

“PERTINÊNCIA” E “DEMOCRATIZAÇÃO” NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DESTINADOS A PÚBLICOS ADULTOS: O CASO DOS CURSOS EFA

Helena Luísa Martins QUINTAS

(Departamento de Ciências da Educação e Sociologia da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve)

Introdução

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 outras 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.

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

Considerar e incluir estas variáveis nos processos educativos e formativos, vem questionar princípios considerados incontestáveis, tais como, quem são os formandos e os formadores, qual o papel a desempenhar por cada um deles num processo de ensino e de aprendizagem, o que deve ser considerado “conteúdo de aprendizagem” e que “métodos” devem ser utilizados para os ensinar. Vem, igualmente, animar a discussão em torno dos modelos de Educação e Formação de Adultos que, à luz destas novas linhas de análise, vêem relançada a pertinência de pressupostos em que se baseiam, e que não eram valorizados nem reconhecidos quando a lógica que os apreciava se fundamentava em modelos de ensino escolarizados.

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

A ANEFA era tutelada, em simultâneo, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Solidariedade Social, o que denunciava a lógica do projecto educativo e formativo que propunha desenvolver, o qual privilegiava soluções que articulassem educação e formação, e agilizava, também, a operacionalização dessas mesmas soluções. Embora numa fase posterior a ANEFA tenha sido extinta, o seu projecto foi assumido pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) e está, actualmente, entregue à Agência Nacional da Qualificação (ANQ), que têm dado continuidade aos propósitos e compromissos inicialmente assumidos.

De entre um conjunto diverso de propostas educativas e formativas que foram implementadas, destacamos os “Cursos de Educação e Formação de Adultos” (Cursos EFA). Destinados a adultos maiores de 18 anos que não possuem escolaridade básica nem qualificação profissional, os cursos conferem habilitação académica correspondente ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e, recentemente, Ensino Secundário, e formação profissionalizante de Nível I e II.

Os Cursos EFA desenvolvem um modelo educativo e formativo francamente inovador. Proporcionam uma oferta integrada de educação e formação e privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular. Na realidade os cursos não

possuem um currículo rígido, igual para todos os cursos que se desenvolvam. Pelo contrário, o desenho curricular de cada curso é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio económicos e culturais em que estão inseridos.

No que se refere à componente de formação académica de base existe, como documento orientador do plano curricular dos cursos, um Referencial de Competências Chave (RCC) que aponta um conjunto de critérios de evidência que devem ser alcançados pelos sujeitos em formação em quatro áreas de competência: Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e da Comunicação. Da estrutura curricular consta, ainda, uma quinta área, designada de área de "Temas de Vida". Em termos de arquitectura curricular, os Temas de Vida constituem-se como a "área em branco" dos cursos EFA. 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.

Um outro indicador de inovação dos Cursos EFA é a participação dos formandos em todas as decisões de carácter curricular. Desde a escolha do Tema de Vida, passando por todas as outras opções que devem ser tomadas, a sua participação e comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental.

Os Cursos EFA são, quanto a nós, uma das raras respostas educativas destinadas a públicos adultos em que há coincidência entre o discurso pedagógico que os suporta e a proposta de desenvolvimento curricular em que assentam. Trata-se de uma abordagem curricular 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.

Em termos operativos, os processos de construção curricular dos cursos EFA assentam na existência das designadas "Equipas Pedagógicas" que integram a totalidade dos formadores de cada curso e uma representação dos formandos que o frequentam. Cada uma destas equipas assume-se como um órgão que procura, simultaneamente, garantir a construção de um currículo que vai sendo elaborado progressivamente e a concretização de momentos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Nas reuniões que periodicamente as equipas realizam, e que, em última análise, se traduzem em oficinas de construção continuada de um currículo, toma-se o pulso à situação, ajusta-se,

gradualmente, o processo educativo e formativo às contingências do percurso, e procura-se assegurar a dinâmica e a coesão do grupo. Essas reuniões permitem, ainda, concretizar importantes momentos de auto e hetero formação para todos os que nelas participavam.

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

Na sequência do que Canário sugere, o estudo que agora se apresenta procurou avaliar a capacidade decisional dos intervenientes nos cursos EFA – formandos e formadores - e o desenvolvimento profissional dos formadores que intervêm nesta modalidade formativa. Em suma, o estudo procurou recolher evidências de “Pertinência” e de “Democratização” nos processos educativos e formativos que são desenvolvidos nos Cursos EFA.

