoal e

Social (14 referências), contudo a sua intervenção foi menos diversa considerando os níveis de participação que se verificaram. A Consultora, por sua vez, protagonizou 11 referências, a Formadora de MV 6 referências, seguida da OLEFA que participou no debate através de 5 referências, a Form. EDP interveio através de 4 referências, tanto a Form. de SI como a Av. Ext. registaram 2 referências e, finalmente a Form. PVE participou 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. Este encadeado de participação e de argumentação está representado na Figura 77 onde se sequenciam os vários intervenientes no debate, bem como a natureza, em termos de conteúdo, das várias intervenções.

	▼	⊥	○	↓
Med	XX	XXX		
Consult.				X
Med.	XXX	X		
Consult.				X
Med		X		
Consult				X
Med	X			
Consult				X
Form. MV	XXX			
Med	X			
Formanda	XXXXXX	XX	XX	X
Form. SI			X	
Form. PVE				X
Form. MV	X	X		
Consult.			X	
OLEFA			XX	
Consult.				X
OLEFA			X	X
Form. SI	X			
Med.	X			
Form. MV	X			
Consult.			X	
Formanda	X		X	XXXX
Med	X			
Form. EDP			XXXX	
Consult.				XXXX
Formanda				XX
Av. Extern.	X		X	

Figura 77. Sequência de intervenções observadas e níveis de análise registados

Passemos, em seguida, à análise detalhada do conteúdo das intervenções das duas participantes que contribuíram de forma mais intensa para o debate: a Formanda, a Medidora Pessoal e Social.

Formanda

Tal como afirmámos, o que ressalta da participação da Formanda no debate sobre o problema da colega é a quantidade de referências que apurámos nas suas intervenções e a capacidade de opinar sobre os diferentes níveis de intervenção observados (Figura 76).

Contribuiu para a “Caracterização da situação” (7 referências) e aponta atributos que sobreelevam na colega em análise características positivas tais como:

“Como colega é excelente, disso não há qualquer dúvida (...)”

Também refere aspectos que a definem em termos de comportamentos perante as tarefas de aprendizagem com que é desafiada. Isto observa-se quando diz:

“Com o formador de Anim. uma vez que fizemos uma apresentação no módulo dele, assim umas brincadeiras, ela recusou-se um bocado (...)”

“ (...) mas ela também não pede muita ajuda, não é pessoa que tenha assim um diálogo com a colega do lado, que às vezes podia estar menos à vontade numa área qualquer e pedir.”

“ (...) mas a Sandra é aquele facto que não, pronto: - “Sandra, então o que é que achas?. - “Sim, acho bem.”; - “Sandra, então já fez alguma coisa?. - “Não, então onde é que vocês vão”. Percebe, é assim um bocadinho longe, um bocadinho longe.”

A nota de destaque destas intervenções é a capacidade revelada pela Formanda de exemplificar situações que confirmam características identificadas, bem como a já referida tentativa para colocar em evidência aspectos positivos da colega. Apoiada na vantagem que lhe advém de um contacto próximo, que lhe dá um conhecimento da colega em dimensões que passam despercebidas aos formadores, e

em resposta a um conjunto de intervenções que identificam, sobretudo, aspectos negativos, a Formanda contra argumenta com o que de positivo também havia a destacar acerca da colega em causa, como que a re-equilibrar o perfil que estava a ser traçado.

No que se refere à “Exposição de estratégias utilizadas” (2 referências) , outro nível de análise do problema identificado nas intervenções da Formanda, é referido o seguinte:

“(...) eu, propriamente, comecei a dizer-lhe o que ela tinha que fazer, que ela tinha que participar; disse-lhe que ao princípio a gente sentia-se assim um bocadinho mais envergonhadas, mas depois isso ia passando e que ela depois ia melhorar e assim, e ela começou-se a notar que ia melhorando (...)”

Neste nível de intervenção, no qual a Formanda refere o que no contexto mais íntimo, entre elas, já havia sido tentado, o destaque vai para a capacidade para compreender que ao oferecer à colega com dificuldades uma visão relativizada da sua situação, esta poderia, com base em experiências de outros mas semelhantes à sua, seguir outro percurso, mais bem sucedido em termos de sucesso na aprendizagem. O que a Formanda fez foi accionar um processo de educação narrativa (Tennant, 2000): narrou a sua própria experiência, os seus próprios sentimentos e constrangimentos, procurando, através deste processo, ajudar a colega a perceber que existem alternativas por explorar, excepções à história de insucesso que está a viver, e que deve procurar construir outra narrativa em vez de ficar prisioneira daquela.

A Formanda contribuiu ainda, e significativamente, nas “Tentativas de exploração e compreensão do problema” (3 referências) com intervenções como a que a seguir se apresenta:

“(...) é o feitio dela, provavelmente, porque é uma pessoa muito fechada (...) até quem está ao lado dela, quer seja do direito, quer seja do esquerdo, ou as pessoas não se preocupam muito ou ela não pede (...) tem um feitio assim e as colegas também não se debruçam sobre ela. Porque todas nós trocamos impressões com as colegas do lado e com a Sandra isso não acontece, ela não pede nada, não fala nada, não tem diálogo nenhum (...)”

O conteúdo desta intervenção insere-se na percepção de que as características de personalidade interferem nos processos de aprendizagem e, ainda, de que as dinâmicas de colaboração activam o desenvolvimento. De facto, e embora autores

como Knowles (1980) refiram que os processos de aprendizagem são sempre singulares e da responsabilidade de quem os protagoniza, a dimensão da troca e as vantagens que advêm desta é destacada por muitos autores (Boud, Cohen e Sampson, 2001, Brewer, 2003, Drennon & Cervero, 2002). Também a Formanda aventa a possibilidade de que a dificuldade manifestada pela colega em interagir com outros pode ser uma das causas do seu problema.

Mas a Formanda vai mais além no que respeita a este nível de análise. Diz-nos:

(...) só que realmente tem um bocado de dificuldade em captar as coisas, em interpretar. Há uma grande série de palavras que aparecem e que ela não sabe o significado e tudo isso acaba por atrasar um pouco a captação daquele raciocínio (...)

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 consequentemente de aprendizagem, podem ter a ver com uma incompatibilidade de códigos linguísticos entre emissor e receptor. 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 propõe “Sugestões para a resolução do problema” (7 referências). Assim, e apelando para a necessidade de um processo de descodificação da linguagem, sugere:

“Porque se ela não perceber o que é que aquela palavra significa e se ela 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:

“ (...) porque se calhar é necessário ainda explicar-lhe profundamente o que é que ela tem que fazer, como tem que reagir, penso eu, não sei (...) ”

E, finalmente, através de uma intervenção mais longa, refere:

“ Eu queria dizer o seguinte: uma vez que houve uma colega, a Manuela, que me chamou a atenção, há tempos, por causa do problema da Sandra (...). De maneira que esteve a falar disso comigo e disse-me que, na ideia dela, a Sandra devia de vir para o 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, olha eu já fiz, e não sei quê...”. Com uma de um lado e outra do outro, se calhar isso ia-a motivar um pouco, e uma vez que estamos a falar no assunto acho bem pôr este caso que tínhamos falado. Se calhar também pode ser uma hipótese.”

Este excerto dá-nos a certeza de que as questões do currículo e da gestão da aprendizagem e da formação são de facto 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 procurámos fazer através do modelo de construção e de desenvolvimento curricular participativo que desenvolvemos, e a apreciação, por referência à participação dos formandos em momentos em que se procuraram resolver problemas do currículo, aproxima-nos da certeza de o termos conseguido.

Mediadora Pessoal e Social

Passemos agora à análise da intervenção da Mediadora Pessoal e Social no debate que se desenvolveu a propósito da formanda com dificuldades de aprendizagem.

Como já foi referido quando descrevemos o modelo dos Cursos EFA, a função do Mediador Pessoal e Social é a de desenvolver uma acção preventiva no sentido de evitar o abandono da formação, de criar condições para um maior sucesso na formação, e de evitar fenómenos de qualquer tipo de exclusão. O facto de ter sido a Mediadora Pessoal e Social a ter trazido para a Reunião de Equipa Pedagógica o problema da formanda justifica-se perante o conjunto de atribuições da sua função.

As 14 referências que identificamos na suas intervenções (Figura 76, p. 399) distribuem-se por dois níveis de análise: “Caracterização da Situação” - 9 referências, e “Soluções para a resolução do problema” – 5 referências. Considerando o papel da Mediadora Pessoal e Social nos cursos, é perfeitamente compreensível a incidência das suas intervenções nestes dois níveis de análise. Ela, mais do que qualquer outro protagonista no debate, detinha um conhecimento alargado da formanda, o que a responsabilizava pela tarefa de apresentar aos outros intervenientes dados que possuísse que contribuíssem para um conhecimento mais aprofundado da situação. No âmbito do diálogo que se desenvolveu foi ela a grande responsável pelo fornecimento de informações que ajudassem à “Caracterização da Situação”. Fê-lo apresentando características da formanda, tanto de sinal positivo, como de sinal negativo:

“(...) eu sei que ela na prática, no contexto de trabalho e nos módulos que envolvam prática, ela é ótima. Trabalha muito bem e toda a gente gosta muito de trabalhar com ela”

“(...) é que ela é uma pessoa que nem sequer participa nas aulas. Mesmo quando solicitada, se lhe pedirmos opinião sobre qualquer assunto, ela raramente tem opinião”

O outro nível de análise em que se registam intervenções da Mediadora Pessoal e Social é na “Exposição de Estratégias Utilizadas”. Dentro da mesma lógica de apresentação de dados sobre o problema, a mediadora sente a necessidade de contar o que, do seu conhecimento, já foi feito. Neste contexto diz-nos:

“Nós temos feito alguns trabalhos, individuais – e eu fiz individuais mesmo para tirar as minhas conclusões em relação ao desempenho dela, e no final de cada trabalho eu faço sempre uma observação, um reforço positivo (...) no caso dela tento sempre motivá-la e tento sempre transmitir-lhe a ideia de que o desempenho dela pode melhorar. Tem é que esforçar-se mais em alguns domínios, na leitura tem que estar com mais atenção, mas neste momento não está a resultar.”

A necessidade de conhecer os formandos já foi abundantemente referida ao longo deste estudo como uma das condições para o sucesso dos processos educativos

e formativos. O dado novo que podemos acrescentar a partir deste nível de análise, é que esse conhecimento pode não decorrer, exclusivamente, de uma relação directa e unívoca formador/formando. Existem outras vias, outras formas que podem ser activadas, nomeadamente através da troca e da circulação de informações que rentabilizem o conhecimento existente. É, contudo, fundamental, a existência de espaços e de oportunidades para que a circulação da informação possa acontecer. No caso que temos vindo a analisar, as Reuniões de Equipa Pedagógica parece terem cumprido também essa função. Constituíram-se como espaços em que o conhecimento que cada um dos participantes possuía sobre os formandos, e que poderia contribuir para melhorar as condições de desenvolvimento e de aprendizagem individuais, foi trocado e comunicado.

B – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE ADULTOS

O âmbito das “Competências Profissionais dos Formadores” organizou outra dimensão do estudo. Procurou-se saber qual o impacto, em termos de desenvolvimento profissional, que a participação no processo de construção e de desenvolvimento curricular teria nos formadores que integraram os cursos.

Lembramos que os objectivos específicos enunciados para esta dimensão foram os seguintes:

- Criar condições para que os formadores consciencializem as competências que devem possuir e/ou activar em função do papel que desempenham.
- Avaliar o desenvolvimento profissional operado em consequência da sua participação no processo formativo

Tal como já referido na Capítulo III (p. 232), a nossa amostra era constituída por oito formadores (quatro de cada um dos cursos estudados) e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes:

- “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos” – aplicada no início e no final dos cursos, tendo os resultados apurados sido submetidos ao teste estatístico não paramétrico de Wilcoxon;
- Entrevista aos formadores – realizada no final dos cursos, tendo os dados apurados sido analisados através da análise de conteúdo.

A apresentação e discussão dos resultados respeitará a sequência de blocos de competências que constam da escala que, como já explicámos (pp. 242-247) induziu a estruturação das entrevistas efectuadas. Assim, desenvolver-se-á em função dos

seguintes pontos: em primeiro lugar “Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto”, em segundo lugar, “Concepção e implementação de situações de aprendizagem, em terceiro lugar, “Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada, em quarto lugar, “Seleccção de métodos, técnicas e materiais” e em quinto lugar, “Processo de planificação”.

1. QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO DA APRENDIZAGEM DO ADULTO

Da aplicação do teste não paramétrico de Wilcoxon, quando se compararam os resultados obtidos na primeira aplicação da Escala - auto-avaliação dos formadores no início dos cursos, com os resultados obtidos na segunda aplicação - auto-avaliação dos formadores no final dos cursos (Quadro 8), verificou-se que os resultados entre os dois momentos de avaliação foram todos significativamente mais elevados na segunda avaliação, o que traduz um desenvolvimento profissional em todas as competências .

Quadro 8. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final

Competências	Médias da auto-aval. inicial	Desvio padrão	Médias da auto-aval. final	Desvio padrão	Valor de z	p
1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações	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 educativos e formativos	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 a 0,05

Quanto se comparou a percepção dos formadores quanto ao seu desenvolvimento profissional - auto-avaliação realizada no final do curso, com a expectativa inicial (Quadro 9), 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 realizados e esperados não apresentavam divergências com significado estatístico. Esta ausência de diferença significativa indica que os formadores consideraram ter obtido o que inicialmente esperavam.

Quadro 9. 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	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 e educativos e formativos	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 a 0,05

Passemos em seguida, à análise e discussão de cada uma das competências que integram este bloco.

1.1.Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações

Como já referimos na Capítulo III quando caracterizámos a nossa amostra (Quadro 3, p. 236), os formadores que integraram os cursos, apesar de nalguns 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, traduziu-se num acréscimo de formação, naturalmente significativa, donde, o valor identificado através da aplicação na escala não nos surpreende (Quadro 8, p. 408).

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. A necessidade de “profissionalização” por parte de quem intervinha em práticas educativas, considerada, até há bem pouco tempo, como uma condição indispensável ao exercício da acção educativa, e que excluía da função de formador quem não possuísse uma formação de base na área educacional, foi-se alterando. Actualmente, e disto são exemplo os cursos que nos serviram de campo de estudo, ser “professor” já não se constitui como a condição única e indispensável para se ser “formador” de pessoas adultas.

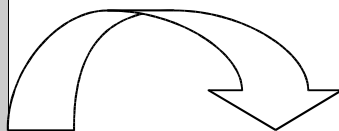
Esta abertura para que profissionais com “outras” formações, intervenham nas práticas de ensino em Educação e Formação de Adultos pode ter, a nosso ver, um impacto extraordinário na qualidade das práticas que podem ser desenvolvidas, quer pelas possibilidades de diálogo entre profissionais com diferentes formações que proporciona, quer pelo potencial de desenvolvimento profissional que pode fomentar. Aliás, a própria formação que os actuais docentes possuem não está de modo algum ajustada ao trabalho pedagógico com públicos adultos. Os conceitos e as técnicas de natureza profissional que dominam são, na maioria dos casos, adequados para intervir com crianças e jovens, o que os leva a desenvolverem práticas inadequadas quando se trata de adultos e, conseqüentemente, à necessidade de construírem um novo quadro de saberes ajustados à realidade educativa em que estão a intervir. No caso dos formadores sem formação específica, a ausência desse quadro conceptual e o desconhecimento de formatos de intervenção técnica supostamente adequados que lhes organizariam determinadas leituras das situações, abre-lhes a possibilidade de, em presença de situações que lhes dão a oportunidade de construírem o seu próprio conhecimento, o fazerem de uma forma descontaminada de quadros de referência prévios que distorcem a realidade. Daqui resulta a justificação e a necessidade de que os contextos de formação para pessoas adultas sejam, simultaneamente, contextos de formação para os formadores, através de práticas que solicitem a reflexão e espaços de construção de conhecimento profissional.

Os dados que apurámos confirmam o que acabámos de afirmar. Nem os formadores com formação específica na área educativa, nem os que não possuíam essa formação, consideraram possuir, à partida, um quadro significativo de conhecimento no âmbito dos conceitos próprios da Educação e Formação de Adultos (Quadro 8, p. 408). Tudo indica que o crescimento observado nesta competência terá sido devido à sua participação nos cursos e ao modelo de construção e de desenvolvimento curricular que protagonizaram.

Quanto ao tipo de conhecimento que os formadores referem terem construído, apresentamos na Figura 78 o conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que foi possível identificar a partir da análise feita às entrevistas, ou seja, no que a esta competência respeita, o que a participação nos cursos permitiu que os formadores construíssem.

1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses e motivações.

A participação no curso, como formador, permitiu:



Evidências de desenvolvimento profissional

- 1.1.1. Definir e desenvolver o papel de formador de forma mais adequada.
- 1.1.2. Conhecer e aplicar práticas de educação e formação de adultos mais apropriadas.
- 1.1.3. Conceptualizar princípios teóricos com base nas práticas desenvolvidas.
- 1.1.4. Compreender a necessidade de se conhecerem os formandos e de adequar as práticas às suas características individuais.
- 1.1.5. Reciclar opiniões prévias negativas relativamente à Educação e Formação de Adultos.
- 1.1.6. Constatar diferenças entre o ensino regular e o ensino para pessoas adultas.
- 1.1.7. Constatar diferenças entre os próprios públicos adultos.
- 1.1.8. Apreciar a validade de momentos de formação inter-pares (formadores) como momentos de formação (consolidação de bases teóricas).
- 1.1.9. Aceder a conhecimentos de natureza teórica, a partir da aplicação do modelo formativo.

Figura 78. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações - evidências do desenvolvimento profissional observado

Para além da variedade de reflexões que focam diferentes referentes teóricos, a nota dominante que sobressai em todos os excertos apurados no que se refere a esta competência é a característica revelada pelo modelo desenvolvido de permitir que os conceitos se construíssem a partir de práticas que se implementaram. Poderíamos exemplificar o que acabámos de afirmar para cada uma das evidências apresentadas, mas o nosso destaque vai para a capacidade revelada pelo modelo formativo de

“conceptualizar princípios teóricos com base nas práticas desenvolvidas” – evidência

1.1.3. (Figura 78). Dizem-nos os entrevistados:

“No meu caso, eu acho que o processo se inverte, não vai ao encontro do que normalmente costuma acontecer. Normalmente as pessoas têm uma base teórica e depois partem para a experimentação, não é. Eu acho que aqui as coisas funcionaram um bocado empiricamente. Quer dizer, eu ia sentindo que as coisas se deviam processar de determinada maneira, experimentava, e depois, era curioso (e algumas vezes agradável) confirmar que alguém, um dia, disse que se deveria fazer assim e não de outra forma.”

“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 tônica 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 maciças 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 nos dois primeiros excertos se apresenta o processo de construção de conhecimento profissional que se observou, salientando-se a possibilidade que o modelo formativo proporcionou de validar concepções prévias através da experimentação - “*eu ia sentindo 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 terceiro excerto, é salientado exactamente a vantagem que se reconhece ao modelo de não ter caído na tentação “*de saturar o curso e os seus formadores com doses maciças 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 podemos concluir dos dados obtidos nas entrevistas é que os formadores não consideram que esta seja uma competência prévia mas, antes, uma competência 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.

1.2. Capacidade para descrever diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/ formação

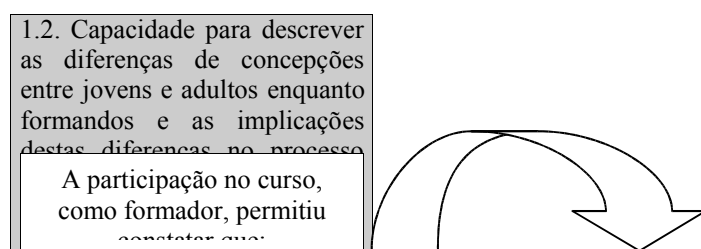
A questão das diferenças entre jovens e adultos enquanto formandos, e as implicações dessas diferenças nos processos de educação e formação, induzia outras competências que os formadores deveriam consciencializar e procurar desenvolver.

Trata-se de uma discussão que desde há muito anima extensos debates no campo educacional e, embora haja autores que defendem essa diferenciação e apontem indicadores que claramente a identificam, e outros para quem a diferenciação não deve ser vista como dicotómica mas como um contínuo de mudanças qualitativas e quantitativas, esta disparidade de opiniões não retira à questão a sua importância como campo de análise e de reflexão para quem intervém em contextos educativos e formativos. Apreciar as práticas que se desenvolvem sob este prisma – a eventual diferença entre jovens e adultos enquanto formandos – organiza um conjunto de análises que colocam o formando como objecto de reflexão, conduz à problematização do sentido do trabalho pedagógico que é desenvolvido e, consequentemente, contribui para que as práticas sejam mais intencionais e mais adequadas.

Aos formadores que integraram os cursos que temos vindo a estudar, que nunca tinham tido formação em Educação e Formação de Adultos, esta questão possivelmente nunca tinha sido colocada. Apreciá-la, contribuiu para que passassem a considerar que este âmbito de análise devia ser ponderado e constituir-se num domínio em que deveriam apostar em termos de desenvolvimento profissional, o que se veio a confirmar. O valor apurado na comparação que foi feita entre a primeira e a segunda auto-avaliação é significativo, traduz a consciência da evolução que se observou nesta competência, e encerra a promessa de que, também neste domínio, é

possível os formadores se desenvolverem quando as condições para que o seu desenvolvimento profissional em contexto estejam asseguradas (Quadros 8 e 9, pp. 408 e 409).

Da análise feita às entrevistas, apurámos um conjunto de diferenças, que segundo os formadores, distinguem jovens e adultos enquanto formandos e que se constituem como evidências do conhecimento profissional que foi construído (Figura 79).



Evidências de desenvolvimento profissional

<i>As crianças e os jovens:</i>	<i>Os adultos:</i>
1.2.1. a)	1.2.1. b) Possuem uma motivação intrínseca.
1.2.2. a)	1.2.2. b) A motivação para a aprendizagem depende de um ponto de mudança.
1.2.3. a)	1.2.3. b) O ensino precisa de ser significativo.
1.2.4. a)	1.2.4. b) Sabem o que querem dos processos de ensino.
1.2.5. a) São menos responsáveis.	1.2.5. b) São mais responsáveis.
1.2.6. a)	1.2.6. b) As experiências prévias são um recurso muito rico.
1.2.7. a) O ensino é centrado nos conteúdos.	1.2.7. b) O ensino deve ser centrado em problemas que os adultos precisam de ver resolvidos.
1.2.8. a)	1.2.8. b) Requerem estratégias de aprendizagem adaptadas às formas como aprendem.
1.2.9. a) O ensino é obrigatório.	1.2.9. b) O ensino é voluntário.
1.2.10. a) São mais abertos às coisas novas.	1.2.10. b) Têm medo de errar, são mais inseguros, têm um estatuto a defender.
1.2.11. a)	1.2.11. b) Têm uma personalidade já definida que precisa de ser respeitada.
1.2.12. a) Estão na fase do desempenho do papel de aluno.	1.2.12. b) Já estão fora da fase de desempenho do papel de aluno.

1.2.13. a) Possuem maiores aptidões de natureza cognitiva. 1.2.13. b) Falta-lhes agilidade cognitiva.

1.2.14. a) São mais activos. 1.2.14. b) São mais passivos.

Figura 79. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado

As diferenças identificadas integram-se em teorizações existentes sobre esta questão. Knowles (1980, 1998) afirma que, ao contrário dos jovens, o adulto possui uma motivação intrínseca, é autónomo e independente, consegue auto-direccionar a sua aprendizagem, necessita que o ensino seja significativo, 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 e, finalmente, a sua participação nos processos educativos resulta de um acto voluntário. Todos estes pressupostos de caracterização do adulto enquanto formando foram igualmente apontados pelos entrevistados e em termos que reflectem uma efectiva consciência dos contornos dessa caracterização (Figura 79). Vejamos o que nos dizem relativamente aos indicadores 1.2.6.b) - “as experiências prévias são um recurso muito rico”, e 1.2.7.b) - “o ensino deve ser centrado em problemas que os adultos precisam de ver resolvidos”.

“Uma diferença que me parece importante é o facto de os adultos já terem uma experiência de vida muito enriquecedora e, portanto, poder partir-se disso para se sedimentar as aprendizagens. Essa valorização daquilo que a pessoa já trás, e contextualizar isso com o meio ambiente circundante, com a realidade local, penso que é uma diferença decisiva, porque a aprendizagem, dessa forma, penso que adquire muito mais sentido, neste caso, para os adultos.”

“E depois há outra diferença: o reconhecimento da utilidade daquilo que estão a aprender é muito maior, é muito mais imediato; o feedback que nos devolvem é muito mais imediato; nós ensinamos uma equação a um adulto e ele vai-nos ficar reconhecido durante não sei quanto tempo; enquanto que para um jovem é tudo muito efêmero; como a idade não lhes permite, não dão o devido valor às coisas. Os adultos não. Quando eles reconhecem uma aprendizagem que efectuaram, para eles é um valor inestimável”

Para Kennedy (2001) os indicadores de diferenciação traduzem-se na auto-imagem - que nos adultos é diferente da dos jovens, já que os primeiros têm um papel a desempenhar o que não sucede com os jovens, na quantidade e qualidade das

experiências de vida, na expectativa quanto à utilização imediata do que vierem a aprender, e em limitações de natureza cognitiva e física que condicionam o potencial para a aprendizagem. Também este conjunto de indicadores de diferenciação está reflectido nas evidências de desenvolvimento profissional que identificámos (Figura 79). Nas palavras de um entrevistado, e a propósito das evidências 1.2.13.a) e b), em que se considera que os jovens “possuem maiores aptidões de natureza cognitiva” enquanto aos adultos “falta-lhes agilidade cognitiva”, é dito:

“Falando um bocadinho sobre a minha experiência, os jovens têm uma coisa, é assim, por exemplo, hoje não querem saber de nada, hoje não querem aprender, mas quando eles metem na sua cabecinha que querem aprender, eles chegam ali e pegam na matéria, pegam num assunto que não percebem, pegam num exercício que não perceberam e aprendem, com a maior rapidez. Enquanto que estas pessoas adultas, às vezes o querer não é suficiente. Precisam de um bocadinho mais de ajuda, de um bocadinho mais de paciência.”

1.3. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular de forma construtiva nos processos educativos e formativos

A capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos educativos e formativos, configura outra das competências constantes da “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos” e que os formadores deveriam evidenciar e/ou desenvolver.

O conteúdo desta competência remete para o conceito de “Aprendizagem Experiencial” (Fenwick, 2000, Taylor, 2003, Yorks & Kasl, 2002) e para a capacidade que os formadores possuem de o aplicar nas práticas que desenvolvem. Trata-se um conceito fundamental em Educação e Formação de Adultos atendendo às suas potencialidades para se constituir como um processo de construção do conhecimento.

O facto de ser um conceito ambíguo, susceptível de várias interpretações, a par da já referida ausência de formação específica dos formadores que integraram os

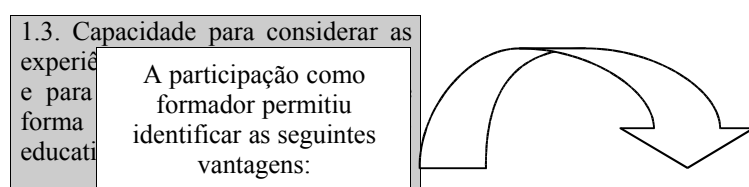
cursos, são factores que poderão explicar a auto-avaliação inicial que se observou relativamente a esta competência - média de 3,25 - um valor que se pode considerar baixo (Quadro 8, p. 408). Esta média denuncia a consciência de que se sabia pouco sobre o que significava considerar as experiências de vida dos formandos e sobre a forma de as manipular e integrar de forma construtiva nos processos a desenvolver. A progressão observada foi significativa, o que reflecte um desenvolvimento profissional considerável no que a esta competência respeita. Por outro lado, ao compararmos as médias da auto-avaliação realizada no final dos cursos, com as médias da expectativa de desenvolvimento que os formadores possuíam (Quadro 9, p. 409), a ausência de significado estatístico reflecte a capacidade evidenciada pelo processo de ter levado os formadores a se aproximarem das expectativas de desenvolvimento profissional inicialmente manifestadas.

Através das entrevistas que se realizaram, pretendeu-se apurar o sentido que os formadores construíam do conceito de “Aprendizagem Experiencial”, e o que terá levado a que houvesse um aumento significativo na percepção que possuíam quanto ao seu desenvolvimento neste domínio.