Desenvolvimento do estudo. Opções metodológicas

Face ao propósito já apresentado, de pesquisar uma situação em contexto, a Investigação-Acção constituiu-se como a abordagem metodológica mais adequada. Autores como Elliot (1981, citado em McKernan, 1999) e (2002), são de opinião de que os estudos 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.

Relativamente ao modelo de Investigação-Acção desenvolvido, 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

No caso do estudo que apresentamos, a sucessão dos ciclos do modelo de Investigação-Acção desenvolvido foi marcada pelas reuniões que as equipas pedagógicas dos cursos

realizavam. Como já foi referido, estas equipas reuniam periodicamente e o objectivo desses encontros era o de seleccionar os Temas de Vida a serem abordados e definir todas as opções de arquitectura curricular subsequentes. Todas estas operações se basearam num processo negocial, no qual os interesses e a participação dos formandos foram absolutamente prioritários.

A investigação foi desenvolvida no âmbito de dois cursos EFA que, entre Julho de 2002 e Julho de 2003, se desenvolveram na região do Algarve.

Quanto à investigadora, esta foi uma observadora participante. Integrou as equipas locais dos cursos 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, intervinha nos debates e nas decisões sempre que considerava oportuno fazê-lo.

O estudo abrangeu duas dimensões de análise: "Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adultos" e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos

Para a primeira dimensão do estudo 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, num total de doze (12), e para a segunda dimensão foram considerados sujeitos do estudo oito (8) formadores - quatro de cada um dos cursos estudados.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados para estudar cada uma das dimensões em análise estão apresentados no Quadro 1

Quadro 1. 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	▪ Reuniões de Equipa Pedagógica (registo em áudio)
B - Desenvolvimento Profissional de Formadores de Adultos	▪ Escala de Auto-Diagnóstico de Competências do Formador de Educação e Formação de Adultos ▪ Entrevistas aos formadores

Reuniões de Equipa Pedagógica

Com o registo (em áudio) das Reuniões de Equipa Pedagógica, que depois de transcritos foram submetidos a uma análise de conteúdo, 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.

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.

O instrumento contém vários parâmetros que se desdobram num número variado de competência. Os parâmetros são os seguintes: 1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto, 2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem, 3. Ajuda aos formandos para que se tornem responsáveis pela sua formação numa perspectiva de aprendizagem auto-direccionada, 4. Selecção de métodos, técnicas e materiais e 5. Processo de planificação.

A escala foi aplicada no início e no final dos cursos; na avaliação inicial os sujeitos da amostra assinalaram, para cada uma das competências listadas, dois tipos de avaliação: com a letra "P" (Presente) assinalaram o nível de desenvolvimento profissional que consideravam possuir, e com a letra "R" (Requerido), o nível de desenvolvimento que gostariam de atingir; na avaliação final foi-lhes pedido que assinalassem o nível de desenvolvimento que consideravam ter atingido. 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, 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 nos dados recolhidos, avaliar a evolução observada nos formadores, consequente da sua participação nos cursos, bem como a eventual realização das expectativas de desenvolvimento inicialmente manifestadas.

Os resultados obtidos através deste instrumento foram submetidos ao teste estatístico não paramétrico de Wilcoxon (Siegel, 1975).

Entrevistas aos formadores

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.

Às entrevistas realizadas aos formadores (oito, como referimos anteriormente), foi feita uma análise de conteúdo.

Apresentação dos resultados

Práticas de Construção Curricular em Contexto de Educação e Formação de Adulto: Categorias de análise identificadas

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.

No quadro 2 apresentamos as Categorias de Análise identificadas e as respectivas Sub-categorias:

Quadro 2 - Categorias de análise identificadas e as respectivas sub-categorias:

Categorias	Sub-categorias
1. Avaliação do Tema de Vida (ATV) <i>Considerações gerais sobre o Tema de Vida tratado</i>	1.1. Apreciações Gerais 1.2. Qualidade do Tema de Vida 2.1. Actividades Destacadas
2. Opções Curriculares (OC) <i>Referência e análise de opções de carácter curricular tomadas e assumidas</i>	2.2. Fundamentação das Actividades Desenvolvidas 2.3. Avaliação das Actividades Desenvolvidas 2.4. Referências à Planificação 2.5. Gestão Estratégica do Momento Formativo 2.6. Integração Disciplinar 2.7. Trabalho com Vários Temas de Vida 2.8. Organização e Gestão dos Tempos de Formação 2.9. Dificuldades Sentidas
3. Avaliação das Formandas (AF) <i>Referências e apreciações a processos de desenvolvimento e aprendizagem das formandas</i>	3.1. Diferentes Níveis de Aprendizagem 3.2. Colaboração e Processo Formativo 3.3. Indicadores de Desenvolvimento
4. Reflexões Sobre o Modelo Formativo (RMF) <i>Referências onde se ponderam decisões tomadas ou concepções existentes à luz das características do modelo formativo que estava a ser desenvolvido</i>	4.1. Objectivos de Formação e Desenvolvimento Curricular 4.2. Complexidade do Modelo: Formação de Base e Formação Profissionalizante 4.3. Princípios Gerais a Seguir em Educação e Formação de Adultos 4.4. Especificidades do Modelo Formativo
5. Próximo Tema de Vida (PTV) <i>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</i>	5.1. Motivação para o(s) Tema de Vid 5.2. Pertinência do Tema de Vida 5.3. Operacionalização do(s) Tema de Vid 5.4. Consequências na Planificação/ Diversificação das Actividades

Embora o estudo desenvolvido seja predominantemente qualitativo, não nos abstermos de efectuar algumas abordagens quantitativas que ajudam a compreender a valorização que os participantes nas Reuniões de Equipa Pedagógica atribuíram às temáticas (Categorias de Análise) que foram tratadas. Na Figura 1 são apresentadas as percentagens de referências identificadas em cada uma das Categorias de Análise e, como podemos verificar, não estamos perante uma distribuição equilibrada.

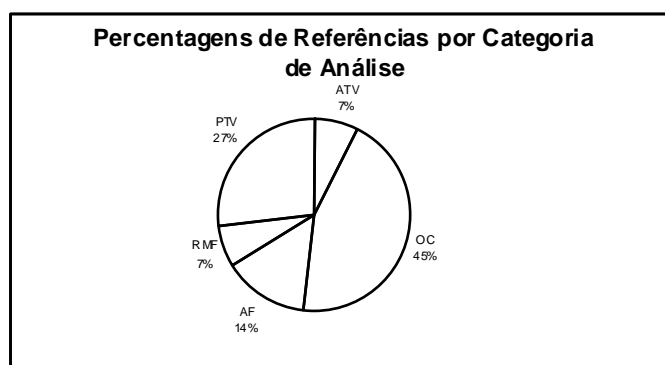


Figura 1. Percentagens de referências por Categoria de Análise

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

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".

Padrões de funcionamento das reuniões

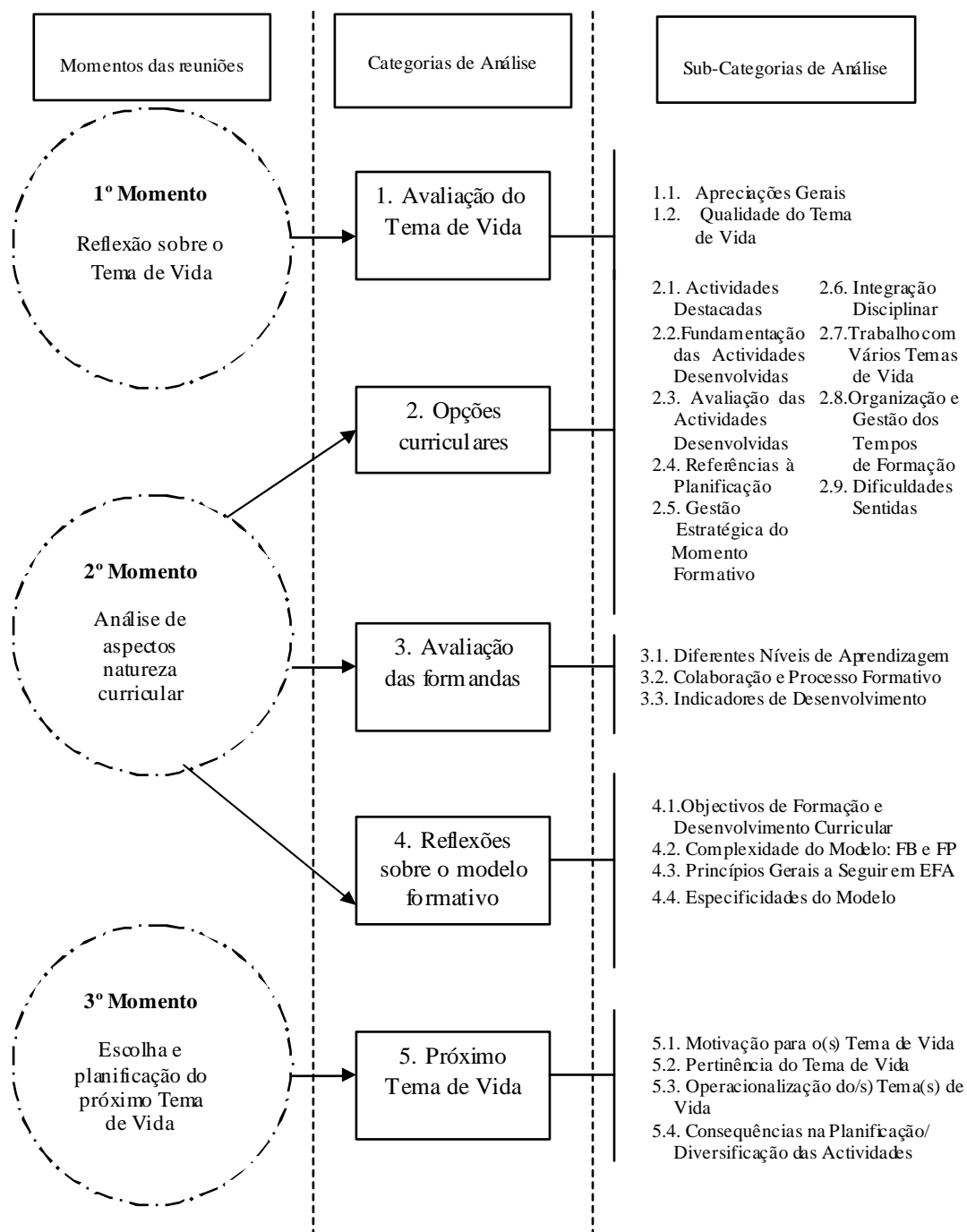
Embora não existisse uma ordenação prévia de temas/assuntos que subordinasse a sequência das Reuniões de Equipa Pedagógica, o propósito que estava subjacente à sua realização definiu, naturalmente, um desenho sequencial que se observou em todas as reuniões que se realizaram e que foram objecto de estudo. 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

Julgamos ainda oportuno referir a relação entre as diferentes Categorias de Análise e respectivas Sub-Categorias e os três momentos observados. Assim, e como se apresenta na Figura 2, ao 1º Momento – Reflexão sobre o Tema de Vida - correspondem referências que se integram na Categoria de Análise "Avaliação do Tema de Vida"; ao 2º Momento – Análise de aspectos de natureza curricular - correspondem referências que se integram

nas Categorias de Análise "Opções Curriculares", "Avaliação das Formandas" e "Reflexões sobre o Modelo Formativo"; 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 2. Relação entre os três momentos das Reuniões de Equipa Pedagógica e as Categorias e Sub-Categorias de Análise de Conteúdo observadas