Segundo Fenwick (2000), a “Aprendizagem Experiencial” refere-se aos procedimentos formativos que, de alguma forma, recrutem o mundo experiencial dos formandos. A ambiguidade do conceito advém, exactamente, da diversidade de formas em que pode ser observada. De facto, as referências que lhe são feitas relacionam-na tanto com o processo de construção de significado que é deduzido das experiências de vida que são tratadas nas aprendizagens formais, como com o processo de construção de significado que é realizado através do acesso a conhecimentos teóricos que as mesmas situações de formação proporcionam. Para a autora, os problemas que decorrem da diversidade de sentido do conceito, bem como da sua pertinência, colocam-se em situações de apropriação da experiência como projecto pedagógico. Ora, é exactamente neste âmbito - na apropriação da experiência dos formandos como projecto pedagógico - que assenta o modelo curricular que foi desenvolvido. Trabalhar com base em Temas de Vida que são escolhidos pelos formandos sugere e exige um trabalho pedagógico baseado na “Aprendizagem Experiencial”. A nossa hipótese era que, através do processo de construção e desenvolvimento curricular que se desenvolveu, bem como da reflexão

que sobre o mesmo se realizou, os formadores construísem um conhecimento profissional mais robusto que os levasse não só a desenvolver práticas que o operacionalizassem o conceito de “Aprendizagem Experiencial”, como o instalassem no seu repertório de conhecimento profissional. Os dados que apurámos através das entrevistas dão-nos uma ideia da capacidade desenvolvida para considerar e desenvolver, no plano curricular, o conceito de “Aprendizagem Experiencial”.

Tal como é apresentado na Figura 80 as evidências do desenvolvimento profissional que foi construído apontam para a identificação de vantagens das práticas que operacionalizam o conceito de “Aprendizagem Experiencial”.



Evidências de desenvolvimento profissional

1.3.1. Torna o ensino mais significativo.

1.3.2. Permite adequar o ensino às experiências de vida.

1.3.3. Facilita o conhecimento dos formandos.

1.3.4. Torna mais autêntico e real o espaço de formação.

1.3.5. Induz desenhos curriculares mais adequados.

1.3.6. Organiza estratégias de trabalho.

1.3.7. Permite considerar determinadas dimensões da avaliação.

1.3.8. Facilita o respeito que deve ser dado ao ritmo individual de aprendizagem.

Figura 80. Capacidade para considerar as experiências de vida dos formandos e para as manipular e integrar de forma construtiva nos processos educativos e formativos - evidências do desenvolvimento profissional observado

Vejamos o que nos dizem os entrevistados quanto à evidência 1.3.1. (Figura 80) que afirma que a “Aprendizagem Experiencial” “torna o ensino mais significativo”:

“Eu acho que a partir do momento em que as pessoas têm na sua mão a escolha, nomeadamente do Tema de Vida, das actividades que vão desenvolver, logicamente, a pessoa só vai escolher actividades que tenham a ver com as suas experiências de vida e com o seu contexto de origem, não é. Não vão escolher algo que não tenha nada a ver com elas. A pessoa que está ali nunca está separado do seu contexto de origem, é impossível. É isso que marca aquele adulto. Repare, se calhar, quando as formandas escolheram o Tema de Vida “A violência doméstica” foi por algum motivo. Se calhar foi porque sentiram que havia necessidade – não digo para todas mas, pelo menos para algumas – havia necessidade de saber mais sobre aquele tema. E quem diz esse Tema de Vida diz outros. Os Temas de Vida têm que ver com as suas experiências de vida. A consideração das experiências de vida acaba por ser uma consequência deste modelo formativo, não o seu ponto de partida.”

O que é colocado em evidência neste excerto são as potencialidades que o modelo formativo revela de, à partida, tornar as experiências de aprendizagem significativas porque a proposta de desenvolvimento curricular sugere, de forma natural, que as experiências de vida sejam recrutadas na medida em que se trabalha com base nos Temas de Vida. Tal como a entrevistada refere *“a partir do momento em que as pessoas têm na sua mão a escolha, nomeadamente do Tema de Vida, das actividades que vão desenvolver, logicamente, a pessoa só vai escolher actividades que tenham a ver com as suas experiências de vida e com o seu contexto de origem”*. Este excerto denota uma apropriação clara do modelo formativo baseado em Temas de Vida e justifica as práticas de “Aprendizagem Experiencial” como sendo *“uma consequência deste modelo formativo, não o seu ponto de partida”*. A conclusão a que podemos chegar é a de que, para além da percepção pessoal que o formador possa ter (ou desenvolver) sobre práticas de ensino baseadas na “Aprendizagem Experiencial”, a filosofia pedagógica que está subjacente aos modelos formativos pode sugerir e facilitar determinados “modos de fazer pedagógico” (Lesne, 1978, citado em Canário, 1999) e, conseqüentemente, promover (ou não) o desenvolvimento profissional dos formadores em determinados domínios da sua competência profissional. Neste caso, o modelo formativo desenvolvido, parece ter-se constituído como um facilitador da construção desta competência.

Num outro excerto, é dito por outro entrevistado:

“Penso que este modelo é decisivo a esse nível. Porquê? Porque permite isso, permite a pessoa escolher algo que é significativo para ela, que tem a ver com a

sua experiência de vida e não, pelo contrário, que seja o formador ou um programa que é decidido à priori, a estabelecer aquilo que é importante para a aprendizagem dos formandos. E nesse sentido penso que é o modelo adequado para a Educação e Formação de Adultos. Connosco, penso que resultou bem. Há sempre um tema ou outro que foge da sua experiência de vida, mas a maior parte dos temas são do interesse das pessoas e têm a ver com a vida dela, e, portanto, penso que isso resultou bastante bem neste curso. Aliás, se me permite, eu gostaria de dar um exemplo. Aqui neste curso, as pessoas foram habituadas, desde o início, a escolher algo que fosse significativo para elas, que tivesse a ver com a sua experiência de vida e que podia ser trabalhado no sentido, até, de as pessoas, depois, transformarem as suas experiências, sobre os pontos de vista que já traziam, mas poderem transformá-los e aplicá-los de outra forma. Estava a dizer que as pessoas começaram a fazer essas escolhas. A determinada altura a equipa formativa quis impor um Tema de Vida e as pessoas recusaram terminantemente que lhes impusessem o tema. Esta situação até provocou alguma desmotivação porque notou-se claramente que as pessoas preferiam temas que tinham a ver com elas e com a experiência de vida delas e que estavam mais motivadas para trabalhar dessa forma. Ao fim e ao cabo é isso. Penso que este é bom exemplo.”

O que este excerto evidencia é o sentido que foi apropriado pelos formadores de “experiência de vida como recurso para a aprendizagem”. Yorks e Kasl (2002), consideram que nos processos educativos que utilizam a “Aprendizagem Experiencial” há diferenças quanto “ao sentido” e quanto “à natureza das práticas” que são desenvolvidas em consequência de um entendimento diverso que pode existir do que é uma “experiência de vida dos formandos”. Segundo os autores citados, quando esta é entendida como um “nome” (Perspectiva Pragmática), a experiência é objectivada e o conhecimento que o formando constrói é por referência a esse fenómeno – o que se pretende é desencadear processos de observação que conduzam a uma compreensão ou a uma verificação; quando a experiência é vista como um “verbo” (Perspectiva Fenomenológica) a experiência é vista como um processo, como um encontro com o mundo – o que se pretende é desencadear processos que levem à acção. Ao ser referido que *as formandas “foram habituadas, desde o início, a escolher algo que fosse significativo para elas, que tivesse a ver com a sua experiência de vida e que podia ser trabalhado no sentido, até, de as pessoas, depois, transformarem as suas experiências, sobre os pontos de vista que já traziam, mas poderem transformá-los e aplicá-los de outra forma”* clarifica-se que o entendimento que foi dado à experiência foi entendê-la como um “verbo”, como a possibilidade das formandas construírem um outro conhecimento que alteraria o seu encontro com a realidade.

Outro nível de análise a que gostaríamos de submeter este excerto prende-se com o processo de selecção de experiências de vida dos formandos e com o papel que, neste âmbito, deve ser desempenhado pelos formadores. No âmbito da perspectiva da Reflexão Crítica em Educação e Formação de Adultos (Brookfield, 1987; Freire, 1970) o entendimento da Aprendizagem Experiencial assenta na importância que é dada à reflexão como factor operativo dos processos de construção do conhecimento. É através da reflexão que os sujeitos analisam as experiências vividas e, conseqüentemente, apropriam, objectivam e disciplinam a experiência. O papel do formador é o de encorajar o processo de reflexão, de colocar desafios às concepções individuais, e de validar o conhecimento adquirido através dessa construção pessoal. No exemplo que nos é dado - de uma situação em que, ao contrário de se recrutarem as experiências de vida das formandas para que fossem objecto de análise e de reflexão se tentou impor algo que não resultava de uma escolha das formandas, o entrevistado apresenta-nos a representação que foi construída quanto ao papel do formador num processo de “Aprendizagem Experiencial”: alguém que não deve impor a sua perspectiva, os seus valores e os seus conceitos sobre a questão.

Em última análise, parece-nos possível concluir que houve, por parte dos formadores que integraram os cursos, e em consequência dessa mesma participação, uma clara apropriação do conceito de “Aprendizagem Experiencial” que levou a que, efectivamente, se considerassem as experiências de vida dos formandos, e que essas mesmas experiências tenham sido integradas, de forma construtiva, nos processos educativos.

1.4. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos

Conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos configura a quarta competência que os formadores

deveriam considerar quando se auto-avaliaram através da “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos”.

Uma conclusão importante que podemos retirar a partir dos dados obtidos através das duas aplicações da escala refere-se à relação entre a auto-avaliação realizada no final do processo e o nível de expectativa apontado pelos formadores quanto ao desenvolvimento que pretendiam que se observasse nesta competência (Quadro 9, p. 409). O valor de p de 1, apurado a partir do teste estatístico que foi aplicado, significa que houve uma coincidência entre o que os formadores gostariam de atingir – nível de expectativa – e o que efectivamente consideraram ter atingido – auto-avaliação no final do processo. Ou seja, a progressão percebida correspondeu plenamente às expectativas manifestadas.

Os dados apurados através das entrevistas permitiram perceber em que é que se traduziu a conceptualização que os formadores elaboraram sobre o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos, e quais as dimensões do processo formativo que integraram que mais contribuiu para a construção e/ou desenvolvimento desta competência.

Se atentarmos no conteúdo do enunciado desta competência – “conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador da aprendizagem” – este remete-nos, claramente, para um conceito de formador com um perfil de desempenho específico, conotado com um modelo formativo assente numa determinada filosofia educativa. Imel (1995) afirma que o modelo de intervenção e a sua filosofia educativa configuram o tipo de formador, e são vários os autores (Alarcão, 2001; Brookfield, 1987; Ponte, 2002; Shön, 1983) que defendem que é uma postura de questionamento e de reflexão por parte do formador perante as práticas que desenvolve, com o objectivo de identificar as características da sua postura e prestação profissional, que leva a que conforme um desempenho que seja ajustado a um contexto de interacção específico.

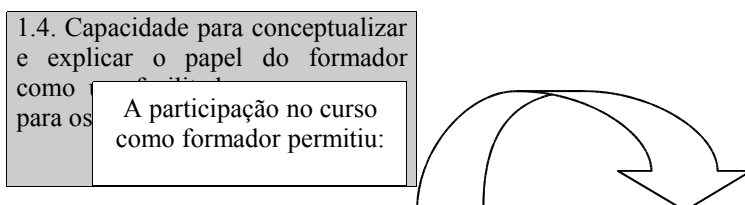
De facto, construir esta competência não significa equipar os formadores com um quadro conceptual vago e que objective um perfil virtual, uma representação ideal, do que deve ser um formador de adultos. Essa imagem, descrita por Robertson (1996, citado em Cervero & Wilson, 2000) como a de alguém que seria, 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) é inacessível. Pedir a alguém que se queira tornar num formador de adultos competente que se reveja nesse imenso espectro de características não é, segundo Cranton (2001) conveniente, correndo o risco de, ao procurar ser alguma coisa, o formador não consiga, sequer, ser ele próprio. O que importa, de acordo com Pratts (2002) é que os formadores sejam capazes de analisar as práticas que desenvolvem em função das razões, das motivações e das crenças pessoais que estão por detrás dessas práticas, e de definirem um perfil de intervenção ajustado à sua pessoa.

À semelhança do que sucedeu com as competências anteriormente analisadas, a nossa aposta foi que, a partir do processo de participação e de reflexão que os formadores desenvolvessem, construíssem uma visão filosoficamente apropriada sobre o que são os processos de ensino com pessoas adultas, a aplicassem nos processos instrutivos e, conseqüentemente, construíssem um quadro conceptual e teórico consistente e coerente sobre o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos.

Julgamos que foi o que sucedeu com os formadores que integraram os cursos. Nas evidências de desenvolvimento profissional apresentadas na Figura 81 é óbvia a sua adequação à especificidade do modelo formativo que foi desenvolvido, sendo de assinalar a capacidade de reflexão operada pelos formadores que permitiu que, por referência ao modelo de intervenção educativa em que participaram, construíssem um quadro de desempenho configurado a um perfil específico de formador. Ou seja, as conclusões a que chegaram quanto ao que define e configura o papel do formador, não foram construídas no vazio, mas em consequência das relações que conseguiram estabelecer entre as práticas que desenvolveram e as razões, intenções e crenças pessoais que possuíam, relativamente ao que julgaram dever ser um formador competente.

Se a consciência quanto ao papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos era, no início, incipiente, o que podemos concluir é que no final do processo os formadores se revelaram capazes de enunciar um conjunto vasto de aspectos em que esse desenvolvimento se registou.



Evidências de desenvolvimento profissional

- 1.4.1. Distinguir entre “professor” e “formador”.
- 1.4.2. Identificar as especificidades da função do formador e a necessidade de se criarem situações de aprendizagem motivantes.
- 1.4.3. Entender o papel do formador como o de um “aprendente”.
- 1.4.4. Perceber que estar motivado para as tarefas que vai desenvolver é um imperativo para o correcto desempenho da função.
- 1.4.5. Concluir que as características dos públicos adultos desafiam o papel do formador.
- 1.4.6. Perceber que uma das dimensões fundamentais da função de formador é saber lidar com os sentimentos de insegurança dos formandos.
- 1.4.7. Concluir que também os formandos constroem uma imagem do que é um formador para pessoas adultas.
- 1.4.8. Assumir uma consciência acrescida sobre a necessidade de acompanhamento dos formadores nos processos formativos.
- 1.4.9. Consciencializar os déficits dos formadores no que respeita às competências profissionais necessárias para trabalhar com públicos adultos.
- 1.4.10. Perceber que o papel de formador:
 - 1.4.10.a) Representa maior responsabilidade perante o formando
 - 1.4.10.b) Exige que seja dada mais atenção aos aspectos relacionais
 - 1.4.10.c) Implica maior exigência profissional
 - 1.4.10.d) Proporciona maior gratificação profissional
 - 1.4.10.e) Suscita uma maior necessidade de realização profissional
 - 1.4.10.f) É, sobretudo, o de alguém que sabe ouvir, que está atento
 - 1.4.10.g) Requer um conhecimento profundo dos formandos
 - 1.4.10.h) Exige um comprometimento com o processo formativo na sua totalidade

Figura 81. Capacidade para conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado

Inibindo-nos de analisar todas as evidências de desenvolvimento profissional que identificámos, não gostaríamos de deixar de destacar algumas que melhor ilustram o que sobre esta competência os nossos formadores disseram ter construído. Centremo-nos nas evidências de desenvolvimento profissional 1.4.10.g) e 1.4.10.h) (Figura 81) que, ao referirem o papel do formador, afirmam, respectivamente, que o seu desempenho “requer um conhecimento profundo dos formandos” e “exige um comprometimento com o processo formativo na sua totalidade”.

“Em relação aos formandos propriamente ditos, eu acho que é um papel diário, um papel de empenho diário, de trabalhar com as pessoas. Eu acho que o primeiro passo é conhecer muito bem quem nós temos pela frente; conhecer o que as pessoas pensam – eu acho que é muito importante; conhecer a sensibilidade das pessoas porque nós estamos num papel em que, diariamente, temos que lidar com isso e, às vezes, o não reconhecermos a sensibilidade das pessoas pode trazer-nos problemas. Eu costumo dizer que, às vezes, não sermos suficientemente sensíveis faz-nos perder o formando logo no primeiro momento.”

“Eu acho que as pessoas quando entram em alguma coisa, ou entram de cabeça e é para se empenharem a 100%, ou não entram. Andar nas coisas a “meias tintas”, para mim não serve! E eu acho que os formadores se deviam empenhar mais. Eu não digo empenhar-se mais na relação de aprendizagem com os formados, não digo isso porque em relação a isso acho que foi a 100%. Mas digo cá fora. Isto implica reuniões, implica planificações, implica uma série de coisas às quais as pessoas às vezes falham. (...) Acho que eles deviam perceber que esses momentos são fundamentais, até por uma questão de desempenho próprio, de valorização pessoal.”

Repare-se que os excertos apresentados, apesar de se referirem a diferentes dimensões da competência de conceptualizar e explicar o papel do formador como um facilitador e um recurso para os formandos, não evidenciam componentes de carácter técnico. Se no primeiro excerto é a capacidade que o formador possui para conhecer os formandos e para contemplar esse conhecimento na organização dos processos de ensino e formação, apelando-se para uma dimensão de sensibilidade pessoal e de interacção humana que levará a que “não se perca nenhum formando”, no segundo excerto o que é afirmado, e neste caso quanto ao perfil do formador, reporta-se à pessoa do formador e não a indicadores de desempenho de carácter técnico. Desenvolvermo-nos como formadores por forma a que nos constituamos como facilitadores e um recurso para os formandos, implica que nos empenhemos com a totalidade do processo, que não assumamos uma postura de “funcionário” no sentido pejorativo e redutor do termo, mas, como diz a entrevistada “a 100%”. O

entendimento que foi construído sobre o papel do formador de adultos é o de alguém que se compromete na sua totalidade como pessoa, num processo pelo qual se deve considerar responsável.

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 submetemos os resultados 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 (Quadro 10).

Quadro 10. 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 desenho de um processo de desenvolvimento curricular	3,25	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 a 0,05

Na segunda prova a que submetemos os dados apurados, na qual comparámos as médias da auto-avaliação final com as expectativas iniciais (Quadro 11), os resultados apontam para uma proximidade entre o que os formadores gostavam de ter atingido e a sua percepção quanto ao efectivamente realizado em todas as competências, com excepção da 2.1. - “capacidade descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular”.

Quadro 11. 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 desenho 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	-2	0,046
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 a 0,05

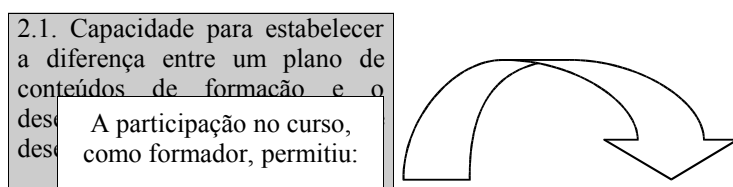
À semelhança do procedimento adoptado anteriormente, passemos à análise de cada uma das competências que constam deste bloco.

2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular

O modelo curricular que foi desenvolvido, por assentar numa lógica de construção curricular, facilitava o desenvolvimento e a construção desta competência. O processo de concepção e de implementação de situações de aprendizagem não decorria da aplicação de um plano de conteúdos previamente disponibilizado, cabendo aos intervenientes construir um desenho curricular que considerassem adequado. Neste sentido, não nos surpreende que seja significativo o valor apurado no teste estatístico de Wilcoxon, quando comparámos a auto-avaliação inicial com a auto-avaliação final na medida em que o modelo formativo desenvolvido a isso convidava (Quadro 10). Contudo, e apesar de se ter constatado que essa evolução foi significativa, ela não correspondeu às expectativas dos formadores uma vez que a auto-avaliação final não se aproximou suficientemente do nível de expectativa inicialmente apontado (Quadro 11).

Ao abordarmos os entrevistados quanto à percepção que possuíam relativamente ao seu nível de desenvolvimento nesta competência, as opiniões apuradas reportam-se à sua experiência enquanto formadores nestes cursos específicos. Ou seja, mais do que um quadro distintivo entre dois tipos de abordagem do currículo – um currículo como um plano de conteúdos de formação e um currículo como um desenho de um processo de desenvolvimento curricular – os dados recolhidos através das entrevistas sugerem um conjunto de indicadores de caracterização do segundo tipo, resultantes de uma experiência que, neste registo, foi efectivamente desenvolvida. Conclui-se, que foi mais uma vez numa lógica de análise e de inventariação de competências que configuram uma determinada dimensão do seu desenvolvimento profissional que os formadores se pronunciaram.

As evidências de desenvolvimento profissional apresentadas na Figura 82, dão conta da capacidade que o processo revelou, de levar os formadores que intervieram a serem capazes de caracterizar esta modalidade de desenvolvimento curricular.



Evidências de desenvolvimento profissional

2.1.1. Perceber que um processo formativo que se desenvolve com base num desenho do processo curricular é mais:	2.1.1. a) Desafiante. 2.1.1. b) Trabalhoso. 2.1.1. c) Produtivo. 2.1.1. d) Gratificante. 2.1.1. e) Motivador.
2.1.2. Concluir que o trabalho que se desenvolve com base num desenho curricular permite:	2.1.2. a) A auto criação de formas de aprender. 2.1.2. b) Ir ao encontro dos interesses dos formandos. 2.1.2. c) A criação de itinerários formativos individualizados. 2.1.2. d) A participação dos formandos na construção curricular . 2.1.2. e) Um trabalho mais criativo. 2.1.2. f) A operacionalização de uma perspectiva construtivista do currículo. 2.1.2. g) Incluir conteúdos previamente estabelecidos. 2.1.2. h) A formação contínua de formadores. 2.1.2. i) A flexibilidade curricular.
2.1.3. Inferir que uma abordagem curricular com estas características exige:	2.1.3. a) A apropriação do modelo por parte de formadores e de formandos.

Figura 82. Capacidade para estabelecer a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular - evidências do desenvolvimento profissional observado

Centremo-nos na evidência de desenvolvimento profissional 2.1.2.i) que conclui que o trabalho que se desenvolve com base num desenho curricular permite “a flexibilidade curricular”. Diz-nos um formador de Cidadania e Empregabilidade:

“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 nós podíamos inverter a ordem das tarefas, dos conteúdos; inclusivamente excluir ou acrescentar uma ou outra coisa. Portanto, a planificação estava sempre dependente das circunstâncias, dos interesses dos

formandos 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 que seguir um outro caminho. É uma das coisas que eu acho que faz muita falta no ensino formal em que as pessoas tentam seguir à risca o Programa, e se chegam ao fim do ano sem o Programa cumprido têm que 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, cumprir aquele Programa. 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 clássica metáfora dos “3R”, propondo uma outra que designa de metáfora dos “4R”. 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.

Julgamos que são exactamente estas as características que o autor da excerto que apresentamos 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 que 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 e avaliando-as com base em pressupostos que denunciam

uma compreensão dos quadros conceptuais que as suportam, aponta para a dimensão de rigor que Doll consagra como imprescindível aos currículos, a qual, a nosso ver, os entrevistados também parecem ter construído.

2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos

No caso da competência que nos propomos analisar, a dimensão de avaliação e, conseqüentemente, de desenvolvimento que se pressupunha que os formadores construíssem, dirigia-se à capacidade de conceber e implementar situações de aprendizagem, considerando vários objectivos e as diferenças individuais dos formandos.

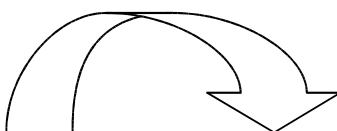
Tanto os dados apurados na comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final (Quadro 10, p. 427), como os apurados na comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial (Quadro 11, p. 428), confirmaram a nossa hipótese inicial: a participação nos cursos contribuiu para que os formadores se desenvolvessem significativamente nesta competência profissional, tendo os seus níveis de expectativa ficado, igualmente, satisfeitos.

O que esta competência objectiva é, de facto, a vertente prática do desempenho de um formador. Não basta compreender as diferenças entre diferentes modelos formativos - aspecto contemplado na competência anterior, 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 (Figura 83): um primeiro (2.2.1.), que apresenta e que discute pressupostos que devem estar na origem do processo de concepção de experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos considerando as diferenças individuais entre os formandos; um segundo (2.2.2.), que aborda a questão da sua implementação; e, finalmente um terceiro (2.2.3.), 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.

2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos.
A participação no curso, como formador, permitiu concluir:



Evidências de desenvolvimento profissional

2.2.1. Sobre a concepção de situações de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, houve:	2.2.1. a) Evolução do processo de concepção e implementação de situações de aprendizagem. 2.2.1. b) Adequação dos objectivos às reais características dos formandos 2.2.1. c) Envolvimento dos formandos na concepção de situações de aprendizagem e ajustamento das tarefas à capacidade de realização. 2.2.1. d) Flexibilidade curricular e concepção de tarefas adequadas. 2.2.1. e) Subordinação dos conteúdos às tarefas de aprendizagem. 2.2.1. f) Compatibilização entre conteúdos/competências e criação da autonomia dos formandos. 2.2.1. g) Apoio individualizado.
2.2.2. Sobre a implementação de situações de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos verificou-se:	2.2.2. a) Rentabilização de diferentes níveis de aprendizagem. 2.2.2. b) Diversificação de tarefas. 2.2.2. c) Gradação de dificuldades dentro da mesma estratégia de aprendizagem.
2.2.3. Sobre a percepção da avaliação em situações de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos observou-se:	2.2.3. a) Questionamento da subordinação do processo de ensino/ aprendizagem à avaliação.

Figura 83. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos, considerando as diferenças individuais entre os formandos - evidências do desenvolvimento profissional observado

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é a facilidade evidenciada pelos entrevistados de integrarem e de explicitarem a competência em causa à luz das práticas que desenvolveram. O entendimento que dela fizeram surge como uma consequência natural do modelo formativo desenvolvido. O que se destaca das suas intervenções não é um discurso justificativo de um esforço ou de uma iniciativa deliberadamente tomada para que se concebessem situações de aprendizagem com as características desejáveis mas, antes, uma leitura das situações reais de ensino e de formação onde as situações de aprendizagem que se desenvolveram davam resposta a este requisito. A esta percepção da situação não são alheias, por certo, as características do modelo formativo desenvolvido. Implicar os formandos na construção curricular conduz, invariavelmente, à concepção de um currículo em que se dá resposta a vários objectivos, e em que se consideram as diferenças individuais dos formandos.

Contudo, e apesar de considerarmos que o modelo formativo desenvolvido convida a abordagens práticas com estas características, esta capacidade não é um dado adquirido, não configura uma competência que, à partida, esteja construída. Há um percurso de desenvolvimento que tem que ser trilhado por quem nele participa, formador ou formando. Este aspecto é destacado pelos entrevistados e configura um dos pressupostos do processo de concepção de experiências de aprendizagens – evidência 2.2.1., Figura 83. Vejamos o que nos diz a Mediadora Pessoal e Social de um dos cursos estudados:

“Acho que esta nossa segunda fase, em que a abertura era total, 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, eu acho que enriquece mais o processo. Porque é assim: quando somos formadores como éramos no início do curso, em que edificávamos a estrutura, o desenho curricular, o que é que acontecia? Nós incluíamos actividades que nós 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! Quer dizer, nós achávamos que ..., e muitas vezes achávamos, com as nossas ideias de teoria, com aquela questão que tem que se saber a teoria, que a teoria é muito importante, e depois nós verificávamos que, na prática, isso nem sempre acontecia porque o que elas queriam era prática, queriam ter contacto com coisas da vida real. Eu acho que esta segunda fase foi muito importante porque, por um lado deu-nos a conhecer mais das próprias formandas: tipo de saberes que elas pretendem, as coisas que elas gostam de saber.”

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, por exemplo a propósito da “rentabilização de diferentes níveis de trabalho” – evidência 2.2.2.a), Figura 83 (p. 434):

“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 com as que são mais capazes de ajudar.”