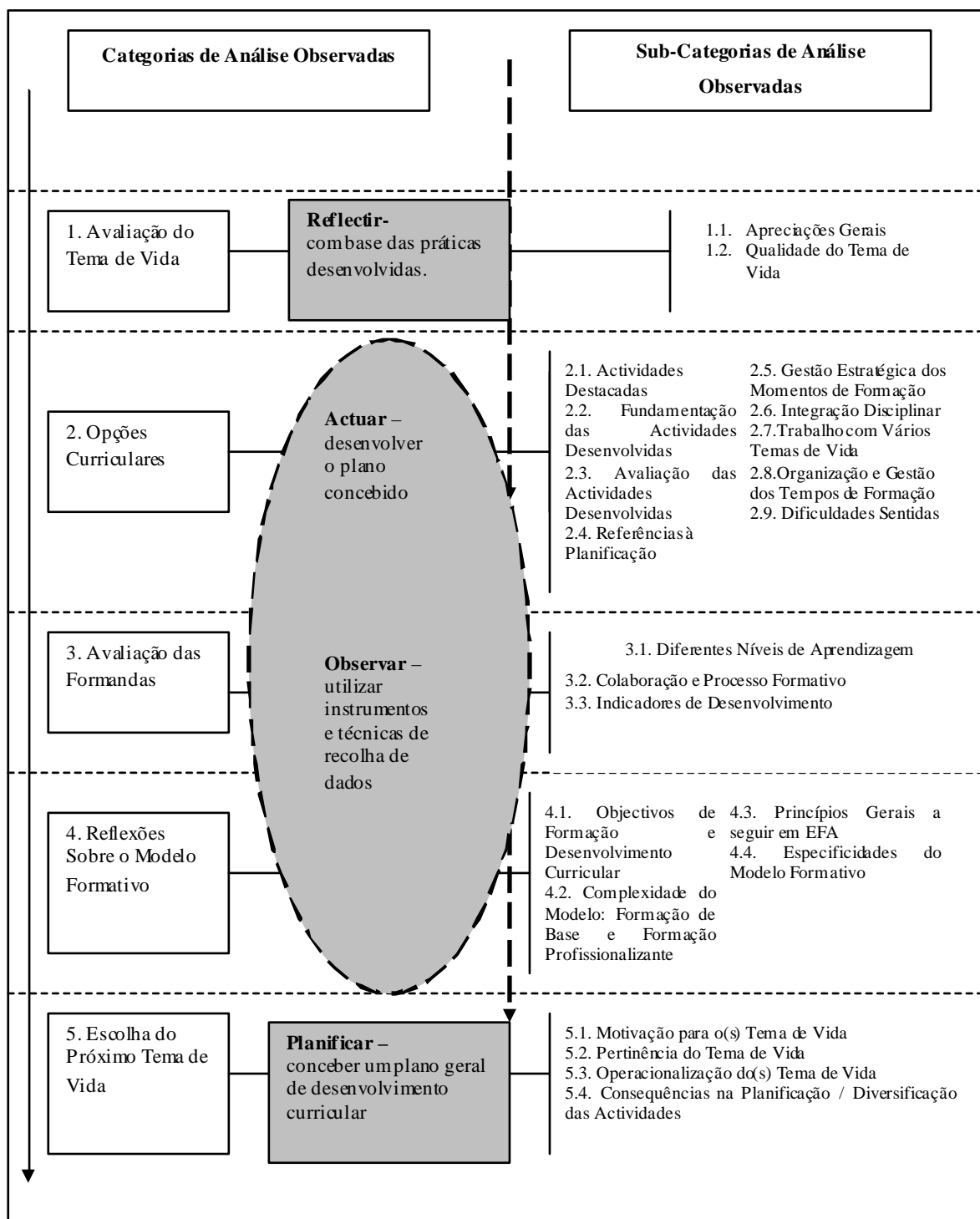


Na realidade, e face ao que aconteceu em cada uma das reuniões, todo o processo se desenvolveu segundo um padrão em tudo semelhante ao esquema que representa o "Modelo de Investigação-Ação Crítica Emancipatória" (Car & Kemmins, 1983, 1986; McTaggart, 1983, 1988, citados em McKernan, 1999) ao qual nos referimos anteriormente. 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, o processo desenvolve-se através de ciclos consecutivos existindo, em cada um deles, momentos fundamentais: 1) Concepção de um plano geral, 2) Execução do plano definido, 3) Observação (recolha de dados), 4) Avaliação crítica.

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 (Figura 3), é possível, para cada acção referida no modelo, encontrar a correspondente nas práticas que se desenvolveram.

Figura 3. Esquema Cruzado: Modelo de Deakin – Categorias e Sub-Categorias Observadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica



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 a "avaliação crítica" com base nas práticas desenvolvidas; a Categoria de Análise "Opções Curriculares" reflectiu a "execução do plano definido"; as Categorias de Análise "Avaliação das Formandas" e "Reflexões Sobre o Modelo Formativo" consubstanciam o "observação"; e, finalmente, a Categoria de Análise "Próximo Tema de Vida", viabilizou o "concepção de um plano geral".