Finalmente o último organizador identificado nas respostas dadas quanto a esta questão, 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. O excerto que a seguir se apresenta insere-se no “questionamento da subordinação do processo de ensino/aprendizagem à avaliação” – evidência 2.2.3.a), Figura 83 (p. 434). Seleccionámo-lo pela congruência do discurso que apresenta e foi proferido por uma formadora de Matemática para a Vida:

“Uma coisa que eu aprendi com este curso é que a avaliação não era 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 formandos que não chegavam ao topo, iam devagarinho mas iam percebendo as coisas, iam consolidando. Podiam não decorar, mas eu penso que um dia mais tarde eles sabem ir à procura. Têm ali o suporte teórico e o suporte prático, quer no portfólio, quer no caderno, e foi um pouco isso que eu tentei. Eu não quero que eles decorem! Não há testes para eles decorarem e usarem a memória de curto prazo. Eu interessa-me que eles saibam fazer e tenham percebido. Se chegarem mais longe, melhor. Eu tinha ali três ou quatro formandas que tinham capacidades, eu penso, para chegarem à faculdade e muito mais, mas não tiveram foi oportunidades para isso, e se calhar ainda vão lá chegar! Mas eu também tinha formandas que não tinham grandes capacidades, até tinham muitas dificuldade. 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, quer ao nível das técnicas, quer 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 de formandos. É ainda revelado um entendimento da aprendizagem como um processo de apropriação individual de conhecimentos e de competências que o indivíduo pode utilizar no seu dia a dia. Ou seja, a avaliação do processo formativo é aqui apresentada como inerente à própria experiência de aprendizagem, está configurada a percursos individuais dos formandos e, sobretudo, à dimensão da avaliação como reguladora do processo de formação.

2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança

A capacidade para criar um clima físico e psicológico propício aos processos de aprendizagem, constitui-se como um pré-requisito para todos os ambientes educativos. No caso da Educação e Formação de Adultos esta característica deverá ser reforçada. Trabalhar com públicos com percursos de vida tão díspares, com pessoas com diferentes características e com personalidades já perfeitamente instaladas e consolidadas, solicita uma exigência suplementar quanto à natureza dos processos relacionais. No caso da competência em análise, o clima relacional a criar deveria caracterizar-se por ser de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e confiança.

A ausência de significado estatístico na comparação entre a auto-avaliação inicial com a auto-avaliação final não nos surpreende (Quadro 10, pp. 427). Se atentarmos à média da auto-avaliação inicial - 4,25, podemos inferir que os formadores consideraram, desde o início, que já detinham esta competência num nível de desenvolvimento elevado, o que não possibilitava uma evolução muito significativa.

Quanto à realização das expectativas de desenvolvimento – comparação entre a auto-avaliação final e expectativas inicialmente apontadas – neste caso, a constatação de que não há significado estatístico revela que a participação no curso

permitiu que os formadores se aproximassem do nível de desenvolvimento desejado (Quadro 11, p. 428).

Os dados apurados através das entrevistas, traduzidos em evidências de desenvolvimento profissional (Figura 84), sugerem três níveis de abordagem da questão: um primeiro (2.3.1), que identifica factores promotores da existência de um clima educativo com as características indicadas; um segundo (2.3.2.), que caracteriza os ambientes educativos que se revestem dessa característica; finalmente um terceiro (2.3.3.), que aponta obstáculos à criação de um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e confiança.

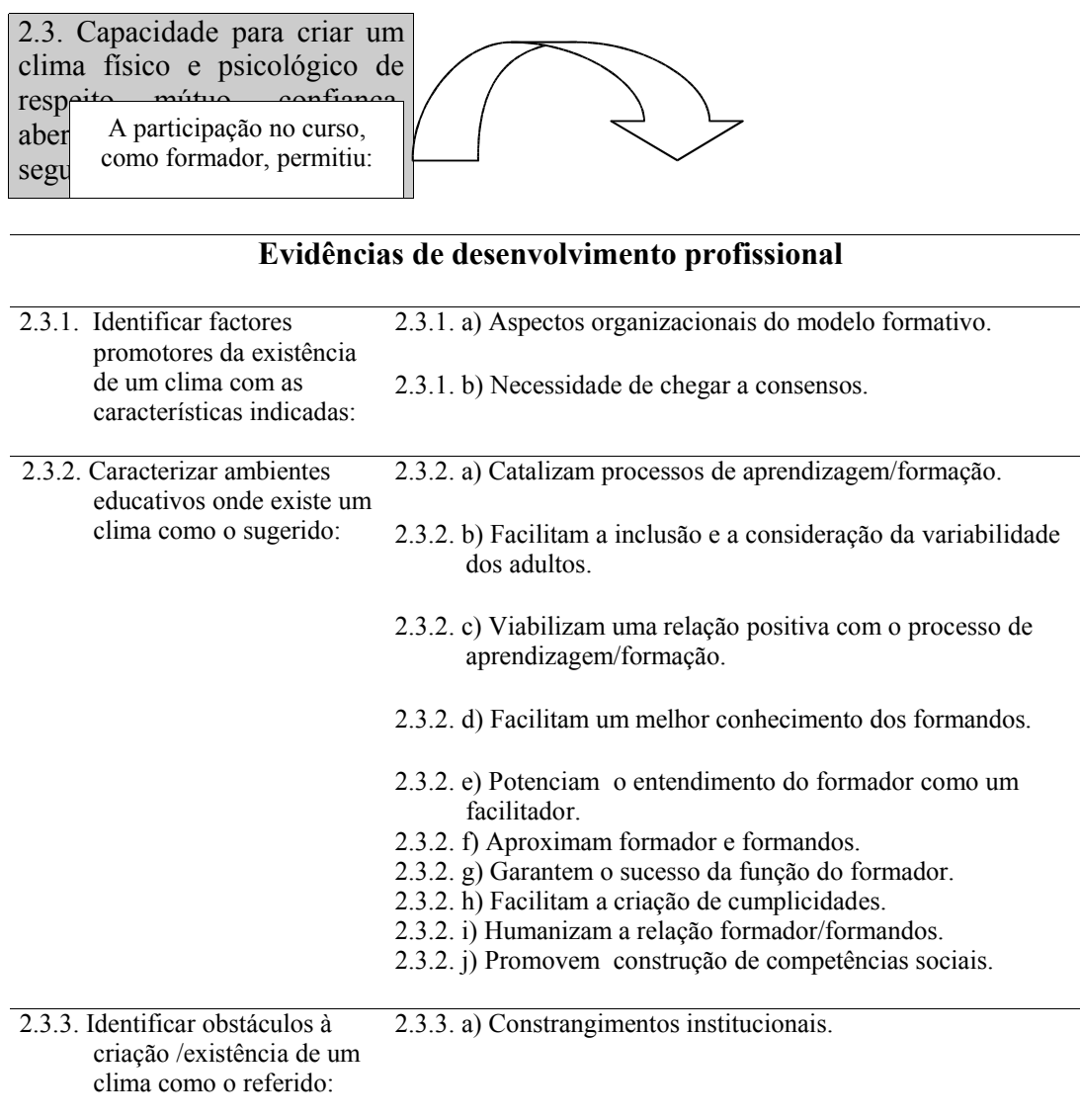


Figura 84. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança,

abertura de espírito, apoio e segurança - evidências do desenvolvimento profissional observado

Verifica-se que é mais uma vez com recurso às memórias do que se passou no espaço de formativo em que participaram, que os formadores constróem os requisitos que os ambientes de formação devem possuir. Exemplifiquemos, para cada um dos níveis de análise. No caso dos factores promotores da existência de um clima com as características indicadas, os “aspectos organizacionais do modelo formativo” – evidência 2.3.1.a), Figura 84, é uma das evidências identificadas. Diz-nos uma formadora de Matemática para a Vida:

“Olhe, o facto de estarmos todos a trabalhar em equipa, para um mesmo objectivo, formadores e formandos. As reuniões de equipa em que planificávamos em conjunto, estarmos todos a trabalhar no mesmo Tema de Vida, tudo isso contribuiu. Não estávamos cada um a trabalhar para si.”

Wlodkowski (2004) aponta como características imprescindíveis de ambientes formativos que pretendam sustentar a motivação dos participantes o “respeito” e a “inter-relação”. Para o autor, os adultos precisam de se sentir respeitados num grupo, de se sentir seguros e que as suas opiniões sejam consideradas. Precisam, ainda, de sentir que estão em inter-relação, ou seja, que partilham um propósito comum e que existe um sentimento de protecção. Para que isto suceda, no ambiente formativo tem que existir coincidência de interesses, apoio mútuo e os formandos têm que experimentar um sentimento de inclusão. O que é destacado no excerto é uma consequência natural do modelo formativo que, pelas suas características, julgamos ter realizado as características que Wlodkowski sugere. Ou seja, mais do que qualquer iniciativa individual que o formador possa desenvolver no sentido de construir e/ou desenvolver esta competência, cabe ao modelo formativo, que as solicita ou não, um papel primordial para que a competência seja construído e/ou desenvolvida.

Quanto às características de que se revestem os ambientes educativos onde existe um clima físico e psicológico como o sugerido, entre as várias evidências de desenvolvimento profissional que apuramos (Figura 84), o destaque vai para a que

refere que esses ambientes “catalizam processos de aprendizagem e formação” – evidência 2.3.2.a) . Diz-nos um formador de Cidadania e Empregabilidade:

“[o investimento quanto às características do ambiente de aprendizagem] tinha que ser a todos esses níveis, só das aprendizagens não funciona. Acho que o formador não consegue estar próximo de todos os formados da mesma forma, ao mesmo tempo, mas quando está próximo, se utilizar outras formas de chegar ao formando, sem ser só através da aprendizagem pura mas também da motivação, do incentivo, consegue milagres.”

A relação entre o mundo emocional dos sujeitos e o incremento dos processos de aprendizagem constitui um área recente de investigação (Damásio, 1995, 2000, 2003). Segundo o autor, o processo de aprendizagem é determinado por uma elevada componente emocional e, se não se mantiverem elevados níveis de motivação, que decorre de uma correcta gestão emocional, torna-se difícil levar os formandos a conquistarem índices elevados de aprendizagem. Quando isto é conseguido, e utilizando as palavras do entrevistado “conseguem-se milagres”.

Os obstáculos à criação/existência de um clima como o referido na competência em análise configura o último conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que identificámos. Neste contexto, o que é evidenciado são os “constrangimentos institucionais” que podem existir – evidência 2.3.3.a), Figura 84. Foi dito pelo Mediador Pessoal e Social de um dos cursos:

“Contudo, nem sempre o clima organizacional permite que esse clima relacional se estabeleça da melhor forma. Quando os constrangimentos organizacionais são muito pesados e as exigências são muito de carácter burocrático, quando se exige muita ordem e disciplina, isso é um bocado constrangedor a um clima relacional saudável que, no meu caso, eu procuro estabelecer.”

Apesar de afirmar que no horizonte do seu desempenho existiu sempre a preocupação de criar um clima formativo favorável, o entrevistado chama atenção para a discrepância que pode existir entre este propósito e as condições para que o mesmo se operacionalize.

2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações

É, mais uma vez, o âmbito das relações interpessoais que configura esta competência. Trata-se da capacidade estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.

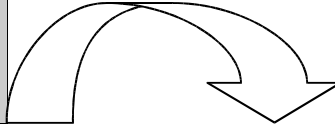
À semelhança do que sucedeu com a competência anterior, também relativamente a esta os formadores auto-avaliaram-se inicialmente como detentores de elevados níveis de competência - média de 4,25 - o que não permitiu que a diferença entre essa auto-avaliação inicial e a final atingisse uma diferença significativa (Quadro 10, p. 427). Por outro lado, a ausência de significado estatístico na comparação entre as médias da auto-avaliação final e da expectativa de desenvolvimento pretendido, reflecte a aproximação entre estes dois valores, ou seja, uma capacidade de realização do pretendido (Quadro 11, p. 428).

Quanto às evidências de desenvolvimento profissional detectadas (Figura 85), os dados apurados através das entrevistas levam a considerar a identificação de factores promotores de uma relação como a pretendida (2.4.1.), a identificar estratégias facilitadoras dessa relação (2.4.2.), e a inventariar consequências que decorrem da existência de ambientes formativos onde predomina uma relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos (2.4.3).

De entre as perspectivas de ensino que Johnson e Pratts (2002) consideram existir na campo da Educação e Formação de Adultos a “*Perspectiva Nurturing*” (pp. 113-114) caracteriza-se por ser aquela que mais valoriza a relação entre formador e formando. Nesta perspectiva, é esperado que o formador proporcione situações de apoio e de suporte, que se traduzem na relação empática que deve construir entre si próprio e o formando, e no encorajamento que lhe deve dar.

2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que

A participação no curso, como formador, permitiu identificar:



Evidências de desenvolvimento profissional

2.4.1. Factores promotores da criação de uma relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos:	<p>2.4.1. a) A participação dos formandos no processo de construção curricular.</p> <p>2.4.1. b) O papel do mediador.</p> <p>2.4.1. c) A gestão do tempo.</p>
2.4.2. Estratégias facilitadoras da criação de uma relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos:	<p>2.4.2. a) Criação de um clima de confiança.</p> <p>2.4.2. b) Circulação e partilha de informação.</p>
2.4.3. Consequências da existência de uma relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos:	<p>2.4.3. a) Promove o processo de aprendizagem/formação.</p> <p>2.4.3. b) Facilita o entendimento do papel do formador como um facilitador.</p> <p>2.4.3. c) Conduz à ocorrência de situações de conflito.</p> <p>2.4.3. d) Valoriza a função do formador.</p> <p>2.4.3. e) Contribui para a formação do formador.</p>

Figura 85. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações - evidências do desenvolvimento profissional observado

Ao caracterizarem a sua prestação profissional enquanto formadores que procuraram construir uma relação calorosa, empática e facilitadora com os formandos, os entrevistados definem um perfil de desempenho que claramente se aproxima da “Perspectiva *Nurturing*” dos processos de ensino para pessoas adultas. Esta aproximação poderia ser ilustrada em muitas das evidências de desenvolvimento profissional identificadas. Destaquemos a 2.4.3.b) a que afirma que um ambiente

formativo com estas características “facilita o entendimento do papel do formador como um facilitador”. A este propósito foi referido por um dos entrevistados:

“Temos que conseguir criar uma relação empática com os formandos. Pessoalmente, no meu caso, eu prefiro que eles me vejam como alguém que está ali para facilitar, para ajudar e que está muito no meio deles, que está mais daquele lado do que deste. Porque eu acho que facilita e, se calhar por isso, ao mínimo sinal de dificuldade elas vêm ter comigo e se calhar se eu não fosse assim não viriam. Eu acho que obtive bons resultados e estou muito contente por pensar assim.”

Ao afirmar a imprescindibilidade da criação de uma relação empática com os formandos, o entrevistado define os traços caracterizadores de um formador que fornece apoio e suporte aos formandos, o que configura, como referimos, um desempenho que se integra na Perspectiva *Nurturing*.

2.5. CAPACIDADE PARA ENVOLVER OS FORMANDOS, DE FORMA RESPONSÁVEL, NO AUTO-DIAGNÓSTICO DAS SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

O facto da “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos” ter sido adaptada de um instrumento construído por Knowles (1998), remete alguns dos itens que a configuram para um modelo andragógico de Educação e Formação de Adultos. A competência que nos propomos analisar – a capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem – é uma das que mais claramente foca um dos traços caracterizadores desta abordagem educativa. Por romper com as abordagens educativas tradicionais nas quais, em regra, não são os sujeitos alvo dos processos educativos que diagnosticam as necessidades de aprendizagem mas sim o formador, explica, eventualmente, a evolução observada (Quadro 10, p. 427). Uma auto-avaliação inicial que registou uma média de 3,63, evoluiu para uma média da auto-avaliação final de 4,38 que traduz um valor de p de 0,034 que é estatisticamente significativo. Quanto à relação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial (Quadro 11, p. 428), a proximidade entre as médias observadas num e noutro

momento de avaliação é grande, o que traduz um sucesso na capacidade de aproximação entre a representação que os formadores possuem da sua evolução e a expectativa manifestada.

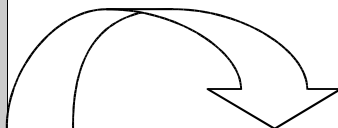
Como vimos na Capítulo III, a Andragogia surgiu por oposição e por contraste com os processos educativos utilizados com os públicos jovens e assenta em pressupostos de partida que distinguem os adultos dos jovens. Um desses pressupostos postula que os adultos diferem dos jovens quanto “à necessidade de saber”. Segundo Knowles (1980), ao contrário das crianças e dos jovens que necessitam que alguém lhes direcione a aprendizagem, os adultos possuem interesses próprios e manifestam necessidades de aprendizagem que correspondem a questões e a problemas que identificam nas suas vidas. Esta característica dos adultos projecta nos processos formativos o imperativo de envolverem os formandos no planeamento e na responsabilização do seu processo de aprendizagem. Embora tradicionalmente o papel do professor/formador seja o de orientar o aluno/formando, numa perspectiva andragógica a integração e a consideração da independência do formando relativamente ao formador leva a que lhe seja dada autonomia ao ponto de ser ele quem determina o que quer aprender e como o quer fazer, em função das suas necessidades de aprendizagem.

Com as entrevistas pretendeu-se que os formadores clarificassem em que medida a sua participação nos cursos permitiu que construíssem esta competência. Na Figura 86 apresentam-se as evidências de desenvolvimento profissional que se registaram.

Os entrevistados identificaram condições facilitadoras para o envolvimento dos formandos (2.5.1.), condições necessárias à construção/desenvolvimento da capacidade de os formandos auto-diagnosticarem as suas necessidades de aprendizagem (2.5.2.), vantagens do envolvimento dos formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades (2.5.3.) e, ainda, dificuldades observadas na capacidade dos formandos auto-diagnosticarem as suas necessidades (2.5.4.).

2.5. Capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem:

A participação no curso, como formador, permitiu identificar:



Evidências de desenvolvimento profissional

2.5.1. Condições facilitadoras para o envolvimento dos formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem:	2.5.1. a) Desenvolver modelos formativo assente na escolha de Temas de Vida.
2.5.2 Condições necessárias à construção/desenvolvimento da capacidade de os formandos auto-diagnosticarem as necessidades de aprendizagem:	2.5.2. a) Distinguir modelos que promovam o auto-diagnóstico dos formandos e modelos escolarizados. 2.5.2. b) Criar relações positivas e condições de bem estar para os formandos. 2.5.2. c) Proporcionar ajuda aos formandos. 2.5.2. d) Diversificar as tarefas de aprendizagem/formação.
2.5.3. Vantagens do envolvimento dos formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades:	2.5.3. a) Promove a consciencialização dos saberes e/ou das dificuldades. 2.5.3. b) Facilita processo de auto-direccionamento da aprendizagem . 2.5.3 c) Facilita a comunicação com o objectivo de pedir ajuda. 2.5.3. d) Viabiliza a flexibilidade curricular. 2.5.3. e) Reforça a necessidade de abordagem de conteúdos que tenham aplicabilidade na vida real.
2.5.4. Dificuldades observadas na capacidade dos formandos para auto-diagnosticarem as suas necessidades:	2.5.4. a) Desajustamento entre o que querem e o que são capazes de fazer. 2.5.4. b) Dificuldade em exporem, publicamente, as suas necessidades e dificuldades.

Figura 86. Capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado

Pelo facto de se centrar na questão da gestão curricular, gostaríamos de destacar a evidência de desenvolvimento profissional 2.5.3.d) que refere que o

envolvimento dos formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades “viabiliza a flexibilidade curricular”. O excerto que apresentamos foi extraído da entrevista realizada a um formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação:

“(...) no ensino regular, a planificação é feita diariamente. Eu tenho que dar aquilo, e é aquilo que eu tenho que dar e ponto final. Porquê? Porque tenho uma planificação que foi feita no início do ano, uma planificação anual a cumprir que me diz que agora tenho que dar aquilo, a seguir mais aquilo, a seguir mais aquilo. Eu aqui posso chegar e dizer assim “agora vamos dar isto”. E eles dizem-me “professor, temos que fazer isto ou aquilo para o Tema de Vida e precisamos de saber isto ou aquilo”. E acabamos que dar aquilo que eles precisam de saber para realizarem essa tarefa e aquilo que eu tinha pensado dar fica em espera até que eles sintam a necessidade de aprender. Há esta flexibilidade.”

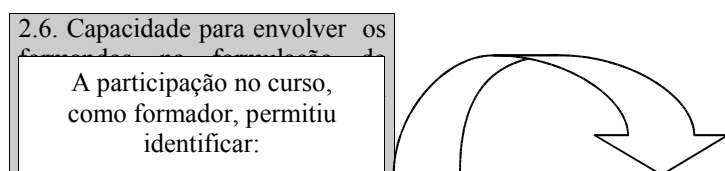
O impacto que esta postura educativa tem nos processos de organização e gestão curriculares é de facto assinalável. Em última análise, a capacidade para envolver os formandos, de forma responsável, no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem depende mais de um entendimento de gestão do currículo que a contemple, do que uma competência que, singularmente, o formador possua.

2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem / formação que sejam realmente significativos para eles próprios

À semelhança da competência anterior, é mais uma vez a perspectiva andragógica que assiste à formulação desta competência. Ser capaz de envolver os formandos na formulação de objectivos de formação realmente significativos, configura uma dimensão de desenvolvimento e de competência profissional que faz sentido e é ajustada quando o modelo formativo o solicita, tendo sido isso mesmo, como já foi amplamente explicado, que se passou nos cursos que nos serviram de campo de estudo. Assim, era esperada uma evolução significativa dos formadores relativamente a esta competência, a qual está efectivamente traduzida na evolução observada da auto avaliação inicial para a auto-avaliação final (Quadro 10, p. 427). Também relativamente à realização das expectativas, os dados apurados apontam para a proximidade entre as médias da auto-avaliação final e da expectativa inicial, o

que é revelador das potencialidades do modelo formativo desenvolvido de ter conduzido os formadores a realizarem as suas expectativas de desenvolvimento (Quadro 11, p. 428).

De facto, toda a arquitectura curricular do modelo formativo dos cursos EFA sugere e aponta para a possibilidade dos formandos identificarem os objectivos de aprendizagem e de formação, logo, se as escolhas provêm destes, os objectivos têm, necessariamente, de ser significativos. Quanto aos nossos formadores, eles tiveram que conformar a sua prestação profissional a essa característica do modelo formativo, o que contribuiu para que construíssem e desenvolvessem as suas competências neste domínio. Em consequência, o conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que apurámos na análise que fizemos às entrevistas (Figura 87) apontam para dois níveis de reflexão: num dos níveis (2.6.1.), estão reflectidas estratégias desenvolvidas que, na opinião dos entrevistados, promoveram o envolvimento dos formandos na formulação de objectivos de aprendizagem, no noutro nível (2.6.2.) são apontadas dificuldades sentidas na concretização desse envolvimento dos formandos. Ou seja, não se reflecte, num plano teórico, sobre o potencial de desenvolvimento desta competência mas, antes, num quadro de aplicação prática que identifica “como se fez” e as dificuldades que se sentiram ao “tentar fazê-lo”.



Evidências de desenvolvimento profissional

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 2.6.1. Estratégias desenvolvidas: | 2.6.1.a) Aplicação de feedback avaliativo como contributo para a consciencialização do formando relativamente às suas necessidades de aprendizagem. |
| | 2.6.1.b) Estabelecimento de objectivos intermédios. |
| | 2.6.1. c) Implementação de uma dimensão funcional da aprendizagem. |
-

2.6.2. Dificuldades sentidas:	2.6.2. a) Procura de padrões escolares.
	2.6.2. b) Integração de determinados critérios de evidência, considerando o respeito a ter pelos objectivos definidos pelos formandos.
	2.6.2. c) Gestão do conceito de “objectivo significativo” face à profusão de informação disponível.

Figura 87. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/ formação realmente significativos - evidências do desenvolvimento profissional observado

Quanto às estratégias desenvolvidas e validadas como promotoras do envolvimento dos formandos na formulação de objectivos de aprendizagem, uma das assinaladas é a “necessidade de estabelecer objectivos intermédios” – evidência 2.6.1.b). Diz-nos um dos entrevistados:

“Acho que é extraordinariamente importante. E porquê? As pessoas quando entram vêm com determinados objectivos. Esses objectivos, possivelmente vão ser os mesmos até ao fim, e consistem em terminar com sucesso a formação. Agora, é importante que elas aprendam a dosear o que querem aprender para, no fim, chegarem ao que querem. Eu acho que também faz parte da formação aprender que é através de pequenas conquistas que se atinge o todo. Porque na vida delas, já depois da formação, é isso que vai acontecer. As pessoas para atingirem qualquer coisa têm que a ganhar bocado a bocado, elas sabem isso. Agora o incentivo com que elas frequentam a formação, depende muito delas, depende muito do grupo, mas também depende muito dos formadores que têm que as ajudar a estruturar esses objectivos. Deve dizer-lhes “isto é possível ser feito neste prazo tempo”, porque as pessoas às vezes não têm muito a noção do que é possível, isso também vão aprendendo, e o formador pode dar uma grande ajuda nesse aspecto.”

A selecção desta evidência e, conseqüentemente, deste excerto, justifica-se pelo facto de considerarmos que aborda uma questão muito pertinente relativamente aos problemas que podem surgir nas práticas que adoptam esta filosofia educativa. O autor do excerto coloca em evidência um alerta para a dimensão processual de um objectivo educativo. De facto, não basta afirmar que “se deve” desenvolver processos educativos que envolvam os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem que sejam significativos. Considerar este princípio é fundamental mas, mais importante ainda, é levar os formandos a atingir os objectivos que se propõem alcançar, sendo esta a principal conquista do processo formativo. É neste âmbito de análise que surge a pertinência e a qualidade da intervenção do formador que, na opinião do entrevistado, é quem tem que “ajudar a estruturar esses objectivos”.

2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem

Finalmente a capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem. Dentro da mesma lógica das duas competências referidas anteriormente, esta fecha o ciclo de um processo de concepção e implementação de situações de aprendizagem dentro de uma linha andragógica de Educação e Formação de Adultos.

A comparação entre a auto-avaliação inicial e a a auto-avaliação final confirma uma progressão significativa na evolução dos formadores relativamente a esta competência, registando-se, também, uma realização das expectativas iniciais (Quadros 10 e 11, pp. 427 e 428).

Mais uma vez a evocação das situação de ensino e de aprendizagem que foram desenvolvidas, provocada através das entrevistas aos formadores, conduziu a uma identificação de evidências de desenvolvimento profissional. De acordo com o apresentado na Figura 88 os formadores, no que a esta competência respeita, definem pressupostos que devem organizar a concepção de situações de aprendizagem com as características que a competência recomenda (2.7.1.), ilustram a sua implementação (2.7.2.), e apontam vantagens do envolvimento dos formandos na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem - evidência 2.7.3.

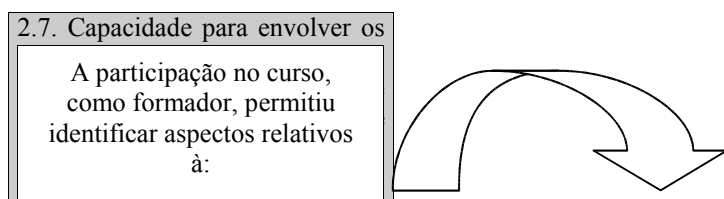


Figura 88. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação,

Evidências de desenvolvimento profissional

2.7.1. Concepção de situações de aprendizagem que facilitem o envolvimento dos formandos:	2.7.1.a) Relativização do protagonismo do formador ou da área de formação no processo de concepção de actividades de aprendizagem. 2.7.1.b) Introdução de conteúdos específicos de determinadas áreas de formação, considerando o protagonismo do formando.
2.7.2. Implementação de situações de aprendizagem que facilitem o envolvimento do formando:	2.7.2. a) Exemplos do envolvimento dos formandos.
2.7.3. Vantagens do envolvimento dos formandos:	2.7.3. a) Promoção da construção de saberes/competências. 2.7.3. b) Criação de situações de “desafio” para os formandos.

condução e avaliação das actividades de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado

Entre os indicadores listados seleccionámos, no âmbito da “implementação de situações de aprendizagem que facilitem o envolvimento do formando” – evidência 2.7.2., um excerto que testemunha o processo que foi desenvolvido:

“Eu vejo essa situação particularmente em relação a uma das formandas que percebeu que tinha que ir por etapas. É uma formanda cabo-verdiana, tem as influências da sua língua de origem, na oralidade isso revela-se, não escrevia há muitos, muitos anos, ler, não lia, e, ela própria, foi-se apercebendo das suas dificuldades. Nos primeiros momentos achava que não era capaz, “é impossível, não chego lá” e ao fim de muito pouco tempo houve uma evolução. A partir do momento em que percebeu que tinha evoluído – tive que lhe dizer, tive que insistir muito com ela: “isto já faz bem. Compare. Fez isto mal, fez isto bem. Há uma evolução” - a partir daí ela percebeu, “já consegui fazer isto, agora quero fazer aquilo”. No caso estabeleceu-se essa relação e quando eu chegava, ela já cá estava e queria falar comigo sobre esses assuntos, “o que é que faço agora, a seguir para conseguir fazer isto ou aquilo?”. No caso da leitura, “eu tenho muita dificuldade em ler porque pronuncio os sons de uma certa forma que é diferente, como é que eu tenho que fazer para melhorar? Ajude-me a melhorar”. Bem, dentro daquilo que me ensinaram também a mim e que a minha experiência me diz, dava-lhe algumas dicas, alguns conselhos. E sempre que ela atingia, sentia que tinha atingido ou que estava quase lá, ia-me dizendo. Havia um feedback. Ela queria sempre que eu a testasse e mesmo em contexto de aula, sempre que eu me apercebia que ela evidenciava essas novas competências, fazia questão de lhe dizer. Ela percebia “então, este já está”, continuamos a trabalhar este, mas vamos passar a outro”. Isto, com essa formanda, foi muito evidente, mas também foi ela que me disse que queria que fosse assim. Com outros formandos isso não é tão evidente, mas acontece. Eles próprios se apercebem. Mesmo em certas actividades “já fiz esta

actividade. Já não quero fazer mais. Já posso avançar. Pode dar-me uma coisa mais difícil porque esta já sei fazer”. Sempre que eu me apercebo que a pessoa já sabe fazer, tento ser eu a introduzir, também, algo mais exigente. Com o tempo apercebem-se, eles mesmo apercebem-se, dizem, muitas vezes diziam: “isto é um bocadinho mais difícil do que o anterior”.”

O excerto apresentado exemplifica como, no plano das práticas, se efectivou um processo complexo como é o sugerido. Trata-se, efectivamente, de uma competência que se caracteriza pelo elevado grau de complexidade de que se reveste, e que exige, da parte de quem a quer colocar em prática, um vasto conjunto de capacidades e de atributos, quer de natureza pessoal, quer profissional. A par da qualidade dos momentos de desenvolvimento curricular que propõe, e que pressupõem o envolvimento dos formandos, tais como a planificação, condução e avaliação das actividades, exige uma qualidade desse envolvimento ao referir que tudo isto deve ser feito de forma apropriada. Ora, o excerto apresentado responde a todos estes requisitos. Com base num exemplo, a entrevistada, que foi formadora de Linguagem e Comunicação, transporta-nos para um contexto de prática em que, sem margem para dúvida, se envolveram, de forma apropriada, os formandos na planificação, condução e avaliação das actividades.

3. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada

No que se refere a este terceiro bloco de competências, a aplicação do teste estatístico de Wilcoxon permitiu verificar que existe um valor significativo em todas as competências que o compõem, quando se comparam as médias da auto-avaliação inicial com as médias da auto-avaliação final (Quadro 12).

Quadro 12. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação 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 auto-avaliação final	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 que fizemos entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial (Quadro 13), 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 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 em estudo.

Quadro 13. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação 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

Passemos à interpretação e análise de cada uma das competências elencadas neste bloco.

3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada

Mais do que em qualquer dos dois blocos de competências anteriormente apresentados, o quadro de análise deste conjunto de competências solicita um retorno aos contextos da prática em que os formadores intervieram, 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.

O conceito de aprendizagem auto-direccionada, apesar de ser conceito chave para a Andragogia, não se pode reclamar como exclusivo desta abordagem educativa. Trata-se de um conceito formulado a partir de um conjunto de influências que estão presentes em muitas outras abordagens em Educação e Formação de Adultos, que manipula variáveis que se prendem com características gerais das pessoas adultas, pelo que é considerado como um conceito operativo deste campo educativo entendido num sentido global. O seu sentido original assenta na premissa de que deve ser o formando a assumir o controlo sobre a sua aprendizagem e, apesar de ser um conceito contestado por muitos, de ser, como já referimos, apropriado e desenvolvido em diferentes orientações metodológicas, continua a dominar as práticas em Educação e Formação de Adultos.

A primeira competência enunciada refere-se à capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada. Ou seja, coloca-se em planos opostos estes dois modelos de intervenção educativa para que sejam caracterizados. Para os formadores que integraram este estudo, e considerando a média da auto-avaliação inicial - 3,25 (Quadro 12, p. 451) - é óbvio o desconhecimento desta diferenciação. Contudo, a participação nos cursos, e sobretudo, num modelo formativo defensor da aprendizagem auto-direccionada, a evolução identificada é assinalável. Por outro lado, a aposta que fizeram quanto ao seu desenvolvimento, expressada nas expectativas que foram manifestadas é bastante reduzida (Quadro 13, p. 452). No conjunto de todas as competências constantes da escala é aquela que regista a média mais baixa relativamente à expectativa - 4,5 - o que traduz, quanto a nós, alguma incredulidade quanto às possibilidades de desenvolvimento final.

Os dados apurados nas entrevistas de alguma forma contrariam a tendência redutora verificada nos dados fornecidos pela aplicação da escala. Ao contrário do que se

poderia esperar, são muitas as evidências de desenvolvimento profissional que foi possível identificar no que respeita a esta competência (Figura 89).

Listamos na Figura 89, as evidências de desenvolvimento profissional identificadas em função de vários organizadores: oportunidades possibilitadas pelos cursos para “perceber” uma e outra abordagem pedagógica (3.1.1.), vantagens que se reconhecem aos processos educativos inseridos na aprendizagem auto-direccionada (3.1.2.), dificuldades inerentes (3.1.3.), exigências que esta modalidade de ensino acarreta (3.1.4.) e, finalmente, sugestões que se formularam (3.1.5). Qualquer destas evidências desdobra-se em variadíssimos aspectos, o que denota a riqueza do processo de reflexão (e do conhecimento profissional) que sobre esta competência foi desenvolvido.

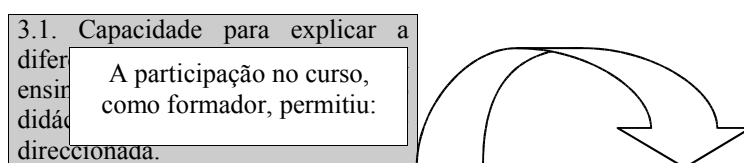


Figura 89. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-direccionada - evidências do desenvolvimento profissional observado

Evidências de desenvolvimento profissional

3.1.1. Perceber que a Aprendizagem Auto-direccionada:	3.1.1. a) É independente do formador e emancipadora. 3.1.1. b) Valoriza a dimensão funcional das aprendizagens. 3.1.1. c) Permite a descoberta de percursos de aprendizagem pessoais. 3.1.1. d) Torna os processos de aprendizagem flexíveis. 3.1.1. e) É construída pelos intervenientes. 3.1.1. f) Subordina os conteúdos às tarefas de aprendizagem.
3.1.2. Reconhecer vantagens da aprendizagem auto-direccionada:	3.1.2. a) É mais eficaz. 3.1.2. b) Torna as pessoas mais autónomas. 3.1.2. c) Torna as pessoas mais activas. 3.1.2. d) Permite que os formandos construam o seu próprio conhecimento. 3.1.2. e) Torna as pessoas mais participativas. 3.1.2. f) Torna as pessoas mais comunicativas. 3.1.2. g) Torna as pessoas com maior capacidade de iniciativa. 3.1.2. h) Torna as pessoas mais responsáveis perante si próprios e perante os outros. 3.1.2. i) Permite adequar os processos aos diferentes ritmos de aprendizagem. 3.1.2. j) Permite a diversificação de tarefas de aprendizagem. 3.1.2. l) Permite que os processos de aprendizagem se adequem às necessidades individuais. 3.1.2. m) É mais adequada em Educação e Formação de Adultos. 3.1.2. n) Contribui para a formação dos formadores.
3.1.3. Identificar dificuldades no desenvolvimento de processos de aprendizagem auto-direccionada:	3.1.3. a) Dependência dos formandos relativamente aos formadores. 3.1.3. b) Constrangimentos que decorrem da idade e das representações escolares dos formandos.
3.1.4. Concluir que a aprendizagem auto-direccionada exige:	3.1.4. a) Sensibilidade por parte dos formadores.
3.1.5. Sugerir:	3.1.5. a) Aplicar a aprendizagem auto-direccionada na Ensino Básico e Secundário.

Como afirmámos oportunamente, a aprendizagem auto-direccionada é suportada por um conjunto de influências que lhe justificam a pertinência como uma abordagem educativa adequada a públicos adultos. Entre essas influências destacamos a corrente progressista que afirma que não obstante o peso do grupo de pertença no processo de desenvolvimento do indivíduo, ainda resta à própria pessoa

um papel fulcral na sua mudança e na mudança da sociedade. Em consequência, esta corrente educativa atribui aos processos educativos e formativos a responsabilidade de investir os formandos com competências para que, de forma autónoma, 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. Na sua opinião, a aprendizagem auto-direccionada “torna as pessoas mais autónomas” – evidência 3.1.2., Figura 89. Dizem-nos a este respeito:

“Eu sou mais a favor, como é óbvio, da aprendizagem auto-direccionada porquanto possibilita à pessoa o alargar da sua autonomia. Porque normalmente nós encontramos aqui pessoas com baixo grau de autonomia, com dificuldade em encararem diversas perspectivas, em saberem “desenrascar-se”, um bocado fechadas, não é, e eu acho que a aprendizagem auto-direccionada é uma forma de essas 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 que ir à procura da “formação”. Isto é fundamental, elas terem que, sozinhas, ir à procura da informação que precisam. Amanhã, quando eu não estiver lá, elas têm que 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 de saber e, assim, poder adquirir a informação e o conhecimento de que necessita. Julgamos que ambos ilustram a consciência que os formadores construíram das 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” – indicador 3.1.3.a), Figura 89 (p. 455). Ou seja, a construção da

autonomia surge, simultaneamente, como um ganho e como um indicador de desenvolvimento que dificilmente foi conquistado. Vejamos o que os entrevistados nos dizem sobre este tipo de dificuldade com que se confrontaram:

“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 do tipo. As pessoas nunca tinham participado num processo semelhante! O reconhecer as vantagens da situação leva o seu tempo. No início eu cheguei a ouvir coisas do tipo: -“ então, eu estou aqui é para aprender! O formador é que sabe! Eu estou aqui porque não sei nada! Só tenho que perguntar se é assim! O formador é que está cá para dizer como é, não sou eu”. 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 capazes de fazer, que não são capazes de atingir o objectivo se o formador não estiver ali ao lado. Se o formador estiver ali, conseguem fazer tudo. Isto, neste curso, verificou-se.”

Na realidade, e como referimos anteriormente, os tradicionais marcadores de diferenciação dos adultos face aos processos de aprendizagem (Knowles, 1980), 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. Não é só o facto de as pessoas terem atingido uma determinada idade que lhes confere as características consideradas típicas dos adultos. Estudos desenvolvidos por Betler et al. (1997, citados em Kerka, 2002) contestaram o pressuposto de que todos os adultos possuem a capacidade para serem autónomos perante a aprendizagem e capazes de desenvolver processos de aprendizagem auto-direccionada. Segundo os autores, existem aspectos, tais como o sexo, a raça, ou a imaturidade psicológica que bloqueiam esta suposta capacidade e, ao contrário do que seria de esperar, existem adultos que necessitam de muito apoio e de muita orientação nos seus processos de formação.

O que queremos 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 é mais óbvio do que para outros.

3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação / aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada

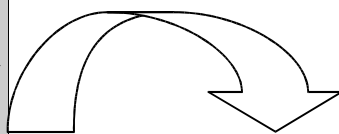
Num quadro de aprendizagem auto-direccionada, são diversas as sugestões quanto a desenhos curriculares e a experiências de aprendizagem que as diferentes abordagens em Educação e Formação de Adultos propõem. Os modelos de inspiração andragógica centram-se numa perspectiva humanista e liberal, na qual 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 o contexto em que está inserido.

As competências que os formadores possuíam neste domínio eram muito incipientes de acordo com a média da auto-avaliação inicial - 3,13 (Quadro 12, p. 451). Quando comparámos as médias da auto-avaliação inicial e da auto-avaliação final obtivemos um valor significativo, o que quer dizer que a participação no processo formativo contribuiu para a evolução dos formadores. Quanto à realização das expectativas, essa foi notória (Quadro 13, p. 452). O valor de p identificado é de 0,096, o que traduz a capacidade de aproximação entre o que se disse gostar de atingir e o que se considerou ter sido atingido.

Ao serem convidados, no âmbito das entrevistas que realizámos, a recordarem o que havia sido feito para desenvolver e evidenciar esta competência, os entrevistados relatam um conjunto de situações de ensino e de formação que permitem tipificar um quadro de condições que, na sua opinião, devem subordinar situações de aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada (Figura 90).

3.2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de

A participação no curso, como formador, permitiu identificar as seguintes experiências de formação e de aprendizagem:



Evidências de desenvolvimento profissional

- 3.1.1. Trabalhar com base em Temas de Vida.
- 3.1.2. Desenvolver projectos pessoais.
- 3.1.3. Subordinar conteúdos a actividades e tarefas de aprendizagem.
- 3.2.4. Criar situações que impliquem a resolução de problemas e em que se apliquem saberes construídos.
- 3.1.4. Confiar na organização, funcionamento e dinâmica interna dos grupos de trabalho.
- 3.2.6. Recorrer a várias áreas do saber.
- 3.2.7. Proporcionar acompanhamento e ajuda aos formandos na estruturação de percursos individuais.
- 3.2.8. Proporcionar uma intervenção “clínica” aos formandos.

Figura 90. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada - evidências do desenvolvimento profissional observado

Entre as evidências listadas na Figura 90 propomo-nos analisar duas que consideramos merecerem uma reflexão particular. Referimo-nos à condição apontada de que é necessário “proporcionar acompanhamento e ajuda aos formandos na estruturação de percursos individuais” – evidência 3.2.7., e à condição referida de que é igualmente necessário “proporcionar uma intervenção “clínica” aos formandos” – evidência 3.2.8.

Quanto à primeira evidência vejamos o que nos dizem os entrevistados:

“Elas foram sempre muito autónomas na pesquisa de informação. Elas, assim que começavam a pensar num Tema de Vida, começavam logo à procura de informação

sobre e, para procurarem essa informação, elas 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, naquele momento que nós dávamos para a recolha de informação, elas orientavam-se perfeitamente e iam à procura dessa informação. Quando cá chegavam já traziam imensa. Muitas das vezes nem sequer conseguiam aproveitar toda a informação que traziam porque traziam mesmo muita. Nesta fase elas é que escolhiam, perfeitamente, aquilo que queriam estudar. Os sub-temas iam surgindo, muito embora o formador também desse a sua opinião. Houve uma altura, em relação a esse Tema de Vida da “Morte”, que as coisas estavam um bocado mal encaminhadas. Nem imagina as coisas que foram propostas! Os formadores tiveram que dar uma certa orientação porque senão não saíamos dali. E muitas das vezes o formador acabava mais por funcionar como um catalizador de interesses divergentes. Porque elas tinham muito o hábito de dividir tarefas. Ai, nós tentávamos o quê? Ajudá-las a organizarem-se, a estruturarem as diferentes etapas do trabalho, pronto, tentávamos que não se perdessem no meio de tanta informação e de tantas ideias. Eu acho que a origem de tudo eram elas. Elas é que 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 que evidenciar a capacidade de desenhar e conduzir experiências de aprendizagem? A resposta a esta questão é dada no excerto que apresentamos, 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 nosso 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.”

Quanto à segunda evidência, a entrevistada diz-nos o seguinte:

“(...) estou a recordar-me de uma situação em que o formador de Linguagem e Comunicação atravessou essa fase [de necessitar de intervir “clínicamente”]. Ele estava neste método auto-direccionado, as formandas faziam a pesquisa, a recolha de informação, construíam o trabalho, e houve uma altura em que ele disse “não, não podemos continuar assim!; temos que voltar atrás, eu tenho que dar informação porque elas têm “N” dificuldades ao nível da construção frásica, a nível gramatical”, e pegou nisso. Pegou nisso, reforço esses aspectos e então, depois, continuou com a aprendizagem auto-direccionada. Houve como que uma intervenção clínica. Havia um “mal” que precisava de ser “tratado”. Acho que isto é muito necessário e isto decorre de um “saber fazer” que só se aprende com muita prática. Só com muitos anos de experiência é que se chega lá.”

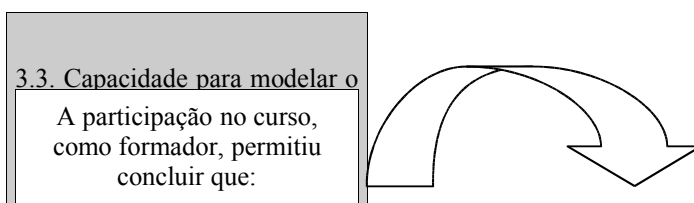
A apropriação do termo “clínico” (próprio das ciências médicas) nas situações de ensino e de aprendizagem, transporta para este campo de intervenção o seu sentido original: curativo. Admite-se que existe um aspecto que está “doente” e que necessita de uma intervenção que especificamente procure “tratá-lo”. Zimpher e Howey (1987) apontam as competências de natureza clínica como um dos tipos que os professores/formadores devem evidenciar, e referem que estas têm a ver com a capacidade para encontrar soluções para os problemas que decorrem do processo de ensino e de aprendizagem. Apesar de duvidarmos que a nossa entrevistada dominasse a conceptualização de Zimpher e Howey quanto às competências que os formadores devem evidenciar, isso não a inibiu de apreender o sentido e a pertinência deste tipo de competência e de a considerar indispensável a quem pretenda promover nos formandos processos de aprendizagem auto-direccionada. A entrevistada reconhece que a capacidade para evidenciar esta competência “decorre de um “saber fazer” que só se aprende com muita prática” e chama a atenção para a necessidade do formador estar atento ao formando para configurar o seu desempenho às necessidades pontuais que vão surgindo. Quando nota que “há um mal que necessita de ser tratado” tem que saber intervir clinicamente, nem que para isso tenha que revelar um desempenho típico de um processo de instrução didáctica, que parece ter sido o que aconteceu e nos é relatado no excerto que apresentámos.

3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador

Configurar um perfil de formador que seja adequado a práticas que apostem na aprendizagem auto-direccionada é a proposta de desenvolvimento profissional que esta competência encerra. A avaliação inicial que os formadores produziram revela uma média de 3,5, e a percepção do desenvolvimento ocorrido aponta para uma média de 4,38. A diferença entre estas duas médias é significativa o que sugere um cenário de evolução assinalável (Quadro 12, p. 451). Também no que respeita às expectativas, os valores apurados confirmam a sua realização (Quadro 13, p. 452).

Os dados recolhidos nas entrevistas confirmam a tendência evolutiva expressada através da escala. A riqueza de atributos que os entrevistados identificaram num formador por forma a que seja capaz de desempenhar um papel consentâneo com a aprendizagem auto-direccionada é vasta, como podemos constatar a partir da análise da Figura 91.

Os entrevistados distinguem entre traços definidores de um formador que responda aos desafios da aprendizagem auto-direccionada (3.3.1.), e exigências que uma abordagem pedagógica com estas características solicita a quem nela intervém como formador (3.3.2.).



Evidências de desenvolvimento profissional

3.3.1. Num quadro de aprendizagem auto-direccionada o formador deve:	3.3.1. a) Intervir à medida das necessidades dos formandos. 3.3.1. b) Ser um recurso de aprendizagem. 3.3.1. c) Ser um “tutor”. 3.3.1. d) Deixar que sejam os formandos a definirem os percursos de aprendizagem. 3.3.1.e) Ser uma figura securizadora para o formando. 3.3.1. f) Ser um facilitador da aprendizagem. 3.3.1. g) Ajudar os formandos a identificarem as suas necessidades de formação. 3.3.1. h) Gerir processos de diversificação de actividades. 3.3.1. i) Aceitar outras formas de aceder e de construir conhecimento. 3.3.1. j) Criar um clima propício à aprendizagem auto-direccionada. 3.3.1. l) Aceitar e integrar o modelo na sua perspectiva pessoal de ensino. 3.3.1. m) Encontrar soluções educativas que viabilizem o seu sucesso enquanto profissional. 3.3.1. n) Revelar competências “bi-polares”.
3.3.2. A aprendizagem auto-direccionada exige que o formador:	3.3.2. a) Percepcione formando como capaz de auto-direccionar a sua aprendizagem. 3.3.2. b) Estabeleça com o formando uma relação igualitária. 3.3.2. c) Seja flexível. 3.3.2. d) Seja empenhado e esteja motivado. 3.3.2. e) Assuma uma atitude de actualização e de formação permanente. 3.3.2. f) Saiba lidar com situações de desafio profissional. 3.3.2. g) Tenha uma perspectiva global e transdisciplinar da formação.

Figura 91. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-direccionada no seu próprio desempenho como formador - evidências do desenvolvimento profissional observado

Apesar da riqueza da informação recolhida na análise feita às entrevistas, não é possível, nem aconselhável, ilustrar com as palavras dos entrevistados cada uma das evidências de desenvolvimento profissional apuradas. Fiquemo-nos pela necessidade de “integrarem o modelo na sua perspectiva pessoal de ensino” – evidência 3.3.1.l) – e, dado o inesperado da expressão que especifica esta competência, pela necessidade do formador “revelar competências bi-polares” –

evidência 3.3.1.n). Quanto à primeira evidência diz-nos um formador de Linguagem e Comunicação:

“As outras formações pecam sempre muito pelo expositivo, pela aula formal, e poderá pensar-se que isso se deve ao facto dos formadores não terem sido bem formados ou não serem bons. Mas eu acho que não. Não acredito que haja formadores bem ou mal formados. As pessoas todas têm capacidade de adaptação! Desde que as pessoas percebam onde é que estão metidas, o que é que se espera delas e que, nos momentos de dúvida, se sintam apoiadas, todas as pessoas são capazes de se desenvolverem porque todos os formadores têm uma formação mínima que os habilita para desenvolvimentos futuros. Agora esse desenvolvimento pode não se verificar se falarmos naquelas formações de formadores que são dadas antes dos cursos funcionarem, em pacotes de, por exemplo, 90 horas, e as pessoas são depois deixadas entregues a si próprias no pressuposto que já estão habilitadas para serem formadores. Aqui, se contabilizarmos o número de horas que gastámos em reuniões, se calhar não tivemos essas 90 horas, tivemos menos, mas em termos formativos foram mais eficazes.”

Quanto à segunda evidência, a opinião expressada por uma entrevistada é a seguinte:

“Eu acho que é tão completo! Por um lado tem que ser uma pessoa muito disponível; mas depois também fico triste quando vejo que normalmente as pessoas disponíveis nem sempre têm um perfil que corresponde às nossas necessidades. Por outro lado, aqueles que têm esse perfil, e que são óptimos, nem sempre são pessoas disponíveis. O que eu quero dizer é que aquelas pessoas que conceptualmente, filosoficamente, entendem e interpretam o modelo, também acabam por ter falhas ao nível da gestão de outras situações como a organização, o cumprimento de certas regras que têm que existir. Esse modelo exige competências de natureza dupla e quase bi-polar que é difícil encontrar na mesma pessoa: uma grande dose de criatividade, de ousadia, de capacidade para fazer diferente, mas também competências de presença, continuidade, perseverança, etc.”

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 de Wilcoxon, surgem como significativas as competências 1.2, 1.4., 1.6., 1.7. e 1.9. As competências 1.5. e 1.10, ambas com um valor de p de 0,059, surgem com um valor muito próximo do significado estatístico. Só as competências 1.1. e 1.3 é que não são estatisticamente significativas (Quadro 14).

Quadro 14. 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
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
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*
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. 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*
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
6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo	3,50	0,926	4,13	0,991	-2,236	0,025*
7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações	3,50	0,535	4,25	0,707	-2,121	0,034*
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*
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*

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 Quadro 15, quando se compararam as médias da auto-avaliação final com as das expectativas iniciais, as competências 1.1., 1.2., 1.5. e 1.8. 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.

Quadro 15. 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
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*
2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem	4,13	0,641	4,62	0,518	-2	0,046*
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. 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
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*

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
7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações	4,25	0,707	4,88	0,354	-1,890	0,059
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
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
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

Analisemos detalhadamente cada uma destas competências.

4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem

O sentido geral desta competência insere-a num domínio técnico do conhecimento profissional do formador, o qual lhe permite descrever métodos ou formatos educativos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.

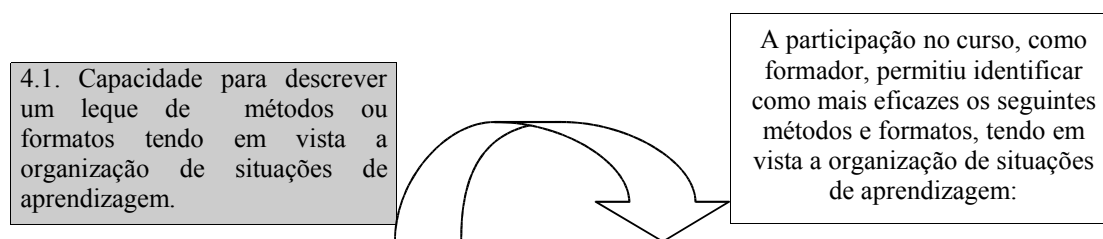
O conhecimento dos métodos configura, de facto, uma das áreas do conhecimento dos formadores e, de acordo com Galbrailh (2004), os métodos são “ferramentas” que o formador utiliza num processo de instrução, acreditando serem as mais apropriadas para que se verifique a produção de determinados resultados de aprendizagem. Não obstante traduzir uma competência que deve fazer parte do vasto

repertório que equipa, ao nível da formação inicial, os professores/formadores, são vários os autores que, relativamente à capacidade para descrever métodos e formatos educativos, salientam as vantagens dos processos de formação contínua e em contexto. Entre estes, refira-se a opinião de Ferreira-Alves e Gonçalves (2001). Ao se referirem às novas tematizações que o campo educativo deve debater considerando o actual enquadramento pós-moderno, os autores referem-se, especificamente, à alteração do conceito de “didáctica”. Não obstante considerarem que as didácticas têm desempenhado um papel importante, dada a ajuda que dão aos professores/formadores para que se apropriem de métodos e formatos educativos adequados às diferentes disciplinas, referem a importância, no contexto actual, de que os profissionais de educação construam as suas “didácticas pessoais”. Esta alteração conceptual reflecte, em sua opinião, um entendimento de currículo como algo que deve ser “interpretado” e não “dominado” pelo formador. Ao interpretar o currículo, o formador fá-lo à luz dos conhecimentos que possui sobre a(s) matéria(s) que lecciona, mas também à luz da sua “história pessoal”, o que vem substituir o conceito de “professor como perito” (próprio do projecto modernista) pelo de “professor como historiador” (mais adequado ao contexto pós-moderno). Nesta nova lógica, o professor/formador analisa a sua própria “história de vida” como profissional e como pessoa e as evoluções que se observam, e é também a partir da análise e da utilização das “história dos outros” (dos alunos/formandos) que melhor se mostrará capaz de inscrever o conhecimento e as competências que é suposto estes adquirirem.

No modelo formativo desenvolvido nos cursos que nos serviram como campo de estudo, os formadores, mais do que recorrerem a conhecimentos prévios de didáctica, a *corpus* de conhecimento de carácter geral sobre métodos e formatos educativos, construíram um conhecimento profissional configurado à realidade educativa com que continuamente se iam confrontando, logo, construíram as suas didácticas pessoais. A evolução observada da primeira para a segunda auto-avaliação confirma uma progressão relativamente a esta competência (Quadro 14, p. 465); quanto à possibilidade de realização das expectativas inicialmente manifestadas, os valores apurados confirmam que houve uma capacidade de ajustamento entre estas e a

representação que os formadores mostraram possuir da sua evolução (Quadro 15, p. 466).

Os dados apurados a partir das entrevistas, que se apresentam na Figura 92, listam um conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que ilustram os procedimentos metodológicos que os formadores validaram como eficazes, tendo em vista a organização das situações de aprendizagem.