Participação dos vários intervenientes

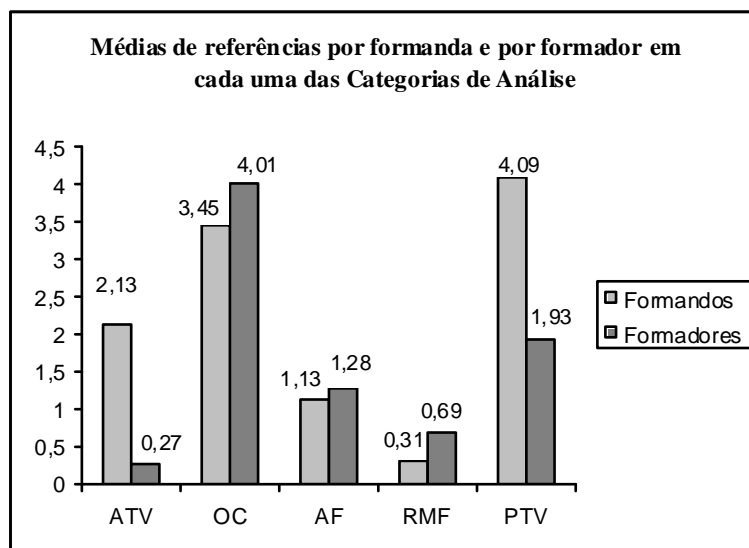
Considerando os objectivos deste estudo, nomeadamente criar condições para uma participação activa dos vários intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular implementado e avaliar a capacidade decisional desses intervenientes, torna-se necessário determinar "quem interveio" 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 decisoriais 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.

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 4).

Figura 4. Médias de referências por formanda e por formador em cada uma das Categorias de Análise



Assim, e como podemos constatar, 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.

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.

Tal como já referido, 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 diversidade de parâmetros em estudo e o volume de dados recolhidos não nos permite, no âmbito desta comunicação, fazer uma apresentação que os refira na totalidade. Optámos, então, por apresentar somente o parâmetro 2, “Concepção e implementação de situações de aprendizagem” dado que é a que melhor enquadra a possibilidade de criar ambientes educativos e formativos pertinentes e democráticos, título desta comunicação.

Este parâmetro integra as seguintes competências:

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

Quadro 3. Concepção e implementação de situações de aprendizagem - comparação entre a auto-avaliação inicial e a auto-avaliação final

Competências	Médias da auto-avaliação inicial	Desvio padrão	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Valor de z	p
2.8. 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*
2.9. 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*
2.10. 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
2.11. 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
2.12. 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*
2.13. 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*
2.14. 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 5), 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”. 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 4). Contudo, e apesar de se ter constatado que essa evolução foi significativa, ela não correspondeu à expectativas dos formadores uma vez que a auto-avaliação final não se aproximou suficientemente do nível de expectativa inicialmente apontado (Quadro 4).

Quadro 4. Concepção e implementação de situações de aprendizagem - comparação entre a auto-avaliação final e a expectativa inicial

Competências	Médias da auto-avaliação final	Desvio padrão	Médias da expectativa inicial	Desvio padrão	Valor de z	p
2.1. Capacidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o 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

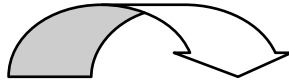
2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações	4,63	0,518	5,00	0,000	-1,732	0,083
2.5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem	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

Continuando a analisar a competência 2.1., 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 6, dão conta da capacidade que o processo revelou, de levar os formadores que intervieram a serem capazes de caracterizar esta modalidade de desenvolvimento curricular.

2.1. Capacidade para estabelecer a diferença entre um plano de conteúdos de formação e o desenho de um processo de desenvolvimento curricular.



A participação no curso, como formador, permitiu:

Figura 6 - 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

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.

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.

Conclusões

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

Referências

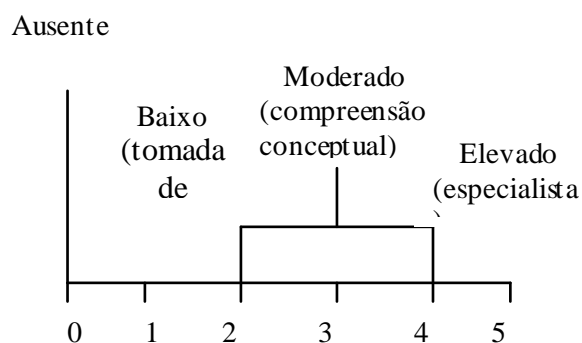
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador : Que sentido ? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-31.
- Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- Canário, R. (2002). Caminhando e Aprendendo. *Cadernos S@ber+*, 14 (3), 3-11.
- Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Investigação DIF-Didáctica e Formação (Eds.), *Refletir 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.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo: MAKRON Books do Brasil Editora.

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

A Escala que se segue propõe-lhe que auto-diagnostique as suas competências actuais como Formador de Educação e Formação de Adultos e que aponte o nível de desempenho que gostaria de atingir nesta função específica.

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 "P" (Presente) no ponto apropriado;
- indique o nível de competência requerida para o desempenho da função específica que planeia levar a cabo, colocando um "R" (Requerido) no ponto apropriado.



1. Quadro conceptual e teórico da aprendizagem do adulto:

1.1. Capacidade para descrever e aplicar conceitos actualizados e resultados de investigações, tendo em vista as necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos enquanto formandos.

0	1	2	3	4	5

1.2. Capacidade para descrever as diferenças de concepções entre jovens e adultos enquanto formandos e as implicações dessas diferenças no processo de educação/ formação.

0	1	2	3	4	5

1.3. Capacidade para 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

1.4. 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

1.5. 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

2. Concepção e implementação de situações de aprendizagem:

2.1. 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

2.2. Capacidade para conceber experiências de aprendizagem que dêem resposta a vários objectivos considerando as diferenças individuais entre os formandos.

0	1	2	3	4	5

2.3. Capacidade para criar um clima físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura de espírito, apoio e segurança.

0	1	2	3	4	5

2.4. Capacidade para estabelecer com os formandos, qualquer que seja o grupo a que pertençam, uma relação calorosa, empática e facilitadora das relações.

0	1	2	3	4	5

2.5. Capacidade para envolver, de forma responsável, os formandos no auto-diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem.

0	1	2	3	4	5

2.6. Capacidade para envolver os formandos na formulação de objectivos de aprendizagem/formação que sejam realmente significativos para eles próprios.

0	1	2	3	4	5

2.7. Capacidade para envolver os formandos, de forma apropriada, na planificação, condução e avaliação das actividades de aprendizagem.

0	1	2	3	4	5

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

3.1. Capacidade para explicar a diferença conceptual entre um ensino baseado na instrução didáctica e uma aprendizagem auto-dirigida

0	1	2	3	4	5

3.2. 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

3.3. Capacidade para modelar o papel da aprendizagem auto-dirigida no seu próprio desempenho como formador.

0	1	2	3	4	5

4. Selecção de métodos, técnicas e materiais:

4.1. Capacidade para descrever um leque de métodos ou formatos tendo em vista a organização de situações de aprendizagem.

0	1	2	3	4	5

4.2. Capacidade para descrever um leque de técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.

0	1	2	3	4	5

4.3. Capacidade para identificar um leque de materiais disponíveis considerados recursos para a aprendizagem.

0	1	2	3	4	5

4.4. Capacidade para fundamentar e seleccionar um método, técnica ou material específico que permita atingir determinados objectivos educativos e formativos.

0	1	2	3	4	5

4.5. Capacidade para 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

4.6. Capacidade para desenvolver e controlar procedimentos que conduzam à construção de perfis de competência.

0	1	2	3	4	5

4.7. Capacidade para construir e usar instrumentos e procedimentos para a avaliação das necessidades e das competências dos formandos.

0	1	2	3	4	5

4.8. Capacidade para utilizar eficazmente um conjunto diversificado de metodologias de ensino.

0	1	2	3	4	5

4.9. Capacidade para aplicar eficazmente um conjunto de métodos baseados na experimentação e simulação.

0	1	2	3	4	5

4.10. Capacidade para utilizar eficazmente métodos baseados na participação activa dos formandos.

0	1	2	3	4	5

4.11. Capacidade para usar com eficácia técnicas de dinâmica de grupo e de discussão em pequeno e em grande grupo.

0	1	2	3	4	5

4.12. Capacidade para criar técnicas inovadoras apropriadas a novas situações.

0	1	2	3	4	5

4.13. Capacidade para avaliar os processos e os resultados da aprendizagem e para seleccionar e/ou construir, de forma adequada, instrumentos e procedimentos para esse fim.

0	1	2	3	4	5

4.14. Capacidade para enfrentar com confiança situações novas e para aceitar com elevado grau de tolerância situações ambíguas.

0	1	2	3	4	5

5. Processo de planificação:

5.1. Capacidade para descrever e implementar as etapas básicas que estão na base de um processo de planificação de Educação e Formação de Adultos (p.e. clima educativo/formativo, formulação de objectivos, planificação e desenv. de actividades, processos de avaliação).

0	1	2	3	4	5

5.2. Capacidade para envolver, de forma ajustada, os representantes dos formandos, no processo de planificação.

0	1	2	3	4	5

5.3. Capacidade para 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

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 _____