Evidências de desenvolvimento profissional

- 4.1.1. Denunciar, aos formandos, as metas de aprendizagem a alcançar.
- 4.1.2. Trabalhar com base em Temas de Vida.
- 4.1.3. Respeitar as decisões dos formandos quanto às tarefas/actividades que querem realizar.
- 4.1.4. Integrar os conteúdos nas tarefas de aprendizagem.
- 4.1.5. Estar aberto a alterações imprevistas na planificação das actividades.
- 4.1.6. Trabalhar as questões de natureza comportamental.
- 4.1.7. Gerir processos de ensino individualizado e de trabalho autónomo.
- 4.1.8. Trabalhar com grupos reduzidos de formandos.
- 4.1.9. Proporcionar condições para que as bases de aprendizagem sejam instaladas.
- 4.1.10. Desenvolver trabalho pedagógico baseado na alternância de metodologias.
- 4.1.11. Gerir o tempo de forma apropriada.
- 4.1.12. Valorizar o esforço individual.
- 4.1.13. Valorizar a história e a evolução do conhecimento científico.
- 4.1.14. Rentabilizar o apoio e as possibilidades formativas que decorrem das trocas com outros formadores.

Figura 92. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado

Todas as evidências reflectem processos desenvolvidos, apontam princípios que se integram no pressuposto de que não são os conhecimentos prévios do formador que, exclusivamente, determinam as metodologias utilizadas mas, antes, uma atitude permanente de interpretação dos processos, e evidenciam, sobretudo, uma dimensão de descoberta de didáticas pessoais. A confirmar o que acabámos de referir, vejamos o que nos diz uma formadora de Matemática para Vida a propósito da necessidade de “valorizar o esforço individual” – evidência 4.1.12.

“Sim, utilizei sempre,[o trabalho individualizado] porque eu senti necessidade disso. Senti necessidade porque vi que, por exemplo, se estivesse a explicar para todas, umas porque percebiam, já não estavam a ligar nenhuma, as outras, as que não percebiam, ficavam a pensar noutra coisa qualquer e diziam “a Matemática é tão difícil; o que é que eu estou aqui a fazer se não percebo nada disto”. Não se pode deixar que isto aconteça. Tive que arranjar uma maneira de elas se sentirem todas “importantes”. Pronto, elas acabaram todas por se sentir importantes. Tive que fazer com que elas todas se sentissem bem e com que todas sentissem que iam ser capazes. Isto passa um bocadinho por uma psicologia – ou por uma pedagogia, não sei qual das duas será - por se tentar sempre que elas acreditem nelas próprias. A pessoa esforça-se, está sempre a esforçar-se e preocupada.”

Para além da referência clara ao princípio metodológico subjacente, gostaríamos de destacar no excerto alguns segmentos tais como “*senti necessidade*”, “*vi que*”, “*tive que arranjar uma maneira*”, “*a pessoa esforça-se, está sempre a esforçar-se e preocupada*”. Mais do que contarem com um conhecimento sobre métodos e formatos existente “em carteira”, pronto a ser aplicado, os formadores preferiram um conhecimento que resultava de uma reflexão permanente sobre o que já sabiam, sobre as necessidades do momento educativo, sobre a interpretação que dele foram capazes de fazer e sobre a capacidade para encontrarem as respostas metodológicas. Tornaram-se nos tais “*historiadores*” de que falam Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), que são capazes de organizar métodos e formatos de ensino eficazes, a partir da sua história de vida enquanto profissionais e enquanto pessoas, e a partir da história de vida dos formandos.

4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem

Na sequência da competência referida no ponto anterior, a que nos propomos analisar no ponto presente – a capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem – configura uma dimensão prática, a do “como”, em situações de ensino, se operacionalizam métodos e formatos educativos. É ao âmbito das estratégias de ensino e de aprendizagem que esta competência se refere. Através da auto-avaliação inicial procurou-se saber se os formadores conheciam um leque alargado de técnicas; através da avaliação da expectativa procurou-se saber a que nível gostariam de ver esta competência desenvolvida; e através da auto-avaliação final procurou-se saber em que medida o seu desenvolvimento profissional se viu alargado. A comparação entre a percepção inicial e final, como já vimos (Quadro 14, p. 465), não foi significativa, e o valor apurado na comparação entre a percepção de desenvolvimento final e a expectativa inicial (Quadro 15, p. 466) também ficou aquém do desejado.

Paradoxalmente, à conclusão a que poderíamos chegar a partir dos dados apurados através da aplicação da escala, de que houve uma evolução pouco interessante, opõe-se, a partir dos dados recolhidos nas entrevistas, e como constatar pela análise da Figura 93, um conjunto vasto de evidências de desenvolvimento profissional. Nestas, os formadores identificam um extenso e rico conjunto de técnicas que foram utilizadas.

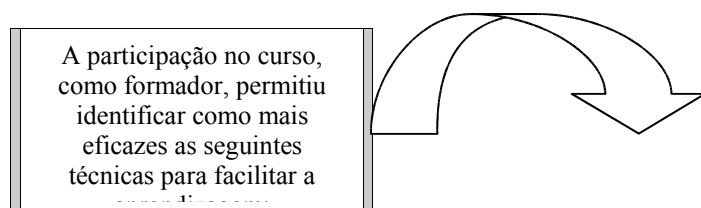


Figura 93. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado

Evidências de desenvolvimento profissional

- 4.2.1. Utilização de técnicas de diversificação das aprendizagens.
 - 4.2.2. Individualização do ensino respeitando as experiências individuais de cada formando.
 - 4.2.3. Utilização de técnicas que respeitassem o facto dos formandos serem adultos.
 - 4.2.4. Utilização de situações da vida para contextualizar as aprendizagens.
 - 4.2.5. Dinâmica de grupo.
 - 4.2.6. Pesquisas.
 - 4.2.7. Visitas de estudo.
 - 4.2.8. Visitas a bibliotecas.
 - 4.2.9. Brainstorming.
 - 4.2.10. Jogos de papéis.
 - 4.2.11. Trabalho a pares.
-

Desde a referência a estratégias com um carácter mais amplo – quatro primeiras da Figura 93, até à referência a técnicas mais específicas – estratégias restantes, a lista que conseguimos construir reflecte um vasto conhecimento profissional por parte dos formadores no que a esta competência diz respeito.

Em Educação e Formação de Adultos não existe um corpo de conhecimentos próprio deste campo educativo que consagre determinadas técnicas de ensino que lhe sejam específicas e que sejam diferentes das que são utilizadas 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 processos de ensino 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 desviassem 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 surpreendeu-nos a sua capacidade para teorizarem a partir das práticas que desenvolveram; mais uma vez fomos surpreendidos pelas potencialidades do modelo formativo de levar os formadores que nele intervieram a configurarem o seu desenvolvimento profissional às necessidades e aos problemas que a prática levantou e, conseqüentemente, a construírem as suas epistemologias pessoais (Ponte, 2002).

No excerto que seleccionámos, e que se integra na evidência de desenvolvimento profissional que considera a “utilização de técnicas diversificadas de aprendizagem” como uma abordagem facilitadora da aprendizagem – evidência 4.2.1., Figura 93 (p. 471), é dito:

“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, não vale a pena insistir com ela, ela própria, se quiser, entretanto, pode avançar – e isso acontece, alguns formandos avançam sem que eu esteja lá a dizer-lhes o que é que têm que 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 que ficar à espera que os outros cheguem aonde já se encontra.”

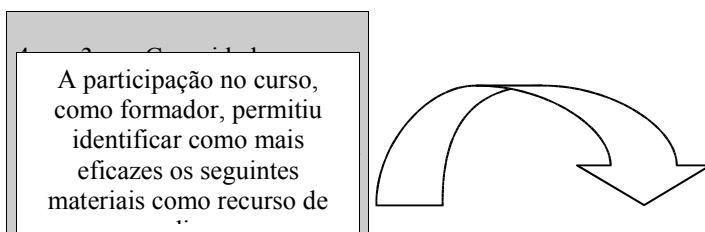
Repare-se no receio que a formadora manifesta de estar a utilizar incorrectamente o conceito de diversificação da aprendizagem quando se refere às práticas de ensino que desenvolveu: “eu não sei se lhe posso chamar “diversificado” tendo em conta o conceito que está implícito”, “Eu não sei qual é o conceito teórico, faço o que a minha sensibilidade me diz”. Paradoxalmente, 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. A nossa experiência de formação inicial de professores/educadores diz-nos que 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 individualizado e a julgar que as mesmas se traduzem num acréscimo desmesurado de trabalho para o professor que passa a ter que 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 aprendizagem assentes na autonomia, pela capacidade de se gerir enquanto professor/formador no apoio que der às necessidades individuais dos alunos/formandos e, 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 de” desde que lhes sejam dadas as “ajudas necessárias”. Como a nossa entrevistada tão bem define, desenvolver práticas de ensino diversificadas 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 que ficar à espera que os outros cheguem aonde já se encontra”*.

4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem

Passemos à capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem. No que respeita a esta competência não se regista um valor significativo quando se compara a auto-avaliação inicial com a auto-avaliação final (Quadro 14, p. 465). Na comparação entre as expectativas iniciais e a auto-avaliação final (Quadro 15, p. 466), a ausência de significado estatístico traduz a capacidade de aproximação entre o nível de desenvolvimento que se julgou poder vir a alcançar e o que se considerou ter sido atingido.

Também os dados apurados através das entrevistas não nos permitiram construir uma lista muito extensa de evidências de desenvolvimento profissional que traduzam um leque muito alargado de materiais que tenham sido utilizados (Figura 94).



Evidências de desenvolvimento profissional

4.3.1. Jornais.

4.3.2. Revistas.

4.3.3. Materiais retirados da Internet.

4.3.4. Recursos materiais do mundo real.

Figura 94. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem - evidências do desenvolvimento profissional observado

A interpretação que fazemos destes dados levam-nos a concluir que o facto dos formadores terem colocado na mão dos formandos a gestão do processo de construção e de desenvolvimento curricular lhes retirou algum protagonismo em algumas das componentes, sendo isto mais evidente no caso dos materiais considerados recurso para a aprendizagem. Longe de considerarmos este aspecto como uma falha do modelo formativo, consideramo-lo como uma consequência natural e que reflecte uma apropriação real das suas características por parte de quem nele interveio como formador. De facto, atente-se nas evidências de desenvolvimento profissional inventariadas que identificam as fontes de recursos materiais que os formadores disseram terem sido utilizadas (Figura 94). Qualquer delas denuncia a relação que se procurou estabelecer entre o mundo real e o processo de ensino e de aprendizagem, através dos recursos que se utilizaram. Não houve a tentação de se recrutarem para o processo formativo materiais prévia ou especificamente concebidos, alheios aos contextos onde os saberes, nas diferentes áreas de formação, se iriam inscrever. A confirmar o que acabámos de referir queremos salientar um excerto retirado da entrevista feita a uma formadora de Matemática para a Vida. O excerto integra-se na utilização de recursos provenientes do mundo real – evidência 4.3.4., Figura 94, e afirma o seguinte:

“Nós temos liberdade para usar todo o tipo de materiais e para desenvolver todo o tipo de estratégias. Estou a lembrar-me das saídas. Na geometria é muito importante sair da sala de formação, ir passear pelas ruas e observar os sólidos geométricos, as figuras geométricas, os ângulos, eu sei lá, a geometria é espaço e espaço é lá fora. O que normalmente se diz é que a Matemática serve para tudo porque nós estamos rodeados de Matemática. Sem dúvida este modelo formativo facilita a utilização de materiais diversificados.”

Entre uma apreciação inicial quanto ao grau de liberdade que possuíam para utilizar todo o tipo de materiais e de estratégias que entendessem adequadas, e a afirmação final de que o modelo desenvolvido facilita a utilização de materiais diversificados, a formadora sublinha a importância de se utilizar o mundo real como recurso e como contexto de aprendizagem da Matemática. Não é por acaso que nos cursos EFA esta área de formação assume a designação de “Matemática para a Vida”. No caso da Geometria, melhor do que quaisquer modelos construídos que procurem representar o espaço, e utilizando as palavras da formadora “*o espaço é lá fora*”, logo, quando pensamos em materiais disponíveis como recurso para a aprendizagem, basta que saibamos “olhar à nossa volta”.

4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos

O que é visado nesta competência é a intencionalidade pedagógica do desempenho do formador (Zimpher & Howey, 1987). Possuir a capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos, responde à necessidade de se ajustarem os processos de ensino e de aprendizagem às diferentes características e necessidades dos públicos a quem esses processos se destinam e a cada um dos formandos em particular.

Não é por acaso que, no enunciado desta competência, se coloca a eventualidade do processo de ajustamento poder ser conseguido através de métodos, técnicas ou

materiais. De facto, qualquer abordagem é lícita, desde que permita que se atinjam objectivos educativos e formativos.

Os dados apurados através da aplicação da escala tornam evidente que houve uma progressão significativa na construção desta competência e, também, que os formadores viram realizadas as suas expectativas de desenvolvimento (Quadros 14 e 15, pp. 465 e 466).

Os dados apurados a partir das entrevistas permitiram eleger um vasto conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que nos dão uma aproximação da capacidade realmente desenvolvida nos formadores para fundamentar e seleccionar intervenções pedagógicas específicas, que permitiram atingir determinados objectivos educativos e formativos, tanto através da aplicação de métodos, como de técnicas, como de materiais (Figura 95).

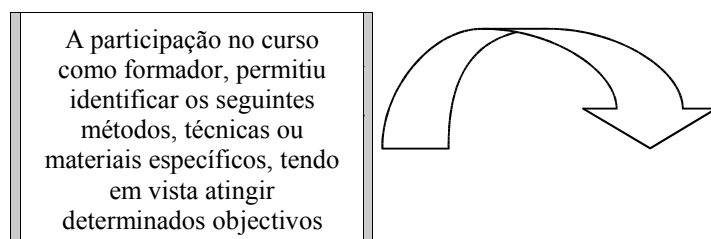


Figura 95. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnicas ou materiais específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos - evidências do desenvolvimento profissional observado

Evidências de desenvolvimento profissional

4.4.1. Métodos, técnicas específicas:	4.4.1. a) Aplicar/treinar, em situações diversas, competências/conhecimentos adquiridos. 4.4.1. b) Aplicar, em situações da vida real, competências/conhecimentos adquiridos. 4.4.1. c) Fomentar a análise crítica tendo em vista processos de transformação individual. 4.4.1. d) Progredir de formas de ensino mais individualizado, para formas de aprendizagem em grupos mais alargados. 4.4.1. e) Utilizar grupos de nível. 4.4.1. f) Utilizar os próprios formandos em processos de aprendizagem inter-pares. 4.4.1. g) Ajustar processos de ensino à realidade dos formandos. 4.4.1. h) Respeitar as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada um dos formandos. 4.4.1. i) Utilizar um código linguístico acessível aos formandos. 4.4.1. j) Desenvolver actividades com impacto na comunidade de origem dos formandos. 4.4.1. l) Proporcionar incentivos que encorajem os formandos. 4.4.1. m) Avaliar permanentemente a eficácia das estratégias utilizadas, em função dos objectivos à atingir.
4.4.2. Dificuldades encontradas:	4.4.2.a) Procura, por parte dos formandos, de um modelo de ensino escolarizado.

O que ressalta das evidências de desenvolvimento profissional identificadas no âmbito desta competência é o entendimento que os formadores construíram sobre a possibilidade do sucesso educativo e formativo poder perseguir objectivos de diferente natureza e poder ser atingido através de uma diversidade de vias. É este entendimento alargado que os formadores denunciaram, de que a consecução de objectivos educativos e formativos não resulta da aplicação de um padrão seguro, de uma prescrição prévia, garantidamente eficaz, mas que é da análise da situação e da qualidade da resposta que lhe é dada que se faz o sucesso educativo e formativo, que nos apraz registar. Edwards e Usher (2000a), ao debruçarem-se sobre os contornos de uma educação que sirva o enquadramento pós-moderno, colocam a tónica na consideração que dizem dever existir de novas variáveis de análise, tais como o género, a raça e o contexto, as quais devem levar os profissionais da educação a estarem abertos a explicações inovadoras e libertas de modelos clássicos e falidos; referem que o espaço de formação deve ser, antes de tudo, um espaço de

questionamento, desafiador de certezas consideradas fundamentais, promissor de novas ideias e de renovados planos de acção; finalmente, consideram que o enquadramento pós-moderno fornece um espaço que conduz à compreensão e a um comprometimento muito mais alargado de práticas em Educação e Formação de Adultos que nos e se distanciam de metas pré-determinadas, propósitos e corpus de conhecimento tradicionalmente tidos como importantes.

O excerto que a seguir se apresenta, integrado na evidência de desenvolvimento profissional 4.4.1.j., Figura 95, que apresenta como método apropriado “desenvolver actividades com impacto na comunidade de origem dos formandos”, não podia ilustrar melhor o que acabámos de afirmar.

“(.) tudo nos é permitido. Nós fizemos coisas tão diferentes ao longo destes catorze meses, sei lá, fizemos coisas tão diversificadas, que realmente é a prova de que podemos fazer tudo, tudo cabe neste modelo, desde que devidamente justificado. Mas tudo cabe: desde a dança, ao teatro, a feiras de artesanato, quer dizer, tivemos de tudo um pouco. Eu acho muito curioso porque eu acho que estas actividades, como a dança, o teatro, que vão mostrar o desempenho das formandas para o exterior, para a comunidade em geral, acaba por ser uma estratégia incrível para as motivar e para as fazer dar mesmo o seu melhor. É que nem a nós próprios, nos passa pela ideia as forças internas que aquelas pessoas vão buscar para não ficarem mal, para darem seu melhor! Às vezes, a nós, passa-nos isso tudo despercebido. E elas fizeram coisas que eu nunca me passou pela cabeça que elas fossem capazes de fazer, surpreenderam-me completamente.”

Rompendo com modelos explicativos clássicos, assume-se que desenvolver actividades com impacto na comunidade de origem dos formandos é uma estratégia conducente à consecução de objectivos educativos e formativos; descreve-se um leque alargado de práticas que foram desenvolvidas – “dança”, “teatro”, “feiras de artesanato”, que são um testemunho de novas ideias e de renovados planos de acção que se soube colocar em prática; explicita-se a compreensão de que as aprendizagens e a formação que se constróem dentro desta nova lógica são muito mais eficazes, considerando a consecução de objectivos educativos e formativos – “estas actividades, como a dança, o teatro, que vão mostrar o desempenho das formandas para o exterior, para a comunidade em geral, acaba por ser uma estratégia incrível para as motivar e para as fazer dar mesmo o seu melhor”; finalmente, admite-se que através de processos educativos e formativos como os desenvolvidos, se ultrapassam metas pré-definidas, propósitos e corpus de conhecimento tradicionalmente tidos

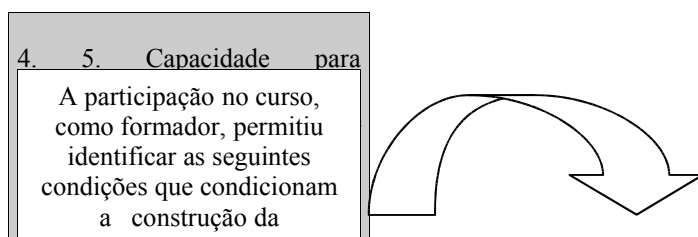
como importantes – “elas fizeram coisas que eu nunca me passou pela cabeça que elas fossem capazes de fazer, surpreenderam-me completamente”.

4.5. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência

A capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência configura outra das competências que os formadores deveriam evidenciar, no que se refere à selecção de métodos, técnicas e materiais.

Quando comparámos as médias da auto-avaliação inicial com as médias da auto-avaliação final obtivemos um valor que não é estatisticamente significativo (Quadro 14, p. 465). Na comparação entre as médias da auto-avaliação final e da expectativa inicialmente manifestada, o valor apurado denota que não houve uma aproximação relevante entre estes dois momentos de avaliação, logo, os formadores não viram substancialmente satisfeitas as suas expectativas de desenvolvimento (Quadro 15, p. 466).

Nos dados obtidos a partir das entrevistas as apreciações que os entrevistados fazem à sua eventual progressão no que a esta competência respeita, remetem para uma análise do modelo curricular desenvolvido e para os desafios que este ofereceu aos formadores. Assim, e em termos de evidências de desenvolvimento profissional, o que apurámos são reflexões que analisam as condições que, na opinião dos formadores, condicionam a possibilidade de revelarem a capacidade de desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência (Figura 96).



Evidências de desenvolvimento profissional

- 4.5.1. Conciliar o trabalho interdisciplinar a desenvolver a propósito dos Temas de Vida com a construção de perfis de competência.
- 4.5.2. Gerir o desenvolvimento curricular em torno dos Temas de Vida e incluir os critérios de evidência específicos das diferentes áreas de formação.
- 4.5.3. Dar resposta às necessidades de aprendizagem impostas pelos Temas de Vida e considerar a especificidade das áreas de formação/aprendizagem.
- 4.5.4. Harmonizar as solicitações do grupo de formandos com um apoio mais individualizado a determinados elementos.

Figura 96. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência - evidências do desenvolvimento profissional observado

Tratava-se, na realidade, de um modelo curricular integrado em que através de Temas de Vida que eram escolhidos pelos formandos se abordavam as diferentes áreas de formação. Contudo, não deixava de haver um conjunto de competências-chave que em cada área de formação deveriam ser construídas. Ou seja, cada formador deveria procurar que cada um dos formando, no final do processo formativo, evidenciasse um perfil de competências que se reportava à sua área de formação específica.

Tínhamos a noção de que esta responsabilidade estava presente nos procedimentos dos formadores, e disso são testemunho as práticas de planificação a que já nos referimos quando analisámos os diferentes momentos das Reuniões de Equipa Pedagógica (ponto 1 do presente Capítulo, pp. 259-266). De facto, e numa primeira avaliação que poderíamos efectuar sobre a construção desta competência, os dados de que dispúnhamos levavam-nos a considerar que se tratava de uma competência transversal que se manifestava em diversos momentos do processo de construção e de desenvolvimento curricular. A representação sobre esta questão que os formadores nos oferecem nas entrevistas introduz-nos num âmbito de análise mais fino, em que se detalham as condições que condicionaram a sua construção. Vejamos o que nos dizem a propósito da necessidade de “conciliar o trabalho transdisciplinar a

desenvolver a propósito dos Temas de Vida com a construção de perfis de competência” – evidência 4.5.1., Figura 96.

“Dentro deste modelo as competências-chave da Linguagem e Comunicação intervêm sempre nos Temas de Vida e os trabalhos vêm sempre cair na Linguagem e Comunicação. A Cidadania também é muito solicitada, mas o produto final vem sempre cair na Linguagem e Comunicação. Por outro lado os formandos também têm as suas exigências! Às vezes não querem tanto trabalhar os Temas de Vida, mas querem aprender técnicas de escrita, escrever correctamente, querem deixar de dar erros e às vezes o tempo fica limitado. Temos que trabalhar os Temas de Vida e, em simultâneo, trabalhar as questões, digamos, técnicas, específicas da área de formação para poderem chegar a uma escrita correcta. Nem sempre é fácil conciliar a necessidade de chegar a um produto final e trabalhar aspectos pontais da Língua. Também, como já disse, a exigência dos formandos é muito grande, querem um trabalho bonito, passado a computador, com as imagens adequadas, corrigido, querem tudo perfeito e essa correcção, todas essas pequenas coisas, são feitas durante as sessões de Linguagem e Comunicação. Assim não sobra tempo para estarem a praticar técnicas de escrita.”

Quando solicitada a manifestar-se sobre as potencialidades do modelo formativo para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência, o aspecto que esta entrevistada quis destacar foram as várias influências do modelo curricular que poderiam condicionar a construção dessa sua competência. Trata-se de uma formadora de Linguagem e Comunicação que, ao constatar que a “sua” área de formação é uma área transversal a todas as situações de aprendizagem que as formadas empreendem, compreende que lhe escapa a possibilidade de controlar o processo de construção de perfis de competência. Ou seja, são as exigências das realizações das formadas que solicitam à Linguagem e Comunicação os conteúdos a aprender e as competências a construir, e não uma sequência que ela, enquanto formadora, estabeleça, o que lhe deixa pouca margem de manobra para ter uma intencionalidade pedagógica que vise a construção de perfis de competência. Como ela própria diz *“dentro deste modelo as competências-chave da Linguagem e Comunicação intervêm sempre nos Temas de Vida e os trabalhos vêm sempre cair na Linguagem e Comunicação”*.

Outro aspecto condicionador de um processo linear e controlado de construção de perfil de competência é, na opinião da entrevistada, a possibilidade dada aos formandos para que decidam o que é que querem saber, quais as

competências que pretendem construir. Como ela afirma “*as formandas também têm as suas exigências (...) querem aprender técnicas de escrita, escrever correctamente, querem deixar de dar erros (...) querem um trabalho bonito, passado a computador, com as imagens adequadas, corrigido*” e, de facto, respeitar estas exigências dos formandos retira ao formador o tradicional protagonismo e o tradicional controlo sobre o processo de aprendizagem.

Em nossa opinião, solicitar a construção e a manifestação desta competência num quadro de desenvolvimento curricular aberto e flexível e com as características de que este se reveste, é um desafio enorme que os formadores consciencializaram e, em nossa opinião, evidenciaram, ao ponto de o terem apreciado em função das condições que o desempenho desta competência lhes exige.

4.6. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo

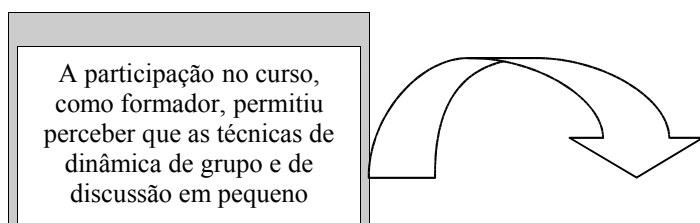
A competência que nos propomos analisar – capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo – é mais um exemplo de uma competência que o modelo formativo solicitava e exigia que os formadores desenvolvessem.

Trabalhar com base em Temas de Vida que os formandos livremente escolhiam implicava, necessariamente, o trabalho com grupos mais ou menos alargados de formandos, bem como a discussão entre os diferentes pontos de vista e as diferentes subjectividades que existiam nos grupos de trabalho.

Contudo, não havia razão para se esperar que os formadores possuíssem, à partida, um nível de desenvolvimento significativo relativamente a esta competência. Por certo, a sua experiência enquanto professores nuns casos, e a sua inexperiência noutros, não os havia habilitado para que organizassem processos de ensino e de formação onde as práticas de trabalho de grupo prevalecessem, nem para desempenharem um papel adequado enquanto formadores.

Assim sendo, era esperado que a sua participação nos cursos os ajudasse a evoluírem significativamente no que a esta competência respeita. Esta nossa expectativa confirmou-se. Na comparação entre a auto-avaliação inicial e final verificou-se uma evolução significativa, e a percepção que mostraram possuir desta evolução aproximou-se das expectativas inicialmente formuladas (Quadros 14 e 15, pp. 465 e 466).

Quanto aos dados de natureza qualitativa que apurámos a partir das entrevistas, estes configuram um conjunto de evidências de desenvolvimento profissional sobre este domínio que confirma que os formadores instalaram no seu repertório profissional um leque de saberes que, inegavelmente, expandiu esta competência (Figura 97).



Evidências de desenvolvimento profissional

- 4.6.1. Exigem um desempenho específico por parte do formador.
- 4.6.2. Requerem que se dê atenção à progressão dos formandos na capacidade para trabalhar em grupo.
- 4.6.3. Requerem que se dê atenção a aspectos estruturais dos grupos (heterogeneidade e número de formandos por grupo).
- 4.6.4. Proporcionam a aprendizagem inter-pares.
- 4.6.5. Proporcionam a construção de competências.
- 4.6.6. Exigem que se respeitem as escolhas dos formandos.
- 4.6.7. Motivam os formandos para o processo educativo e formativo.
- 4.6.8. Proporcionam um sentido global do processo de aprendizagem e de formação.
- 4.6.9. Reforçam a coesão e as relações entre os elementos do grupo.
- 4.6.10. Permitem a complexificação das tarefas de aprendizagem.
- 4.6.11. Espoletam conflitos latentes entre os formandos.

Figura 97. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo - evidências do desenvolvimento profissional observado

O “trabalho de grupo” e o “debate” (discussão) são considerados por vários autores (Boud, Cohen e Sampson, 2001, Brewer, 2003, Brookfield, 2000a, 2004, Drennon & Cervero, 2002) como as técnicas de eleição para se trabalhar com públicos adultos. A sua pertinência prende-se com o facto de envolverem e implicarem as pessoas, mais do que as conduzirem. Quanto aos objectivos educativos que permitem atingir, Brookfield (2000a, 2004) destaca os seguintes: a) exposição dos formandos a uma diversidade de perspectivas, questões, tópicos ou temas, b) auxílio a exteriorizarem as suas assunções, os seus valores, crenças e acções, c) ajuda a assumirem outros pontos de vista e c) introdução em dimensões complexas e ambíguas de um tema, questão ou tópico.

Pela análise da Figura 97 podemos concluir que a consciência que os formadores construíram sobre as características e as vantagens destas técnicas aproximou-os da compreensão de que se trata de abordagens pedagógicas adequadas a públicos adultos. Quer do ponto de vista dos contornos do desempenho do formador, quer de aspectos de natureza organizacional que o desenvolvimento destas técnicas exige – tais como estrutura dos grupos de trabalho, número de formandos por grupo, etc. – quer, ainda, das potencialidades formativas que encerram, as evidências de desenvolvimento profissional enunciadas dão conta de uma apropriação e de um domínio sobre esta matéria que é assinalável.

Detenhamo-nos numa das evidências identificadas, nomeadamente a que refere que as técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno grupo “exigem que se respeitem as escolhas dos formandos” – 4.6.6., Figura 97:

“Ao princípio utilizei os trabalhos a pares mas tínhamos um problema: elas preferiam ficar com a “amiga” e acabava por acontecer uma coisa, as mais fracas ficavam com as mais fracas, as melhorzinhas com as melhores e assim também não podia ser. A melhor estratégia verificou-se quando elas passaram a escolher vários Temas de Vida. Os grupos de trabalho eram formados a partir do Tema de Vida que escolhiam e assim tínhamos fracas, médias e boas todas misturadas e de forma natural, não por amizades, nem por imposição nossa, nem por outra qualquer razão. Era o facto de terem escolhido o mesmo Tema de Vida que as agrupava. E quando o Tema de Vida mudava, os grupos também mudavam na sua estrutura interna o que levou a que todas as pessoas trabalhassem com todas. Foi excelente. O que as juntavam era o interesse por um determinado tema e assim deixou a haver a tal preferência pela “amiga” ou qualquer tipo de rejeição. Os grupos davam-se muito bem, não competiam, até porque estavam a tratar temas diferentes, e as dificuldades também ficaram divididas e como se esbateram! Foi engraçado porque

cada um dos grupos protegia, apoiava e encorajava os seus elementos mais “fracos” de uma forma extraordinário.”

Consideramos que este excerto é notável a vários níveis. Em primeiro lugar denota uma progressão no processo de desenvolvimento profissional. A formadora explica a evolução que ela própria registou no processo de organização das formandas em grupos de trabalho, e dá-nos conta do processo de reflexão que desenvolveu no qual questionou as suas opções: mostra que foi capaz de identificar problemas que tinham que ser resolvidos: *“as mais fracas ficavam com as mais fracas, as melhorzinhas com as melhores e assim também não podia ser”*. A importância que deve ser dada à constituição dos grupos já foi abundantemente referida no presente estudo. É através das interacções que se efectuam que se adquirem conhecimentos e se constroem competências, logo é vantajoso integrar, num mesmo grupo pessoas com diferentes *backgrounds* e com diferentes perspectivas e capacidades para aceder e analisar as questões que são objecto de estudo.

Em segundo lugar, no excerto apresentado a entrevistada refere que a opção de gestão curricular de permitir que se trabalhassem tantos Temas de Vida quantos os interesses das formandas facilitou o processo de constituição dos grupos. Considera que desta forma *“o que as juntavam era o interesse por um determinado tema”* e, assim, *“deixou de haver a tal preferência pela “amiga” ou qualquer tipo de rejeição”*. Autores como Brookfield (2000, 2004), Yorks e Kasl (2002b) e Marsick (2004) são peremptórios quanto a esta questão. Não adianta impor temas, por mais interessantes que estes possam parecer. Têm que ser os formandos a realizar as escolhas, escolhas estas que, só assim, têm de facto a ver com os seus reais interesses e necessidades. Só quando esses interesses são respeitados é que se esbatem e se atenuam problemas dentro do grupo, tais como a rejeição. É o interesse que congrega o grupo, que lhe dá uma identidade, um sentido de comunidade.

Do aspecto focado no parágrafo anterior decorre um outro, que a nossa entrevistada também explica, e que configura a terceira razão pela qual consideramos este excerto assinalável. É dito que quando passaram a ser respeitados os interesses genuínos *“cada um dos grupos protegia, apoiava e encorajava os seus elementos mais “fracos” de uma forma extraordinária”*. O que é aqui evidenciado é

o sentido de coesão e o incremento da confiança que esta técnica pode desencadear, aspectos altamente prometedores de processos de desenvolvimento e de formação (Armstrong, 2001).

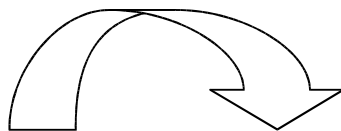
4.7. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações

Ser um profissional competente não se reduz à detenção de um conjunto de habilidades de natureza técnica. 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.

Quando questionados, no início do processo formativo, sobre o seu potencial para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações, os formadores revelaram que se sentiam pouco habilitados para o fazer. Relembramos que a média da auto-avaliação inicial foi de 3,5. Contudo, a sua participação no curso parece ter-lhes possibilitado uma evolução significativa, traduzida nos dados que apurámos a partir da aplicação da escala (Quadro 14, p. 465). Quanto à realização das expectativas, estas também foram satisfeitas já que a percepção de desenvolvimento profissional que identificaram se aproximou da média da expectativa inicialmente apontada (Quadro 15, p. 455).

Nas entrevistas, quando questionados sobre a sua capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações, os formadores não o fizeram através de uma enumeração do realizado neste domínio mas, antes, num registo de análise do modelo formativo que desenvolveram – que, inegavelmente, induz e conduz à inovação e a criatividade. Assim, e como evidências de desenvolvimento profissional, o que apurámos foi um conjunto de características do modelo formativo, entendido como facilitador de práticas inovadoras e criativas (Figura 98).

A participação no curso, como formador, permitiu concluir que os ambientes educativos e formativos que solicitem a inovação:



Evidências de desenvolvimento profissional

- 4.7.1. Desafiam os formadores.
- 4.7.2. Facilitam a formação inter-pares.
- 4.7.3. Potenciam o desenvolvimento profissional.
- 4.7.4. Motivam e incluem todos os participantes (formadores e formandos).
- 4.9.5. Solicitam modelos educativos que as facilitem.
- 4.9.6. Permitem uma abordagem construtivista do currículo.
- 4.7.7. Permitem a realização de actividades criativas.
- 4.7.8. Rentabilizam a aprendizagem auto-direccionada.
- 4.7.9. Facilitam a construção e a aquisição de competências básicas.
- 4.7.10. Possibilitam uma resposta mais diversa às diferentes necessidades de aprendizagem dos formandos.
- 4.7.11. Evitam a instalação de rotinas.

Figura 98. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações - evidências do desenvolvimento profissional observado

Consideramos que este entendimento da questão denuncia um nível elaborado de desenvolvimento profissional. Mais importante do que listar “métodos” e “técnicas” supostamente inovadores e criativos, é perceber “quando”, “como” e “porquê” as situações de ensino requerem respostas que escapam 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. O autor considera ainda que 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 considera-a resultante do entrosamento de dois tipos de conhecimento: um que está associado ao conjunto de teorias e de técnicas, e um outro, de cariz mais criativo, que se traduz na forma como o profissional lida com situações imprevistas. E foi o que na maior parte dos casos os formadores tiveram que fazer. Cada Tema de Vida que era proposto

constituía-se como um território de incerteza e de desafio no qual os formadores tiveram que conceber, apoiados nos seus saberes de natureza técnica, respostas adequadas e criativas.

Uma das evidências de desenvolvimento profissional que apurámos – 4.7.3., Figura 98, conclui que ambientes educativos e formativos que solicitem a inovação “potenciam o desenvolvimento profissional”. O excerto que seleccionámos refere o seguinte:

“Nós deixámos de ser professores, professores. 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, também, e por nos motivar a buscar o melhor de nós próprios, a tentar criar coisas originais. Eu, 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”.

Outra das evidências – 4.7.8., Figura 98, refere que as abordagens criativas “rentabilizam a aprendizagem auto-direccionada”. É dito:

“[o modelo formativo] Não só convida ou induz, [a uma abordagem criativa e inovadora] como exige! É um modelo extraordinariamente desafiante. Elas, a partir de certa altura, já se sentem totalmente responsáveis pelo trabalho em sala de aula e não só. Sei lá! As pesquisas que iam fazer, as recolhas não sei de quê, mais uma entrevista, mais isto ou aquilo. Eram elas que planeavam isso tudo e conseguiam levar à prática. Razão pela qual elas se sentiam responsáveis pelo curso, e aquele que ali está do lado de lá, que é o formador, não é assim tão responsável como isso. Quer dizer, é alguém que as ajuda a serem responsáveis “sobre”. Penso que é isso, e isto é uma função completamente inovadora para um formador e exige-lhe competências na área da criatividade e da inovação.”

Este excerto é interessante por razões diferentes. Parte da premissa de que o desafio criativo tanto é colocado a formadores como a formandos, o que denuncia

uma clara apropriação do modelo formativo desenvolvido, nomeadamente a partilha de poder e de responsabilidade que solicita. Por outro lado, é interessante porque compreende a dimensão inovadora do formador não por referência à sua capacidade para criar situações ou momentos educativos, mas para se recriar no desempenho de uma função, essa sim, verdadeiramente inovadora. Nas palavras do entrevistado, o formador, num processo de aprendizagem auto-direccionada *“é alguém que (...) ajuda [os formandos] a serem responsáveis “sobre”, o que se constitui num “função completamente inovadora para um formador e exige-lhe competências na área da criatividade e da inovação”*.

4.8. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos

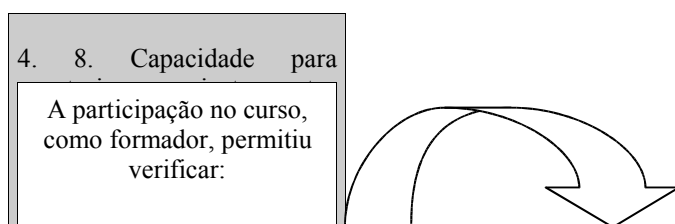
Considerando que a avaliação é uma das componentes fundamentais de qualquer processo educativo e formativo, as competências que com ela se relacionam não podiam estar ausentes da “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos”.

Com a primeira aplicação da escala pretendeu-se conhecer o nível de desenvolvimento profissional que os formadores consideravam possuir na capacidade para construir e utilizar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos, bem como a sua expectativa quanto ao desenvolvimento nesta competência. Concluído o processo formativo, com a segunda aplicação da escala, pretendeu-se saber qual a representação que possuíam quanto ao desenvolvimento profissional observado. Os dados apurados revelam ter existido uma evolução significativa entre os dois momentos de avaliação, embora a comparação entre a expectativa inicial e a auto-avaliação final tenha revelado que os formadores não atingiram os níveis de desenvolvimento desejados (Quadros 14 e 15, pp. 456 e 466).

Quanto aos dados obtidos através das entrevistas, em que se procurou que os formadores analisassem a competência em causa por referência à experiência que desenvolveram, estes reforçam o observado a partir da escala. Como podemos constatar pela análise da Figura 99, a riqueza de informação que os formadores

forneceram quanto a esta dimensão permitiu eleger um vasto conjunto de evidências do desenvolvimento profissional que foi construído, com base nas práticas que foram desenvolvidas.

As evidências de desenvolvimento profissional foram organizadas em função das características do processo de avaliação utilizado (4.8.1.), das modalidades de avaliação aplicadas (4.8.2.), dos instrumentos de avaliação usados (4.8.3.), das dificuldades encontradas (4.8.4.) e, finalmente, das exigências/desafios que um processo de avaliação com estas características representa para o formador (4.8.5.).



Evidências de desenvolvimento profissional

4.8.1. Características do processo de avaliação utilizado:	4.8.1.a) Foi congruente com a filosofia educativa do modelo. 4.8.1.b) Permitiu a utilização de uma diversidade de fontes de dados de avaliação. 4.8.1.c) Facilitou os processos de desenvolvimento dos formandos. 4.8.1.d) Permitiu que os formandos distinguissem “avaliação produtos de aprendizagem” de avaliação de colegas”. 4.8.1.e) Permitiu a organização dos processos de ensino em função dos dados de avaliação que foram sendo recolhidos. 4.8.1.f) Permitiu avaliar diferentes domínios de desenvolvimento dos formandos. 4.8.1.g) Permitiu que a avaliação fosse considerada como uma componente do próprio processo educativo e formativo.
4.8.2. Modalidades de avaliação:	4.8.2.a) Feedback. 4.8.2.b) Auto-avaliação. 4.8.2.c) Hetero-avaliação.
4.8.3. Instrumentos de avaliação:	4.8.3.a) Registos de auto-avaliação. 4.8.3.b) Registos de avaliação dos formadores. 4.8.3.c) Utilização de portfólios.
4.8.4. Dificuldades encontradas:	4.8.4.a) Distinguir avaliação de classificação. 4.8.4.b) Distinguir avaliação normativa e criterial. 4.8.4.c) Conseguir diferenciar os formandos. 4.8.4.d) Lutar contra a exigência de uma avaliação quantitativa. 4.8.4.e) Lutar contra as representações escolares de formandos e formadores. 4.8.4.f) Ultrapassar a competição individual.
4.8.5. Exigências/ desafios que representa para o formador	

Figura 99. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos- evidências do desenvolvimento profissional observado

Na opinião de Kasworm e Marienam (1997) a natureza da participação dos formandos nos processos educativos e formativos e a complexidade de vida dos adultos desafiam os processos de avaliação que devem ser utilizados. As autoras consideram que a avaliação deve basear-se numa análise múltipla das componentes que interferem nos processos de aprendizagem, e referem esta consideração como a “validade ecológica” de um processo de avaliação. Postulam cinco princípios básicos que, consideram, devem assistir aos processos de avaliação. As evidências de aprendizagem que apurámos na análise feita às entrevistas integram os princípios postulados pelas autoras.

O primeiro princípio refere que a aprendizagem deriva de uma variedade de fontes, tanto formais como informais e, por conseguinte, os processos de avaliação

devem reconhecer e considerar que os produtos de aprendizagem são a resultante das interações entre essa diversidade. O respeito por este princípio exclui do processo de avaliação a consideração de uma homogeneidade de respostas perante uma mesma situação. Ou seja, os formandos manifestam os seus saberes e as suas competências através de várias formas e em diferentes situações, e os processos de avaliação devem ser conformados a esta realidade. Uma das características que os formadores apontaram no modelo formativo que foi desenvolvido no que respeita à componente avaliação, foi, exactamente, que este “permitiu a utilização de uma diversidade de fontes de dados de avaliação” – evidência 4.8.1.b), Figura 99. Dizem os formadores:

“Através do que fazem na sala de aula, das reacções, das caras delas, vê-se se perceberam ou não, são muito expressivas, e depois através da prestação delas nos trabalhos de grupo. Ando a ver se participam, como participam, que contributos dão. E as próprias dúvidas que colocam, quer no lugar, quer quando vão ao quadro.”

“Em primeiro lugar dispensei os tais momentos formais de avaliação que utilizo noutros modelos formativos porque nós fazíamos tantos trabalhos, havia tanto dinamismo na sala, que qualquer formador facilmente reconhecia quem adquiria as competências, quem era capaz, quem não era, não eram precisos aqueles momentos de avaliação.”

Tanto num excerto, como no outro, denuncia-se uma atitude e uma postura avaliativa que aceita dados de avaliação recolhidos numa diversidade de situações. Admite-se que as pessoas, pelo facto de filtrarem a informação que recebem através da reflexão que desenvolvem sobre a sua própria experiência e da compreensão que desenvolvem sobre as suas acções, possuem formas diferentes de manifestarem e expressarem os seus saberes, as suas dúvidas. Consequentemente, e como nos diz a autora do primeiro excerto, o formador tem que estar atento às suas “reacções”, às “caras delas”, “à sua prestação” em diferentes situações de aprendizagem, “às dúvidas que colocam”, ou seja, a uma diversidade de manifestações que são reveladoras das suas aquisições ou da ausência destas.

O segundo princípio afirma a importância do reconhecimento das diversas áreas do desenvolvimento humano que se vêem afectadas pelo processo de aprendizagem. Daqui decorre que não se pode reduzir o processo de avaliação a uma recolha que ilustre apenas uma das áreas. A dimensão plural que deve estar presente nos processos de aprendizagem quanto às áreas de desenvolvimento que são afectadas deve ver-se reflectida nos procedimentos avaliativos. A evidência de desenvolvimento profissional que afirma que o processo de avaliação desenvolvido “permitiu avaliar diferentes domínios de desenvolvimento dos formandos” - 4.8.1. f), Figura 99 – integra o sentido do princípio formulado pelas autoras.

“Eu acho que a nossa maior conquista foi começarmos a entender que a avaliação não é uma quantificação do saber e aceitarmos que, face a este tipo de formação, a avaliação não tem que ser quantitativa. E não tem porquê? Quer dizer, as pessoas vão buscar tanto, vão aprender tanto de várias áreas, que se nós estivéssemos a quantificar, por certo haveria imensas coisas que ficavam de fora. Quer dizer, então que valor eu ia dar às relações humanas? Que valor é que eu ia dar ao empenho que elas tiveram quando fizeram os fatos e produziram a marcha? E não é só isso! A quantificação tem a ver com estabelecermos uma certa meta e depois verificarmos até que ponto essa meta foi ou não atingida. E quando essa meta é ultrapassada? E quando a meta não pode ser definida à partida, quando não sabemos o que é que as pessoas vão ou não aprender – porque não se podia saber! – o que é que vamos depois avaliar? E se criarmos essa tal “meta”, criamos uma expectativa em relação a, e nunca vamos admitir que as pessoas a ultrapassaram! Porque, repare, se eu estou a criar uma escala, até 20, por exemplo, quer dizer, muito dificilmente eu vou admitir que alguém chegou ao 20, porque era, dentro daquilo que eu estabeleci, considerar que a pessoa sabia tudo, mas não consigo admitir que as pessoas, para além disso, aprenderam muito mais. E então esse muito mais que as pessoas conseguiram aprender? Deito fora porque não está na minha escala? Não pode ser.”

Ao desenvolver a sua opinião baseando-se na quantificação ou não da aprendizagem, a autora do excerto defende um processo de avaliação que contemple a natureza múltipla do desenvolvimento dos formandos. Na sua opinião, se “as pessoas dão tanto de si”, se “vão aprender tanto de várias áreas”, então não é possível antecipar “o quê” nem “como” avaliar esse potencial de desenvolvimento. Espartilhar o processo de avaliação num conjunto de resultados esperados, não reconhecer que existe uma multiplicidade de domínios que evoluem, e que isto acontece de uma forma interactiva, não permite, como a nossa entrevistada afirma, dar valor “às relações humanas”, “ao empenho”, nem valorizar resultados quando “não sabemos o que é que as pessoas vão ou não aprender”. Este conjunto de questões que são colocadas - e, convenhamos, respondidas no próprio excerto – denunciam uma

postura avaliativa que considera diferentes domínios do desenvolvimento humano, bem como a possibilidade de estes se potenciarem uns aos outros.

O terceiro princípio postula a necessidade de envolvimento do formando no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, nomeadamente através de um comprometimento activo com a sua auto-avaliação. Um dos instrumentos de avaliação utilizados foram os “registos de auto-avaliação” – evidência 4.8.3. b). A este respeito a opinião dos formadores é a seguinte:

“Penso que é de uma eficácia muito grande a auto-avaliação dos formandos, no final de cada Tema de Vida. Eles verem, nas diferentes áreas, o que é que foi atingido, o que é que consideraram que foi importante, o que é que gostaram mais de fazer o que é que gostaram menos de fazer para ser transformado.”

Ao referir-se à auto-avaliação como uma modalidade de avaliação eficaz, o entrevistado detalha as diferentes funções que esta desempenhou no processo formativo desenvolvido. Para as formandas, permitiu-lhes que tomassem consciência das suas aquisições; para os formadores, constitui-se como um re-alimentador do processo educativo e formativo.

O quarto princípio afirma que se deve relacionar a participação do adulto e as aprendizagens que realiza com dimensões mais vastas do seu mundo, nomeadamente do trabalho, da família ou da comunidade. De acordo com este princípio, o processo de avaliação deve ajudar a validar o que os adultos trazem dos diferentes contextos de vida, e devem ser aplicados métodos e estratégias que repliquem as situações de vida nas quais as pessoas também são continuamente avaliadas.

De facto, os processos de avaliação a que as pessoas são sujeitas nos seus contextos de vida decorrem das interacções que permanentemente desenvolvem. Quer nas situações de trabalho, de família ou da comunidade, o sucesso das suas realizações e prestações é continuamente avaliado, e os espaços de formação devem encarar a avaliação exactamente dentro desta perspectiva: um entendimento formativo que se traduz em práticas de feedback que permanentemente validam a eficácia dos produtos e das realizações que os formandos são capazes de evidenciar. Integram-se neste princípio as evidências de desenvolvimento profissional que afirmam que o modelo “permitiu que a avaliação fosse considerada como uma componente do próprio processo educativo e formativo” - 4.8.1. g), e a prática de

“feedback” como uma das modalidades de avaliação utilizadas – 4.8.2.a) (Figura 99, p. 490).

Quanto à primeira evidência (4.8.1.g), foi afirmado por uma formadora:

“Eu não consigo encarar a avaliação com aquele monstro de não sei quantas cabeças. Sinceramente não consigo. Porque eu acho que as pessoas são avaliadas diariamente. Elas auto-avaliam-se, elas avaliam-se umas às outras. Quer dizer, nós, formadores, só vamos fazer o quê? Uma apreciação final. Para mim, pessoalmente, eu nem acho nada de complicado porque vai no seguimento daquilo que acontece diariamente. Quando nós mostrávamos às formandas aquelas fichas que preenchíamos no final de cada Tema de Vida, o conteúdo das fichas não constituía uma surpresa para as formandas. Elas só revelavam o registo de um processo que tinha sido desenvolvido e do qual elas já tinham consciência. Quer dizer, aquelas que tinham consciência que tinham dificuldades de aprendizagem, quando viam um reforço positivo na ficha de avaliação, mostravam-se surpreendidas, porque elas próprias achavam que o que estavam a conseguir era menos do que aquilo que lhes era exigido. Elas sub-avaliavam-se. Havia uma certa surpresa por parte dessas pessoas. Agora aquelas pessoas que estavam seguras de si e que sabiam perfeitamente que trabalhavam no dia a dia e que conseguiam, não tinham surpresa nenhuma. Porque, bem vistas coisas, nós, sem sabermos, estávamos sempre a falar com elas de avaliação. Era nos momentos informais, naquelas conversas de corredor, nos momentos do intervalo, dávamos a nossa opinião e as pessoas iam interiorizando. As coisas não eram ditas no grande grupo, nem num espaço formal, mas eram ditas, e eram, sem dúvida, ouvidas e interiorizadas.”

No que se refere à segunda evidência de desenvolvimento profissional (4.8.2.a), é nos seguintes termos que outra formadora descreve modalidades de feedback avaliativo que colocava em prática:

“Porque, como eu já disse, nós falávamos muito. Nos intervalos estávamos sempre em contacto, em comunicação: davam-me feedback sobre os conteúdos específicos que tínhamos tratado, as dificuldades que sentiam e tudo isso, e eu também lhes devolvia a minha própria opinião sobre os progressos de cada uma. Eu acho que esses momentos do intervalo, em que estávamos todos à vontade e podíamos falar de tudo aquilo que aparecia, de tudo aquilo que lhes vinha à cabeça, foram muito bons. Elas aproveitavam esses momentos em que se sentiam mais à vontade, estavam num espaço delas, sentiam-se bem, e aproveitavam para dizer o que achavam que tinha que ser dito, num clima completamente informal; e eu também aproveitava essa informalidade para lhes devolver, no mesmo clima descontraído, indicações da sua avaliação: o que é que deviam fazer para ultrapassar esta ou aquela dificuldade e tudo isso. Aproveitava esse bocadinho porque era a melhor altura para elas receberem esse feedback. Não o recebiam de uma maneira agressiva, formal, avaliativa no sentido negativo do termo.”

Finalmente o quinto princípio salienta que a avaliação deve acomodar as diferenças que se vão observando entre os formandos e que derivam de diferentes experiências de vida, bem como de formações de base diversificadas. Assenta no pressuposto de que a subjectividade da experiência, o carácter ideossicrático da sua interpretação, bem como a individualização de sentido que representa para o sujeito, conduzem à variabilidade, à diversidade entre os formandos e, conseqüentemente, a um desafio para quem desenvolve práticas de avaliação. Os formadores que integraram os cursos, ao considerarem que o processo de avaliação que desenvolveram “permitiu a organização dos processos de ensino em função dos dados de avaliação que foram sendo recolhidos” – evidência 4.8.1.e), Figura 99 - parecem ter conseguido responder a este desafio. Sobre este assunto dizem-nos:

“(...) as dificuldades que cada uma tinha não eram escamoteadas. Os exercícios que faziam respeitavam essas dificuldades e cada uma era avaliada de acordo com o que conseguia fazer. Todas conseguiam fazer bem desde que o exercício lhe estivesse adequado. E o facto de fazerem exercícios diferentes não queria dizer que umas fossem mais inteligentes do que as outras. Isso, em termos de avaliação, não ia influenciar em nada porque cada uma resolvia o seu exercício. Duas pessoas em níveis diferentes de aprendizagem podiam obter, e obtinham, sucesso nos exercícios que realizavam.”

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

A presente competência surge na sequência da anteriormente analisada. Da capacidade para construir e usar técnicas e instrumentos de avaliação adequados, decorre a 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.

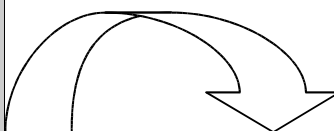
Os dados apurados a partir da aplicação da escala apontam para uma evolução significativa nesta competência, bem como para uma capacidade de realização das expectativas de desenvolvimento inicialmente formuladas (Quadros 14 e 15, pp. 465 e 466).

A questão que colocámos sobre esta competência nas entrevistas que fizemos aos formadores sugeria-lhes que se reportassem às suas experiências, e que analisassem em que dimensões e em que aspectos esta competência se revelara. Os dados apurados, considerados evidências de desenvolvimento profissional, estão apresentados na Figura 100.

Como já afirmámos no Capítulo III (pp. 217-225), os Cursos EFA, em termos de processos de desenvolvimento e de aprendizagem, perseguem um triplo objectivo: procuram que os formandos construam competências académicas de base, competências pessoais e sociais e, ainda, competências de vida. Assim, era esperado que da análise de conteúdo efectuada às entrevistas surgissem evidências que especificassem, para cada uma destas áreas de desenvolvimento, a percepção que os formadores construíram quanto ao nível de desenvolvimento e de aprendizagem observado nos formandos, o que se confirmou. As evidências, 4.9.1., 4.9.2. e 4.9.3. da Figura 100 reporta-se a cada um destes tipos de competências.

Os dados apurados também revelam o entendimento que os formadores construíram sobre as características do modelo, relacionando-as positivamente com os resultados de aprendizagem observados (4.9.4.); surgem, ainda, evidências que revelam outros níveis de análise tais como a comparação entre as competências adquiridas por estes formandos com as de outros com habilitações equivalentes (4.9.5.), evidências que reflectem sobre a necessidade de acompanhamento posterior aos formandos (4.9.6.), e, finalmente, que referem o impacto dos resultados de aprendizagem em si próprios, enquanto formadores (4.9.7.).

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.



A participação no curso, como formador, permitiu concluir que se desenvolveram competências nas formandas nas seguintes áreas, e inferir determinados aspectos:

Evidências de desenvolvimento profissional

4.9.1. Competências académicas de base:	4.9.1.a.) Competências/conhecimentos adquiridos na área de Cidadania e Empregabilidade. 4.9.1.b.) Competências/conhecimentos adquiridos na área de Linguagem e Comunicação. 4.9.1.c.) Competências/conhecimentos adquiridos na área da Matemática para a Vida. 4.9.1.d) Competências/conhecimentos adquiridos na área de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).
4.9.2. Competências pessoais e sociais:	4.9.2.a) Desenvolvimento pessoal. 4.9.2.b) Desenvolvimento social. 4.9.2.c) Incremento da motivação intrínseca. 4.9.2.d) Desenvolvimento global. 4.9.2.e) Assertividade.
4.9.3. Competências de vida:	4.9.3.a) Capacidade de resolução de problemas. 4.9.3.b) Desmistificação de preconceitos raciais. 4.9.3.c) Competências para enfrentar novos desafios. 4.9.3.d) Alargamento dos horizontes de referência.
4.9.4. Relação entre resultados de aprendizagem e modelo formativo:	4.9.4.a) A aprendizagem auto-direccionada que o modelo desenvolve proporciona melhores resultados de aprendizagem. 4.9.4.b) A diferenciação pedagógica que o modelo desenvolve favorece melhores resultados de aprendizagem. 4.9.4.c) O modelo favorece a pré-disposição para a aprendizagem. 4.9.4.d) O modelo permite que os formandos vejam utilidade nas aprendizagens/competências que constroem. 4.9.4.e) A liberdade na escolha dos conteúdos que o modelo proporciona potencia os resultados de aprendizagem. 4.9.4.f) O modelo formativo favorece a expansão dos objectivos de aprendizagem dos formandos.
4.9.5. Comparação entre competências/conhecimentos adquiridos pelos formandos e por outros com habilitações equivalentes.	
4.9.6. Reflexões sobre a necessidade de continuidade de acompanhamento aos formandos após a conclusão do processo formativo.	
4.9.7. Impacto dos resultados de aprendizagem na motivação dos formadores.	

Figura 100. 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 - evidências do desenvolvimento profissional observado

Na impossibilidade de analisarmos detalhadamente cada uma das evidências apuradas, seleccionámos uma que nos parece merecer uma atenção particular: “reflexões sobre a necessidade de continuidade de acompanhamento aos formandos após a conclusão do processo formativo” – evidência 4.9.6. A nossa escolha justifica-se pelo facto de considerarmos que é um aspecto que se reveste de toda a pertinência e que não suficientemente considerado nos processos educativos e formativos. De facto, concebem-se os programas formativos, equipam-se os formadores com as competências consideradas adequadas à sua filosofia educativa, desenvolve-se a

formação e espera-se que os seus efeitos permaneçam e que os formandos, sem nenhum acompanhamento posterior que os securize, sejam capazes de aplicar as competências que construíram e os conhecimentos que adquiriram nos seus contextos de vida.

Mezirow (1996) considera que a aprendizagem é um processo que leva o indivíduo a utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca da experiência actual, em ordem a guiar a acção futura. Considera, ainda, que os formandos, ancorados em perspectivas que já possuem, são levados, através dos processos de aprendizagem a que são sujeitos, a rever, de forma crítica, as suas interpretações prévias e, assim, constróem novas interpretações sobre o presente. Contudo, o autor não se refere à fragilidade dessas novas interpretações e à necessidade de um acompanhamento posterior que “ampare” os formandos. Os nossos entrevistados, apesar de concordarem com a concepção de aprendizagem defendida por Mezirow ao ponto de assinalarem um conjunto de indicadores de mudança que viram acontecer nos formandos, não deixam de ser reservados quanto à certeza da permanência desses efeitos quando não existe um acompanhamento posterior que ajude a sedimentar esse potencial de mudança. Em sua opinião isto acontece porque a vida cá fora continua demasiado igual para permitir que essas mudanças nos formandos se consolidem. Manifestam receio de que a hostilidade do quotidiano leve a que as competências e os conhecimentos que foram construídos, por não serem “amparados”, se desvançam ou, pior ainda, conduzam a um agravamento dos problemas de vida dos formandos. Esta preocupação é denunciada em excertos como os que apresentamos em seguida, extraídos de entrevistas realizadas, respectivamente, a um formador de Tecnologias da Informação e da Comunicação e a um Medidor Pessoal e Social :

“Só acho que o modelo deve ser, agora, na parte final, deve ser um bocadinho mais trabalhado. Deve haver alterações, e porquê? Porque nós andámos um ano em que tivemos um “terreno” que estivemos a plantar, a adubar e as árvores começaram a crescer, não é. E agora acabou a formação e se ninguém regar as árvores elas acabam por secar e é o que, de certeza, vai acontecer. Eu acho este modelo espectacular, só que agora é preciso continuar. Não sei em que moldes, não sei como é que poderia ser, mas tinha que se fazer qualquer coisa porque senão, daqui a seis meses as árvores estão secas. E andarmos a semear para depois deixar morrer tudo, não pode ser.”

“Eu acho [que o curso] vai ter um impacto enorme [nas formandas]. E acho que nós, às vezes, enquanto formadores, não fazemos ideia do que pode vir a acontecer. Não fazemos ideia e eu, às vezes, até fico um bocado preocupada quando imagino o que pode acontecer porque elas são pessoas completamente novas. Acho que não tem nada a ver. Isto mexeu completamente com a vida delas. A nível pessoal, a nível de personalidade, acho que a própria personalidade delas foi trabalhada.(...) A olho nu, em todos esses níveis nós conseguimos verificar evolução. Agora o que nós não conseguimos perspectivar, é acerca das outras implicações. Nas implicações que possam surgir nas vidas pessoais. Quando uma mulher é vítima de violência doméstica e quer saber mais sobre a violência doméstica; quando nós trazemos cá um técnico da APAV que lhes diz “em situação de violência doméstica você deve fazer isto, e isto, e isto”, nós podemos estar a criar aqui uma situação que venha a modificar completamente a vida dessa pessoa. A minha preocupação é que, embora tenha sido ela a pedir essa informação através de um Tema de Vida que escolheu, se calhar nós não lhe demos toda a informação! Se calhar só lhe demos a informação acerca do que ela deve fazer “para”, não lhe demos a informação para “o depois”! Está a perceber a minha preocupação? Eu assusto-me um bocado quando penso nesta questão. Mas também acho que só o facto da pessoa procurar essa informação é uma conquista que, de outra forma, ela nunca chegaria lá. Mas, se calhar por defeito profissional, estas outras questões do “pós”, eu coloco-as. Tudo bem, eu ajudo uma pessoa a livrar-se de uma situação de violência doméstica. Mas e depois? O que é que aquela pessoa vai fazer da vida dela se depois não tem uma forma de subsistência, se não tem a quem recorrer? Se calhar até tem que fugir daqui e tem que ir viver para um sítio onde não conhece ninguém. Então e os filhos? Quer dizer, levanto uma série de outras questões. Mas pronto. Eu acho que só a conquista, a grande conquista que é fazer a pessoa acordar para o problema, essa nós não podemos deixar de reclamar. O futuro dirá..”

Apesar do receio manifestado, não deixa de ser curioso verificar o que é afirmado no segundo excerto, quando ao formado diz que *“só a conquista, a grande conquista que é fazer a pessoa acordar para o problema, essa nós não podemos deixar de reclamar”*. Termina deixando nas mãos do futuro a resposta para a sua grande dúvida quanto aos verdadeiros efeitos, a verdadeira avaliação, do processo formativo que ajudou as formandas a empreender. Convenhamos que esta é sempre a grande incógnita dos processos educativos e formativos e é nela que assenta a natureza, sempre condicional, da avaliação. A permanência dos resultados de avaliação, a capacidade que os indivíduos irão revelar de os aplicar de forma adequada aos seus contextos de vida, são variáveis que os formadores não controlam e que não permitem que, a curto prazo, se aquilate a eficácia de um processo educativo. Como diz a nossa entrevistada, *“o futuro dirá”*. Quanto a uma avaliação a curto prazo, e

como refere o autor do primeiro excerto, só existe a certeza de termos tido “*um terreno*” que estivemos a plantar, a adubar e as árvores começaram a crescer”.

4.10. CAPACIDADE PARA ENFRENTAR COM CONFIANÇA SITUAÇÕES NOVAS E PARA ACEITAR, COM ELEVADO GRAU DE TOLERÂNCIA, SITUAÇÕES AMBÍGUAS

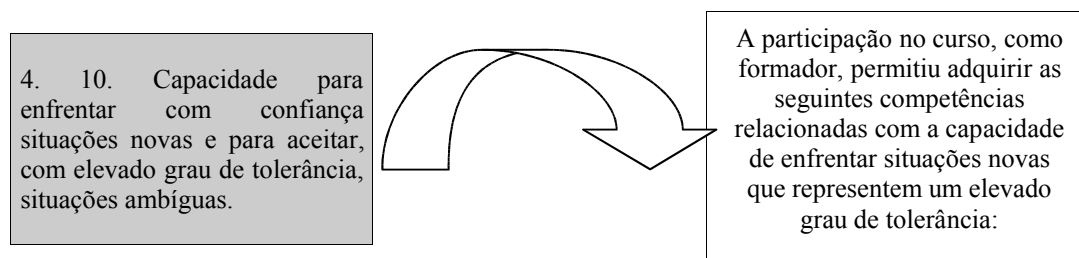
Na série de competências constantes no bloco que se refere aos métodos, técnicas e materiais surge, em último lugar, a capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações ambíguas.

Quando comparadas as médias da auto-avaliação inicial e da auto-avaliação final através do teste estatístico, apurou-se um valor de p de 0,059 que, não sendo estatisticamente significativo, é suficientemente próximo desse nível de significado para se que possa considerar que, no que a esta competência respeita, houve uma importante evolução nos formadores (Quadro 14, p. 465). Na comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicialmente manifestada, verificou-se uma aproximação clara entre estas médias que justifica considerarmos que os formadores viram satisfeitas as suas expectativas de desenvolvimento nesta competência (Quadro 15, p. 466).

Os termos em que esta competência está formulada apontam para um desempenho profissional que solicita ao formador que evidencie competências de natureza técnica - para que o sua prestação seja adequada perante as situações novas e ambíguas que surgem nas práticas que desenvolve, e de natureza pessoal - que são as que, em última análise, lhe proporcionam os sentimento de confiança, tão necessários para que possa enfrentar novas situações.

Por tudo o que já foi referido sobre o modelo formativo desenvolvido, nomeadamente o carácter inovador que caracteriza o processo de construção e de desenvolvimento curricular e o perfil de desempenho que solicita aos formadores, era lícito esperar que os entrevistados, quando directamente questionados sobre o que consideraram ter construído no capítulo da sua capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações

ambíguas, revelassem uma clara consciência da sua evolução e fossem capazes de enumerar as dimensões de desenvolvimento em que consideravam ter progredido. Na Figura 101 apresentam-se as evidências de desenvolvimento profissional operado nesta competência.



Evidências de desenvolvimento profissional

- | | |
|--|---|
| 4.10.1. Capacidade para enfrentar situações novas como formador: | 4.10.1.a) Construção de competências como formador da área específica que leccionou.
4.10.1. b) Capacitação para entender e desenvolver situações inovadoras.
4.10.1.c) Capacitação para organizar a formação considerando a diversidade e a variabilidade do sujeito adulto.
4.10.1.d) Capacitação para organizar a formação considerando a participação dos formandos. |
| 4.10.2. Competências de relacionamento pessoal e social. | |
| 4.10.3. Capacidade para aceitar outras situações da condição humana. | |

Figura 101. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar, com elevado grau de tolerância, situações ambíguas- evidências do desenvolvimento profissional observado

Os formadores analisam e referem aspectos do seu desenvolvimento numa perspectiva mais técnica do seu desempenho (4.10.1.), apontam uma dimensão de desenvolvimento pessoal e social (4.10.2.), e aludem um outro aspecto do seu desenvolvimento, que sintetizámos na expressão “capacidade para aceitar outras situações da condição humana” (4.10.3.). É exactamente esta última evidência que queremos destacar.

A maior parte dos autores que citámos no Capítulo II que se referem ao perfil do formador de pessoas adultas chama a atenção para a dimensão humana dos processos de ensino e de aprendizagem. Wilson e Hayes (2000) vão ao ponto de afirmar que a prática em Educação e Formação de Adultos é, antes de mais, uma prática social de interacção humana que é condicionada pelos valores dos formadores, os quais são afectados pelas condições sociais, políticas, culturais e

económicas em que as práticas ocorrem. De facto, os valores e o conhecimento da realidade que os formadores detêm está confinado ao seu universo pessoal e relacional e, nas práticas que desenvolvem com pessoas adultas, são frequentemente confrontados com outras realidades de vida, tão diversas das suas próprias, o que se constitui, para muitos, num choque com a realidade mas, também, numa oportunidade para conhecerem e contactarem com outras situações de vida. É exactamente esta constatação que leva os entrevistados a considerarem que a sua participação nos cursos os ajudou a desenvolver a capacidade para aceitar outras situações da condição humana. O excerto que a seguir apresentamos traduz muito bem este sentir e esta consciência:

“Eu fico sempre muito chocada com os percursos, com as histórias de vida das formandas. Ao pé do que elas vivem e viveram eu sinto-me quase como uma privilegiada. Eu tenho crescido muito como pessoa por estar a contactar com situações que eu não fazia ideia que existiam. Eu também tive problemas na minha vida, perdi o meu pai muito cedo, mas tive sempre imenso apoio, ao passo que elas não tiveram. Para mim tem sido uma descoberta do ser humano, das pessoas reais que existem fora do mundo cor de rosa em que vivi e vivo. Um fugiram de casa dos pais ainda adolescentes para irem viver com os companheiros, umas ainda estão com eles, outras estão sozinhas, outras têm vários filhos de diferentes pais, outras vieram de outros países que estão em guerra sem saberem o que iam encontrar aqui e vivem em situações difícilimas. Isto faz-me muita confusão porque não tem nada a ver com o mundo estável e seguro que é o meu e o das pessoas com que me relaciono. Eu respeito-as imenso e noto que elas já sofreram imenso.(...) São experiências de vida tão complexas e lidar com aquelas situações todas numa sala é muito complicado e dá-nos um traquejo enorme.(...) Por isso, sem dúvida que estou mais aberta a situações novas, a isso fui obrigada e tem-se revelado uma experiência, como disse, como pessoa, extraordinária.”

5. PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO

No que se refere a este bloco de competência, o último da escala, na comparação entre a auto-avaliação inicial e auto-avaliação final não se registou, em nenhuma das competências enunciadas, valores estatisticamente significativos (Quadro 16).

Quadro 16. 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 submetemos os dados obtidos a partir da aplicação da escala, 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 com a aplicação do teste estatístico 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 (Quadro 17).

Quadro 17. 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

Passemos a análise individualizada de cada uma destas competências.

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

O modelo curricular em que os formadores participaram exigia-lhes, do ponto de vista da sua capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos, um conjunto de capacidades específicas. Por ser um modelo que sugere um desenvolvimento construtivo e não linear do currículo, 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. Quanto a nós, trata-se de uma modalidade de planificação que deixa aos intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular um campo de acção e de inovação que inegavelmente realiza o projecto profissional de qualquer formador: os formadores deixam de ser considerados e de se considerarem como distribuidores de currículo, e passam a ver-se como arquitectos de planos de acção pedagógica que têm que se adequar a realidades concretas às quais têm que ser dadas respostas. Na opinião de alguns autores (Dirkx & Prengler, 1997), esta mudança de paradigma pode levar os formadores a experimentarem sentimentos de ambiguidade, de incerteza e até de dúvida.

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 dados obtidos a partir da aplicação da escala. Na comparação entre a auto-avaliação inicial e final o valor apurado não é estatisticamente significativo (Quadro 16); no que se refere à realização das expectativas, estas também parecem não ter ficado satisfeitas (Quadro 17).

Quanto aos dados recolhidos nas entrevistas, a construção desta competência está bem evidente. Embora as evidências de desenvolvimento profissional que apurámos estejam, inegavelmente, contaminadas pelas práticas de planificação que efectivamente se desenvolveram e pelas suas características, não deixam de revelar um enorme domínio nesta matéria (Figuras 102).

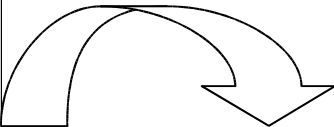
5.1. C imple estão planif Forma	Relativamente às etapas básicas da planificação, a participação no curso, como formador, permitiu identificar :	
---	---	--

Figura 102. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos – evidências do desenvolvimento profissional observado

Evidências de desenvolvimento profissional

5.1.1. O que se fez:	5.1.1.a) Realizou-se uma planificação integrada. 5.1.1.b) Procurou-se que a informação sobre o que se planificava chegasse a todos os formandos. 5.1.1.c) Organizou-se a planificação em função das sugestões dos formandos 5.1.1.d) Subordinaram-se os objectivos e os conteúdos às tarefas de aprendizagem. 5.1.1.e) Trabalhou-se transdisciplinarmente em todas as áreas de formação 5.1.1.f) Funcionou-se em equipa
5.1.2. O que exige:	5.1.2.a) Trabalho em equipa de formadores 5.1.2.b) Que os formadores adiram em termos de filosofia educativa 5.1.2.c) Participação efectiva dos formadores nas reuniões de planificação (equipa). 5.1.2.d) Um espírito de abertura e de disponibilidade para a mudança 5.1.2.e) “Disponibilidade” por parte dos formadores 5.1.2. f) O conhecimento dos formandos 5.1.2.g) Mais trabalho por parte dos formadores 5.1.2.h) Que os formadores denunciem (exponham) as suas dúvidas 5.1.2.i) Sentido de responsabilidade por parte dos formadores
5.1.3. Vantagens:	5.1.3.a) Devolve aos formandos uma imagem de organização e de sintonia entre os formadores. 5.1.3.b) Possibilita “ir além” do Referencial de Competências-Chave. 5.1.3.c) Permite expandir o conhecimento dos formandos do conhecimento próximo ao conhecimento mais distante. 5.1.3.d) Produz melhores resultados de aprendizagem. 5.1.3.e) Desenvolve as competências profissionais dos formadores. 5.1.3. f) Promove o trabalho cooperativo. 5.1.3.g) Cria compromissos com o processo formativo. 5.1.3. h) É motivador para o formador. 5.1.3. i) Facilita processos de análise e de reflexão sobre as práticas. 5.1.3. j) Dá “sentido” às diferentes áreas de aprendizagem. 5.1.3. l) Proporciona a inclusão de diferentes áreas de formação.
5.1.4. Dificuldades:	5.1.4.a) Ultrapassar constrangimentos de natureza relacional. 5.1.4.b) Contemplar na planificação todos os critérios de evidências contidos no Referencial de Competências-Chave. 5.1.4.c) Utilizar, na planificação, a mesma linguagem que é utilizada no Referencial de Competências-Chave. 5.1.4.d) Percorrer, na totalidade do processo de formação, todos os critérios de evidência contidos no Referencial. 5.1.4.e) Conseguir que todos os formandos trabalhem todos os critérios de evidência considerados. 5.1.4.f) Ultrapassar resistências nos formadores para que entendam a perspectiva global da formação.
5.1.5. Progressão na capacidade para planificar dentro das características do modelo.	

Os formadores mostraram-se capazes de fundamentar os procedimentos que desenvolveram nos processos de planificação que realizaram (5.1.1.), referiram as exigências que uma modalidade curricular como esta implica (5.1.2.), apontaram as vantagens de modelos curriculares com estas características (5.1.3.) e reflectiram sobre a evolução que experimentaram enquanto planificadores (5.1.5.). É sem dúvida

notável a capacidade demonstrada pelos formadores na definição das várias dimensões e dos diversos atributos que o processo de planificação requer e, se considerarmos a sua experiência de ensino, que era nuns casos insipiente e noutros inexistente, mais surpreendentes são os dados apurados.

Cada uma das evidências de desenvolvimento profissional, pela sua pertinência e pela compreensão que revela do que é um processo de planificação e das etapas que deve seguir, merecia que a analisássemos em detalhe. Contudo, por razões óbvias, somos forçados a seleccionar. Dado o enquadramento geral deste estudo, a nossa escolha recaiu na evidência de desenvolvimento profissional que 5.1.1.d) onde se afirma que no processo de planificação desenvolvido “subordinaram-se os objectivos e os conteúdos às tarefas de aprendizagem”. É dito por uma formadora de Matemática para a Vida:

“Eles sugerem o que é que querem fazer, as actividades. Os conteúdos sou eu é que vou depois à procura para ver quais os que se adequam às actividades que são sugeridas. A linguagem e as proposta 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.”

Normalmente, nos processos de planificação, a identificação dos objectivos a atingir e dos conteúdos a tratar, são dois momentos fundamentais. No caso da Educação e Formação de Adultos, ao contrário do que se verifica noutros níveis de ensino, autores como Dean (2002, 2004) e Dirx e Prengler (1997), aconselham a que não se subordinem as actividades a realizar a objectivos previamente definidos, nem a conteúdos que antecipadamente se considere abordar. Segundo os autores, deve apostar-se exactamente no avesso desta lógica 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 que apresentamos não podia ser mais explícito quanto à capacidade que o modelo curricular revelou de levar os formadores a construírem esta

competência. A prática que esta formadora diz ter desenvolvido, vai exactamente ao encontro daquilo que os autores que citámos dizem que deve ser feito. Num contexto de planificação com estas características, o papel do formador não é, como também nos diz a entrevistada reportando-se à sua experiência noutros modelos formativos, 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*”.

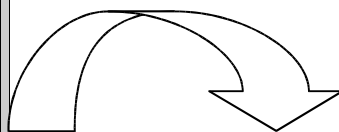
5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação

Passemos à capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos no processo de planificação. Embora, à primeira vista, esta fosse uma competência que os formadores naturalmente desenvolveriam atendendo às características do modelo curricular que, formalmente, implicava os formandos no processo de planificação, os dados apurados a partir da aplicação da escala não traduzem a consciência de uma evolução muito significativa. Já no que respeita à realização das expectativas, os dados apontam para a sua concretização (Quadros 16 e 17, pp. 503 e 504).

Por outro lado, e como podemos constatar pela análise da Figura 103, os dados obtidos através das entrevistas são extremamente ricos e revelam um domínio muito alargado dos formadores relativamente à capacidade para envolver os formandos nos processos de planificação.

As evidências de desenvolvimento profissional apuradas sugerem que os formadores identificam vantagens na participação dos formandos no processo de planificação (5.2.1.), reconhecem dificuldades no processo (5.2.2.), e constataam a evolução que se observou na construção desta competência, tanto nos formadores como nos formandos (5.2.3.).

A participação no curso, como formador, permitiu identificar os seguintes aspectos relativamente à participação dos formandos



Evidências de desenvolvimento profissional

5.2.1. Vantagens da participação dos formandos no processo de planificação:	5.2.1.a) Viabiliza formas e conteúdos de aprendizagem que respeitam os interesses dos formandos. 5.2.1. b) Valoriza os conhecimentos prévios dos formandos. 5.2.1. c) Facilita a construção da autonomia do formando. 5.2.1. d) Reforça a motivação do formando para a aprendizagem. 5.2.1.e) Promove a apropriação e a valorização, por parte dos formandos, dos produtos de aprendizagem. 5.2.1. f) Proporciona a negociação curricular. 5.2.1.g) Facilita a compreensão e a interiorização, por parte do formando, da filosofia subjacente ao conceito de aprendizagem auto-direccionada. 5.2.1.h) Facilita a intervenção do formador no sentido de ir ao encontro dos interesses dos formandos.
5.2.2. Dificuldades encontradas:	5.2.2.a) Expectativas, por parte dos formandos, de modelos de ensino/aprendizagem de cariz escolar.
5.2.3. Constatação de que existe um processo evolutivo, tanto nos formadores como nos formandos, na capacidade para envolver estes últimos no processo de planificação.	

Figura 103. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação - evidências do desenvolvimento profissional observado

Ao focarem as vantagens que advêm da participação dos formandos no processo de planificação, particularmente na que afirma que a mesma “viabiliza formas e conteúdos de aprendizagem que respeitam os interesses dos formandos” – evidência 5.2.1.a), dizem-nos os entrevistados:

“[envolver os formandos no processo de planificação] É uma prática que me parece muito pertinente em Educação e Formação de Adultos porque os formandos podem tratar conteúdos que têm a ver com diversas áreas, mas estão, sobretudo, a tratar conteúdos que têm a ver com o seu contexto de vida e, portanto, pode-se tornar muito mais motivante e pode ser um passo também importante para conhecer primeiro a sua realidade e ficar com algum anseio de conhecer mais coisas. Mas parece-me ser extremamente importante essa introdução desse tipo de conteúdos ligado àquilo que é mais a experiência da pessoa. Estou a lembrar-me quando escolheram o Tema de Vida sobre a História de Loulé, e parece-me que é muito mais motivador ir estudar a História de Loulé que tem muito mais a ver comigo - o que não quer dizer que não me interesse por outras coisas – mas começar por estudar alguma coisa que tem a ver comigo e saber que as minhas gerações anteriores faziam parte daquele contexto, viveram aqui, e depois, então, ir estudar outras dimensões da História. É claramente uma vantagem sob todos os pontos de vista.”

“(…) 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 estudar, e o que querem estudar são temas que lhes interessam para a vida delas. Não estamos a trabalhar nem com crianças, nem com jovens que estão agora a fazer o nono ano e que devem seguir um programa que é igual para todos quer vivam no Algarve, ou no norte do país, quer sejam cultos ou incultos, quer sejam brancos ou pretos, ricos ou pobres. A esses, parece que o que é importante, através de um programa único, é dar-lhes uma formação geral. Agora com estas pessoas não. 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.”

Em qualquer dos excertos apresentados, os seus autores reconhecem que a forma de integrar, de um modo mais natural, nos processos de ensino e de aprendizagem, conteúdos que respeitem os interesses dos formandos, é colocar a possibilidade de escolha nas mãos dos próprios formandos. Referem que os adultos “sabem o que querem estudar, e o que querem estudar são temas que lhes interessam para a vida deles” e que, assim, o ensino “é muito mais motivante”. Defendem a pertinência desta prática, argumentando que as diferenças que existem entre ensinar

crianças ou jovens e adultos a justificam: enquanto para as crianças e jovens “o que é importante é dar-lhes uma formação geral”, no caso dos adultos estes “têm uma visão do que querem saber muito clara, não aceitam o que lhes queremos impingir”.

Outro nível de análise que os formadores desenvolveram sobre a capacidade de envolver os formandos nos processos de planificação, integra a “constatação de que existe um processo evolutivo, tanto nos formadores como nos formandos, na capacidade para envolver estes últimos no processo de planificação” – evidência 5.2.3. (Figura 103, p. 509). De facto, embora seja uma competência que os formadores devem evidenciar, a sua detenção não se revela na sua própria pessoa e na sua prestação mas, antes, projecta-se e manifesta-se na forma como os formandos se envolvem e participam na planificação. A este respeito, é dito por um dos entrevistados:

“Penso que aí [na capacidade para envolver os formandos no processo de planificação] ainda se sentiu uma evolução mais forte da parte das formandas do que da parte dos formadores. Porque os formadores, de alguma forma, já ouviram falar do modelo, já têm as suas ideias e algumas concepções sobre isso. Claro que todos evoluímos até ao fim do curso! Mas as formandas, essas, entram mesmo no nível zero e claramente sinto uma evolução muito, muito, muito positiva. Isto porque as pessoas estão continuamente a fazer propostas de planificação, a alterarem a que tinham feito “afinal estava a pensar nisto, mas acho que vou por aqui”. No final do curso, eu quase me arrisco a dizer que elas estavam em condições de fazer as planificações por si sós. Aliás o facto de, a partir de certa altura, as pessoas quererem tratar não só um Tema de Vida, mas tantos quantos as vontades manifestadas, isso também quer dizer que as formandas já se sentiam suficientemente à vontade no modelo para fazerem este tipo de opções.”

De acordo com Dirkx e Prengler (1997) o potencial de participação dos formandos nos processos de planificação depende, exclusivamente, do desempenho do formador. O seu papel é o de um facilitador de processos de formação e de aprendizagem e, para tal, deverá focar-se exclusivamente no grupo em formação e nas dinâmicas do processo. Deverá ser neutro, 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. Em última análise, deverá ser alguém que, acima de tudo, fornece um cenário de participação. Os dados que possuímos levam-nos a

considerar que foi um perfil de desempenho semelhante ao recomendado por Dirx e Prengler o evidenciado pelos formadores dos cursos estudados.

5.3.Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação

Finalmente a 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 de 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.

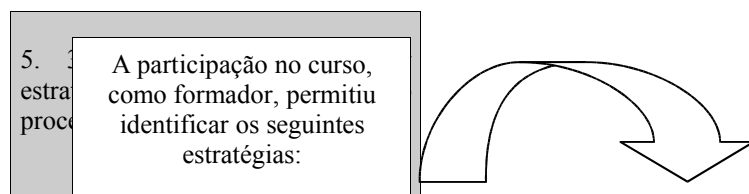
Por tudo quanto já foi referido, julgamos estar claro que as práticas de planificação desenvolvidas marcaram pela diferença. Como indicadores de diferenciação destacamos a efectiva participação dos formandos em todos os momentos de decisão curricular; o desenvolvimento de um modelo curricular integrado em que as fronteiras entre as várias disciplinas se esbateram tendo sido os Temas de Vida escolhidos que solicitaram o contributo das diferentes áreas de formação; 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; e, ainda, 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 do que os indicadores de diferenciação que referimos. 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. Giroux (1996), um dos autores que referimos no Capítulo II, considera que a educação deve ser um processo intrinsecamente político e deve, antes de mais, visar a construção de uma sociedade igualitária e democrática. Defende um modelo curricular que designa de “Pedagogia Crítica” que se caracteriza pela sugestão de que nos processos educativos e formativos se abordem matérias políticas, pelo questionamento dos tradicionais limites disciplinares e as tradicionais formas de legitimação do saber, e pela primazia à análise das questões de natureza ética. O que o autor defende é um modelo educativo que assente na análise do sistema e que possibilite aos sujeitos que são objecto de educação e de formação o desenvolvimento de competências que os levem a construir uma consciência alargada sobre as condicionantes que determinam os seus contextos de vida para, assim, poderem exercer poder sobre as suas condições de vida. Quanto às estratégias para a operacionalização desta modalidade curricular, Giroux sugere um recurso permanente às situações e experiências quotidianas dos formados, pois é nelas e a partir delas que a análise do sistema ganha sentido, bem como uma gestão curricular que, como ele defende, “aprofunde o significado pedagógico da política e o significado político da pedagogia” (p. 692). É dentro deste registo de análise do currículo que a competência em análise se inscreve.

Nos dados apurados na aplicação da Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos, a consciência manifestada pelos formadores sobre a evolução nesta competência não é muito significativa, nem consideram que as suas expectativas de desenvolvimento tenham ficado substancialmente satisfeitas (Quadros 16 e 17, pp. 503 e 504).

Contudo, as representações quanto ao seu desenvolvimento, apuradas através das entrevistas, questionam os dados recolhidos a partir das escalas. Os formadores revelam um conjunto de evidências de desenvolvimento profissional que nos permitem concluir que a competência foi efectivamente construída (Figura 104). O que podemos concluir é que os formadores passaram a dominar eficazmente estratégias de análise do sistema no processo de planificação que desenvolveram, e esta constatação é tanto mais verdadeira quanto as referências que apurámos nos dão

acesso às diferentes vias através das quais um processo de planificação se pode constituir como um meio para analisar o sistema. São referidas a participação dos formandos (5.3.1.), a natureza do modelo formativo (5.3.2.), a abordagem transdisciplinar (5.3.3.), a flexibilidade e imprevisibilidade do processo (5.3.4.) e, finalmente, o papel do formador (5.3.5.).



Evidências de desenvolvimento profissional

- 5.3.1. Participação dos formandos como estratégia privilegiada para tratar (analisar) curricularmente o sistema.
- 5.3.2. Processo formativo baseado no estudo de Temas de Vida e potencialidades para analisar o sistema.
- 5.3.3. Abordagem transdisciplinar do currículo e possibilidades de análise do sistema.
- 5.3.4. Flexibilidade e imprevisibilidade do processo de desenvolvimento curricular e possibilidades de análise do sistema.
- 5.3.5. Papel do formador na expansão da análise do Tema de Vida escolhido.

Figura 104. Capacidade para utilizar estratégias de análise do sistema no processo de planificação - evidências do desenvolvimento profissional observado

Detenhamo-nos na evidência de desenvolvimento profissional 5.3.5., que se refere ao papel do formador no quadro desta competência, e vejamos o que nos dizem dois entrevistados, formadores de áreas tão distintas como Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida.

“O facto de existirem os Temas de Vida, que já estão ligados às formadas que os escolheram e estão motivadas para os trabalhar, depois, o papel do formador será não só ajudá-las a trabalhar nesse Tema de Vida e no projecto que sobre ele criaram, mas também tem muito a ver com a capacidade que o formador tem de dar a volta. Ou seja, temos um Tema de Vida, elas estão a trabalhar dentro desse Tema de Vida, sobre esse assunto que querem trabalhar ninguém vai dizer que não, mas cabe ao formador suscitar-lhes a interesse sobre dimensões relacionadas com o Tema de Vida que elas, sozinhas, não foram capazes de chegar lá. Ou seja, cabe ao

formador intervir para que elas consigam obter informação e formação sobre aspectos que, sem essa sua intervenção, não eram passíveis de ser tratados. (...) E mais, essa informação e essa formação surge no contexto dos temas, é contextualizada e não desgarrada. Agora, e essa é a grande participação do formador, cabe-lhe introduzir, ou sugerir a introdução dessas dimensões nos Temas de Vida que são escolhidos.”

“Se virmos bem, qualquer tema dá para desenvolver imensas coisas. Nós, enquanto formadores, podemos dizer “se querem este Tema de Vida, podemos desenvolver isto, mais isto, mais isto, etc.”. Mesmo que eles tivessem, de início, uma visão um tanto o quanto reduzida das possibilidades que um Tema de Vida oferecia, nós, em cada uma das áreas, ajudávamos a que essa visão fosse ampliada. Mas isso era um processo natural, tinha que ser assim, e mais na área da Matemática em que eles não sabiam o que é que poderiam aprender.”

Tal como afirmámos, ao assumirem-se como um recurso que possibilita que através do processo de planificação se analise o sistema, os entrevistados referem-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 ser tratados”*, e que *“mesmo que eles tivessem, de início, uma visão um tanto o quanto reduzida das possibilidades que um Tema de Vida oferecia, nós, em cada uma das áreas, ajudávamos a que essa visão fosse ampliada”*. Ou seja, configuram 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.

Face ao exposto, e em jeito de síntese, parece-nos razoável inferir que a escala que utilizámos, que listava o vasto conjunto de competências que o educador e formador de adultos deve evidenciar, serviu o triplo propósito inicialmente enunciado: funcionou como um instrumento de auto-avaliação dos formadores, como um instrumento de auto-formação e, ainda, como um instrumento de auto-monitorização do seu desenvolvimento profissional.

Quanto às conclusões finais que podemos retirar no que se refere à dimensão de análise “Competências Profissionais dos Formadores”, essas são apresentadas na capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

As motivações para a investigação que apresentámos assentaram na 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, abertos e flexíveis ao nível das opções curriculares.

A investigação foi desenvolvida em duas dimensões que se considerou corresponderem aos dois sistemas que se veriam afectados pela metodologia implementada: “Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos” e “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos”. Passemos, pois, à apresentação das conclusões a que chegámos em cada uma das dimensões.

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, considerámos, progressivamente desdobravam as diferentes perspectivas em que o processo poderia ser apreciado.

O Ponto 1, que permitiria perceber os padrões de funcionamento das Reuniões de Equipa Pedagógica, levou-nos à conclusão de que, apesar de não existir uma ordem de trabalhos prévia que aconselhasse uma sequência de temas/questões a abordar, o entendimento que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica construíram sobre a funcionalidade destes espaços, levou-os a estruturarem-nas de um modo funcional e, sobretudo, eficaz, considerando os propósitos que lhes estavam subjacentes e os objectivos que levaram à sua realização.

O Ponto 2 foi desenvolvido para que se conhecessem quais os Temas de Vida que foram abordados, as motivações que assistiram às suas escolhas e a avaliação que foi realizada sobre o estudo dos mesmos. Este nível de análise permitiu-nos contextualizar e justificar a pertinência desta metodologia num quadro de Educação

Formação de Adultos. No contexto dos Cursos EFA os Temas de Vida constituem-se, de facto, como uma “área em branco” que, não estando definida em termos de conteúdos que podem vir a ser abordados, acaba por se constituir no ingrediente que favorece a singularidade e a diferenciação dos cursos que se integram neste modelo formativo. Verificámos, ainda, que todos os organizadores que devem suportar esta abordagem curricular estiveram presentes e se viram respeitados nos temas escolhidos. Finalmente, este nível de análise permitiu-nos concluir que os contornos de que se revestiu o currículo que foi desenvolvido integram esta modalidade curricular numa lógica pós-moderna. Isto porque permitiu um entendimento do conhecimento como plausível de ser construído pelo indivíduo e não independente deste, valorizou o saber narrativo e, ainda, porque considerou que o saber não se confunde com conhecimento científico mas, antes, que se manifesta em competências de acção.

O Ponto 3 consistiu na análise do conteúdo das Reuniões de Equipa Pedagógica. Permitiu conhecer as grandes temáticas que foram abordadas e, conseqüentemente, avaliar a capacidade de construção curricular protagonizada pelos participantes e resultante da reflexão que foi realizada sobre o currículo nas inúmeras facetas em que o mesmo pode ser perspectivado. No âmbito da dimensão do estudo em que se insere, consideramos que este ponto de análise se constituiu no núcleo duro do processo e foi aquele em que apurámos o conjunto de dados mais surpreendentes. A nossa percepção inicial era que estes espaços possuíam uma importância fundamental para os processos de construção curricular mas, mesmo assim, as nossas melhores expectativas foram superadas. Embora o nosso campo de estudo fosse constituído por apenas dois cursos e o número de reuniões que se realizaram e que foram analisadas não tivesse sido muito elevado (12 reuniões), a análise efectuada, e a conseqüente categorização do seu conteúdo, atestam a riqueza em que estes momentos se constituíram. O volume de informação recolhida, a sua qualidade, a diversidade de Categorias e Sub-Categorias de análise identificadas confirmam o que afirmámos porque abrangem todas as dimensões possíveis de um processo de construção curricular. A necessidade de tornar manipulável, compreensível e acessível a informação recolhida, aconselhou a que sintetizássemos o conteúdo das unidades de significado (excertos) em expressões reduzidas, que designámos de indicadores. Essa necessidade, que inicialmente foi funcional, teve

como consequência a organização de conjuntos de indicadores de desempenho para práticas neste nível educativo. Em situações semelhantes, estes quadros de indicadores poderão servir para que outros participantes, noutros contextos de Educação e Formação de Adultos, constatem e se apercebam do que deve ser observado quanto às diferentes dimensões que devem ser contempladas num processo de construção curricular.

O Ponto 4 analisou a participação dos vários intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica. Permitiu-nos identificar quem interveio e em que Categorias e Sub-Categorias de Análise se inseriram essas intervenções para que as contextualizássemos e valorizássemos. As conclusões a que chegámos a partir do processo de análise desenvolvido foram absolutamente inesperadas. Apesar de se ter tentado que as Reuniões de Equipa Pedagógica se constituíssem como espaços de intervenção igualitária para formadores e formandos, tínhamos a percepção de que, por um lado, existiriam aspectos (Categorias de Análise) que, pelos contornos técnicos de que se revestiam, dificultariam a participação dos formandos e que, por outro lado, a representação que estes possuíam quanto ao seu papel nesses espaços de diálogo também não facilitaria essa participação. Os dados apurados, traduzidos em “médias de referências para cada um dos intervenientes” mostraram-nos o contrário. Em todas as Categorias de Análise, e na maioria das Sub-Categorias, registaram-se intervenções das formandas, o que vem confirmar que quando são dados espaço e oportunidades aos formandos para que intervenham e para que tenham um protagonismo activo nos processos de construção curricular, essa participação acontece e em termos extraordinariamente enriquecedores.

Finalmente no Ponto 5 analisámos as dinâmicas de funcionamento das reuniões. O propósito deste ponto de análise foi avaliar a pertinência das práticas de reflexão tendo em vista a resolução dos problemas do currículo. Para tal, re-visitámos as Reuniões de Equipa Pedagógica e isolámos e analisámos momentos que considerámos significativos por neles se terem debatido questões pertinentes. A conclusão a que chegámos é que análises com estas características sublinham a importância dos processos reflexivos quando se tem em vista a resolução de problemas que decorrem dos processos educativos e formativos. Concluímos, ainda, que desses processos de reflexão não podem ser excluídos os formandos. O seu contributo revela-se inestimável por se mostrarem capazes de protagonizar níveis e

dimensões reflexivas que escapam aos formadores, na medida em que estes não detêm o mesmo conhecimento dos processos formativos que os formandos possuem.

Foi através destes cinco níveis de análise que se procurou verificar se a abordagem metodológica desenvolvida teria alcançado os objectivos específicos definidos para a dimensão do estudo “Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos”. Recordemos quais foram esses objectivos:

- Implementar uma abordagem de construção e desenvolvimento curricular para Educação e Formação de Adultos aberta e flexível ao nível das opções curriculares.
- Criar condições para a participação activa dos vários intervenientes.
- Avaliar a capacidade decisional dos intervenientes em processos de Educação e Formação de Adultos.

Pelo que acabámos de referir no âmbito das conclusões a que a análise nos conduziu, tudo indica que o processo de construção e de desenvolvimento curricular que foi implementado nos cursos que nos serviram como campo de estudo facilitou abertura e flexibilidade ao nível das opções curricular, aspecto contemplado no primeiro objectivo específico enunciado. Um aspecto que queremos destacar 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 deveriam ser seguidos, mas interpretados e utilizados como quadros de referência que serviram de base ao desenho curricular protagonizado pelos participantes, tendo permitido, simultaneamente, orientar o processo de reconhecimento e de validação das competências adquiridas pelos formandos.

Quanto à criação de condições para a participação activa dos vários intervenientes, segundo objectivo específico enunciado, qualquer dos níveis de análise a que subordinámos os dados apurados nas Reuniões de Equipa Pedagógica, revela que essa participação não só foi abundante mas, sobretudo, traduziu-se num contributo extraordinariamente enriquecedor para os processos desenvolvidos.

Finalmente o terceiro objectivo que nos propusemos atingir e que consistia em avaliar a capacidade decisional dos intervenientes em processos de Educação e Formação de Adultos. O imenso conjunto de indicadores que identificámos em cada

uma das Categorias e Sub-Categorias de Análise testemunha essa capacidade. Ela não é só observada em todos os patamares de decisão que um processo de construção e de desenvolvimento curricular requer, como se revela extraordinariamente adequada aos contextos educativos destinados a públicos adultos o que, quanto a nós, redobra a pertinência das decisões tomadas. Esta conclusão justifica-se se considerarmos que este campo educativo, ao contrário de outros, carece de fundamentações devidamente divulgadas nas quais os intervenientes se possam fundamentar. Assim, “decidir” curricularmente no campo da Educação e Formação de Adultos é, quanto a nós, inovar e construir conhecimento profissional, o que nos parece ter sucedido com os participantes que intervieram na investigação que foi desenvolvida.

Em jeito de síntese, e no que a esta dimensão de análise respeita, gostaríamos, ainda, de concluir que apesar de termos utilizado os Cursos EFA como contexto de estudo, por considerarmos que ofereciam condições para que se desenvolvessem práticas curriculares adequadas a contextos educativos destinados a públicos adultos, o estudo permitiu concluir que a metodologia desenvolvida pode ser validada porque consagra princípios que devem ser seguidos em processos educativos destinados a públicos adultos. Na realidade consideramos que se trata-se de uma abordagem:

- Generalizável - no sentido de poder ser utilizada numa diversidade de contextos educacionais não se assumindo como integrada em nenhuma ideologia particular nem veiculada a nenhum conjunto de valores específicos;
- Geradora - na medida em que gera e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção curricular;
- Derivada - no sentido de se apoiar em investigações já realizadas, procurando aplicar e rentabilizar, de forma integrada, princípios considerados válidos no campo de Educação e Formação de Adultos.

A segunda dimensão de análise do estudo incidia sobre o “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos”.

Partimos da hipótese inicial de que os processos negociais que se observassem nas Reuniões de Equipa Pedagógica, e que visavam construir um

currículo que seria desenvolvido em práticas subsequentes bem como reflectir sobre essas mesmas práticas, organizavam e facilitavam processos de desenvolvimento profissional nos formadores envolvidos.

As características da amostra facilitavam esta dimensão de análise e 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 ser legitimamente atribuída aos processos em que tinham participado.

Os instrumentos de recolha de dados que utilizámos – “Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos” (Knowles, 1981, citado em Knowles, Holton & Swanson, 1998) e a entrevista realizada aos formadores - procuraram recolher dados de natureza quantitativa e qualitativa, o que permitiria uma análise mais complexa e mais robusta do fenómeno em estudo.

Neste ponto das conclusões queremos destacar a qualidade e, sobretudo, a adequação ao contexto em análise, da escala utilizada, a qual, como vimos, 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 que consideramos inestimável para as práticas de construção e de desenvolvimento curricular que se observaram e para os consequentes processos de desenvolvimento profissional que identificámos.

Quanto aos objectivos específicos definidos para esta dimensão de análise, consideramos que foram atingidos. Recordemo-los:

- Criar condições para que os formadores consciencializem as competências que devem possuir e/ou activar em função do papel que desempenham.
- Avaliar o desenvolvimento profissional operado em consequência da sua participação no processo formativo.

No que se refere ao primeiro objectivo, 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.

Quanto ao segundo objectivo, os dados de natureza quantitativa apurados através da aplicação da escala nos vários momentos em que foi utilizada, e os dados de natureza qualitativa recolhidos nas entrevistas, indiciam uma evolução surpreendente no que se refere ao desenvolvimento profissional dos formadores.

Gostaríamos ainda de acrescentar que, para além da evolução significativa que se observou em todos os parâmetros constantes da escala, as “evidências de desenvolvimento profissional” que apurámos na análise feita às entrevistas, constituem-se como quadros configuradores do conhecimento profissional que deve ser evidenciado por quem participa, como formador, em contextos educativos para públicos adultos. Acresce a esta dimensão funcional dos dados apurados, a vantagem do conhecimento profissional que foi construído ter sido produzido em contexto e por quem, na primeira pessoa, viveu processos que conferem sentido e pertinência às conclusões apresentadas.

Apesar de podermos constatar que, em cada uma das dimensões de análise, se atingiram os objectivos a que nos tínhamos proposto, não podemos deixar de considerar que os contributos deste estudo para a construção de conhecimento no campo da Educação e Formação de adultos não deixa de ser limitado.

Temos a consciência de que o nosso objecto de estudo foi reduzido e demasiado próximo de uma única perspectiva de intervenção educativa, o que constrange as possibilidades de generalizar as conclusões a que chegámos.

Temos também a noção de que a atitude investigativa e, conseqüentemente, narrativa que adoptámos para a apresentação e discussão dos resultados que foram apurados, indicia uma postura tateante no processo de encontrar sentido e significados em práticas que foram desenvolvidas. Para além das duas dimensões de análise que inicialmente nos propusemos investigar – “Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos” e “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos” - pouco mais estava previsto quanto às possibilidades interpretativas dos dados recolhidos. As pistas para as análises que foram realizadas surgiram durante o processo de investigação, em consequência desse mesmo processo e, ainda, da natureza e do significado dos dados que continuamente foram recolhidos. Ao nível discursivo sentiu-se a necessidade de

recorrer permanentemente a excertos proferidos pelos participantes os quais, melhor do que qualquer esquema de codificação que lhes antecipasse relevância, narram uma visão e uma construção pessoal do significado que os processos assumiram para quem neles participou. Procurámos dar-lhes voz, traze-los para o espaço de análise, torná-los participantes activos no processo de construção de significados.

Sabemos que as análises desenvolvidas sobre os dados recolhidos e a forma como os apresentamos, representam “uma leitura” do nosso objecto de estudo, “o entendimento” que construímos. Eventualmente os outros participantes, aqueles “com quem” e, sobretudo, “para quem” a investigação se desenvolveu, teriam outras leituras, desenvolveriam outras narrativas acerca do processo investigativo em que participaram. O conhecimento que esta investigação pode, eventualmente, ter produzido, está inegavelmente contaminado pela perspectiva da investigadora que conduziu este estudo.

Contudo, e como afirmámos oportunamente, tratou-se de uma investigação que procurou chamar a atenção para a autenticidade do fenómeno que foi objecto de estudo, e que procurou apresentar a experiência vivida pelos actores envolvidos. Não nos podemos, por isso, considerar como criadores de um conhecimento total e extensível a todas situações educativas com públicos adultos. O sentimento que experimentamos e o contributo que julgamos poder dar, é que, de alguma forma contribuímos para construir “conhecimento”, apesar de parcial, local e situado.

Temos ainda a noção de que haveria outras dimensões de análise que poderiam ter sido investigadas porque, à semelhança das estudadas, também se viram afectadas pela metodologia desenvolvida. Referimo-nos, particularmente, aos processos de aprendizagem e de formação dos formandos. Aliás, convém salientar que numa fase inicial do projecto esta era uma das dimensões que também prevíamos investigar. Foi o receio (que por certo se confirmaria) de que o estudo se tornaria demasiado extenso, e a consciência de que essa dimensão de análise justifica, por si só, investigações que a visem, que levou a que desistíssemos de a abordar. É, no entanto, um campo extraordinariamente prometedora e que merece ser tornado objecto de estudo.

O estudo desenvolvido e as conclusões a que conduziu, levantaram ainda outras pistas que poderiam organizar futuras investigações. Destacamos 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 dão 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 qual a eficácia do processo educativo e formativo que frequentaram na forma como irão gerir os seus percursos de vida. Aliás, quando apuramos nas entrevistas feitas aos formadores, excertos como: “*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*” e “*elas são pessoas completamente novas ... isto mexeu completamente com a vida delas*”, temos que concluir que o interesse por esta linha de investigação é partilhado, e foi recorrentemente sugerido pelos participantes deste estudo.

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: ANEFA - 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: ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Arseneau, R., Rodenburg, D. (2002). The Developmental Perspective: Cultivating ways of thinking. In D. Pratt (Ed.), *Five Perspectives on Teaching in Adult e 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.jhtml
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- 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 Instructions*. 2001 AERC Proceedings. Recuperado em 25/10/2003, de

[HTTP://WWW.EDST.EDUC.UBC.CA/AERC/2001/2001BEDER.HTM](http://www.edst.educ.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 e 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
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge: Mass, Harvard University Press.
- 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. Cervero 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 Practice. 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, Criticality, and Inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 265-280.
- Brookfield, S. (2003). A Critical Theory Perspective on Accelerated 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 Instruction* ((3rd ed.), (pp: 209-226). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Brown, B. (1999). *Emotional Intelligence: Keeping your Job*. Trends and Issues Alert, 9. Recuperado em 06/02/2004, de <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=taieID=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. *Cadernos S@ber+*, 14 (3), 3-11.

- Canelas et. al (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Materiais de Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Cervero, R. M (1992). Professional Practice, Learning, and Continuing Education: An Integrated Perspective. *International Journal of Lifelong Learning*, 11 (2), 91-101.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: a guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, 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.
- Cervero, 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., Dirkx, 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.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco Sobre Educação e Formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- 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: Kriger 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.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. An introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Despacho nº 1083/2000 dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação
- Di Bartolomeu, L. (1999). El Perfil del Formador. *Panorama - Diálogo*, 17, 27-32.
- Dirkx, J. (1998). *Knowing the Self Through Fantasy: Towards a Myto-poetic View of Transformative Learning*. Recuperado em 11/04/2004, de <http://careo.elearning.ubc.ca/weblogs/smulders/archives/000269.htm>
- Dirkx, 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.
- Dirkx, 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., Cervero, 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.
- Freynt, 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*. Basic Books. Harper Collins Publishers.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

- Giroux, H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. In L. Cahoon (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.
- Gonçalves, F. R. (2001). A Observação e Análise da Relação Educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real. *Educação, Indivíduo e Sociedade*, 2, 47-69.
- 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.
- 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 Vocational 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=archiveeID=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. Practice application*. Recuperado em 07/01/2004, de <http://www.cete.org/acvedocgen.asp?tbl=pabeID=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.
- Liotard, 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 effective 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 Institutional 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=mreID=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*. 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.
- Malglaiave, 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.
- Monteiro, A. R. (2002). A Educação no Projecto Comunitário Europeu: uma história com trinta anos. *Inovação*, 15 (1-2-3), 7-21.

- Moran, J. (2001). *Assessing adult learning: a guide for practitioners*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Morin, E. (1970). *O Homem e a Morte*. Lisboa: Publicações Europa América.
- 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, Setembro). *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, Setembro). *Combining Quantitative and Qualitative Approaches*. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Edimburgo, Escócia.
- Niglas, K. (2001, Setembro). *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. (1974). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- 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. In Grupo de Investigação DIF-Didáctica e Formação (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- 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). (sem título). *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade* (pp. 54-57). Lisboa: ANEFA – 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. (1996). A Educação Básica numa Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. *Inovação*, 9, 205-217.
- 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: Morais Editores.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods. Combining Qualitative and Quantitative Sampling, Data Collection, and Analysis Techniques in Mixed-Method Studies. *Research in Nursing and Health*, 23, 246-255.
- 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.
- Santos, M. P. (2002). Um olhar sobre o conceito de “Comunidade de Prática”. *Cadernos S@ber+*, 15(4), 3-8.
- 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.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical thinking for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

- 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. (1997). Implicit memory and transformative learning theory: Unconscious cognition. *Proceedings of the 38th Annual Education Research Conference*, Oklahoma: Oklahoma State University. Recuperado em 13/02/2004, de <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97taylor1.htm>.
- 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 Sel-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.
- Tisdell, E. J., Hanley, M. S., Taylor, E. W. (2000). Diferent Perspectives on teaching for critical consciousness. In A. L Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 132-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- T'kente, C. (2002). The Nuturing 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.
- Tomé, C. M., Rosa, M. F. (2000). *Guia Organizativo Educação-Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

- 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). Experiencial 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). (sem título). 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.
- Yinger, R., Hendricks-Lee, M. (1993). Working Knowledge in Teaching. In C. Day, J. Calderhead, P. Denicolo (Eds.) *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. London: Falmer Press.
- 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>
- Willis, P., Smith, R., Collins, E. (2000). *Being, Seeking, Telling: Expressive Approaches to Qualitative Adult Education Research*. Flaxton, Australia: Post Pressed.

- 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 professorado 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: Ideias e Práticas*. Lisboa. Coleção Educa.
- 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 Professor/Formador de Educação e Formação de Adultos

No início do seu desempenho como Professor / Formador de Educação e Formação de Adultos, foi-lhe solicitado que preenchesse uma escala idêntica à que se segue, onde teve que indicar, em cada um dos parâmetros apresentados, com um “P” o nível em que considerava encontrar-se, e com um “R” o nível que gostaria de atingir.

Terminado o processo de educação / formação que orientou, pedimos-lhe que avalie as suas competências actuais como Professor / Formador de Educação e Formação de Adultos.

Para tal:

- indique, para cada um dos parâmetros, na escala de seis pontos apresentada, o seu nível actual de desenvolvimento em cada competência, colocando um “X” no ponto apropriado;

I - O Professor/Formador como Facilitador de Aprendizagem

A.. Considerando o quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto:

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 |
| | | | | | | |
| 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 |
| | | | | | | |

3. Capacidade para explicar e avaliar os efeitos que forças provenientes de contextos mais amplos (grupos, organizações, culturas) exercem sobre os formandos, e capacidade para as manipular de forma construtiva.	0	1	2	3	4	5

4. Capacidade para descrever as diversas teorias de aprendizagem e avaliar a sua relevância em situações particulares de educação e formação com adultos.	0	1	2	3	4	5

5. 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

α

B. Considerando a concepção e implementação de situações de aprendizagem:

1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o design de um processo de desenvolvimento curricular.	0	1	2	3	4	5

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

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

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

5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5

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

7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5

C . Considerando a ajuda a dar aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-dirigida .

1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-dirigida	0	1	2	3	4	5

2. Capacidade para desenhar e conduzir experiências de formação/aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de capacidades conducentes a uma aprendizagem auto-dirigida.	0	1	2	3	4	5

3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-dirigida no seu próprio desempenho como formador.	0	1	2	3	4	5

D. Considerando a selecção de métodos, técnicas e materiais:

7. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5

8. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
9. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
10. 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 |
| | | | | | |
11. Capacidade para avaliar diversos métodos, técnicas e materiais, tendo em vista a sua eficácia no sentido de se obterem resultados educativos específicos.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
12. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
13. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
14. Capacidade para utilizar eficazmente um conjunto diversificado de metodologias de ensino.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
15. Capacidade para aplicar eficazmente um conjunto de métodos baseados na experimentação e simulação.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |
16. Capacidade para utilizar eficazmente métodos baseados na participação activa dos formandos.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |

17. 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

18. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.	0	1	2	3	4	5

19. 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

20. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.	0	1	2	3	4	5

II. O Professor / Formador como construtor curricular

A. . Considerando o processo de planificação:

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 desenv. de actividades, processos de avaliação).	0	1	2	3	4	5

2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.	0	1	2	3	4	5

3. Capacidade para desenvolver e utilizar instrumentos e procedimentos tendo em vista a avaliação das necessidades individuais dos formandos, considerando os sub-grupos do sistema social.	0	1	2	3	4	5

4. 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 _____