

Introdução

No panorama educativo nacional, e no que se refere à educação básica para pessoas adultas, tradicionalmente não tem havido uma preocupação séria em criar programas educativos que, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, estejam adaptados aos públicos a que se destinam. Tem-se assumido que os programas educativos destinados à formação básica dos adultos são, por defeito, os mesmos que se destinam às crianças e aos jovens, embora ligeiramente modificados, mas sem alterações de fundo que lhes reconfigurem os propósitos e as formas. Contudo, existem razões de fundo que aconselham a que, com os adultos, se utilizem outras abordagens educativas, diferentes das que se desenvolvem para faixas etárias mais jovens. Os adultos, enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas, e também os desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem, requerem que os programas educativos sejam reformulados.

Na opinião de Canário (2001) a resposta está em encontrar soluções educativas que garantam duas condições: a "pertinência" e a "democratização" dos processos. Para o autor, 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.

Em resposta a esta necessidade de encontrar soluções inovadoras que rompessem com modelos e formatos educativos caducos ou inadequados aos públicos adultos a quem se destinavam, foram, em 2000, criados e implementados 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 formação profissionalizante de Nível I e II.

Os Cursos EFA desenvolvem uma proposta educativa e formativa francamente inovadora: uma oferta integrada de educação académica de base e de formação profissional, e privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular. Na realidade, não existe 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 (Canelas, 2001).

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-chave: 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 arquitetura curricular, os Temas de Vida constituem-se como a "área em branco" dos cursos EFA. Não estando definida em termos dos conteúdos que possam 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 (Alonso et al, 2001).

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 participação e o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental. Estas decisões curriculares são tomadas em Reuniões de Equipa Pedagógica que ocorrem sempre que um novo Tema de Vida é escolhido e que funcionam como um órgão colegial onde se encoraja a participação dos formandos e se consideram os seus contributos como imprescindíveis para o processo de construção e de,

consequente, desenvolvimento curricular.

Os Cursos EFA são, quanto a nós, uma das raras respostas educativas destinadas a públicos adultos em que há coincidência entre o discurso pedagógico de suporte e a proposta de desenvolvimento curricular que os operacionaliza.

Desde que foram criados, os cursos EFA têm sido desenvolvidos em entidades formadoras públicas e privadas e o processo de acompanhamento e de gestão pedagógica tem sido assegurado, centralmente, pela Direcção Geral de Formação Vocacional e, regionalmente, pelas Direcções Gerais de Educação. Embora desde o seu início tenha sido possível às escolas da rede pública (básicas e secundárias) candidatarem-se à criação de Cursos EFA, essa não foi, até à data, uma opção assinalável. Contudo, recentemente, no âmbito da iniciativa "Novas Oportunidades", e em consequência do Despacho 17342 de 28 de agosto de 2006, as escolas da rede pública foram convidadas a aderir e desenvolver esta oferta formativa que deverá, também segundo decisão governamental, ir substituindo as restantes modalidades de educação para adultos que as escolas ofereciam: ensino recorrente e unidades capitalizáveis. Trata-se de uma decisão importante que reconhece o modelo formativo dos cursos EFA como mais adequado quando comparado com outras respostas educativas existentes, mas significa, também, uma enorme responsabilidade para as escolas e, simultaneamente, um risco no que respeita à manutenção das características que os cursos devem evidenciar.

As práticas de planificação curricular em contexto de educação e formação de adultos

Os cursos EFA, quando comparados com outras propostas educativas disponíveis para públicos adultos, evidenciam, como vimos, um conjunto de indicadores de diferenciação. Destacámos a participação e a capacidade de decisão curricular que são permitidos aos actores, ou seja, tudo se joga no reconhecimento de que são os participantes

(formadores e formandos) quem planifica o plano curricular que, posteriormente, é desenvolvido.

Trata-se de uma lógica de planificação diferente da habitual, já que não é prática corrente deixar nas mãos dos formadores que intervêm nos processos educativos uma quota parte de capacidade decisional tão alargada como a que está prevista nos cursos EFA e, muito menos, envolver e comprometer os formandos na planificação dos processos e dos momentos educativos e formativos que lhes são destinados.

“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.”

(Sork, 2000)

“Ao contrário do que se verifica noutros níveis educativos, 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.”

(Dean, 2002, 2004)

Foi a partir da publicação de trabalhos como o de Knowles (1975, 1980, 1992) e de Freire (1970) que surgiram propostas de abordagem à planificação que desafiaram as então existentes, claramente contaminadas pela racionalidade técnica que imperava nos sistemas e nos processos educativos de então. Knowles contribuiu para a popularização do termo Andragogia, proposta alternativa à Pedagogia quando o processo de ensino se destinasse a públicos adultos, e que se caracteriza pelo reconhecimento da capacidade dos formandos em auto-direccionarem a sua aprendizagem. No caso de Freire, este defendeu a

ideia de que a aprendizagem deve contribuir para o *empowerment* dos formandos e para a alteração das relações de poder existentes na sociedade. Embora a obra de Freire não refira, especificamente, os processos de planificação, os princípios que o autor defende desafiam as crenças até então existentes acerca do que é ensinar e formar neste nível educativo afectando, consequentemente, os processos 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 decisão curricular. Trata-se de uma abordagem que encara os processos de planificação sob uma perspectiva completamente diferente: em vez de se abordarem os programas formativos como um processo de selecção e de aplicação de instrumentos e de procedimentos, é colocada em primeiro plano a interacção dinâmica de poderes e de interesses e tudo o que isso significa para quem protagoniza e/ou é objecto de um programa de formação. Em última análise, o que é colocado em evidência é a dimensão sócio-política do processo de planificação.

Mais recentemente têm sido publicadas obras que operacionalizam propostas muito concretas de modelos de planificação (Dean, 2002, 2004; Dirkx & Prenger, 1997), que se integram nas propostas de Cervero e Wilson (1994) e que sugerem formas de desenvolver processos de planificação que requerem análises complexas, tanto dos sujeitos, como dos contextos envolvidos. De entre elas destacamos a de Dirkx e Prenger (1997) que defende, justamente, um planeamento, e consequente desenvolvimento curricular, baseado em Temas de Vida.

Os cursos EFA, pelas características de que se revestem, e que já

referimos anteriormente, configuram uma proposta de planificação e de desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida.

O planeamento curricular baseado em temas de vida: as fases de um processo de construção curricular

O desenvolvimento curricular baseado em Temas de Vida (Dirkx & Prenger, 1997) 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 (Knowles, 1975, 1980, 1992), 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 e, finalmente, tomam parte activa nos processos de avaliação que visam a identificação de conhecimentos e de competências adquiridas.

Neste modelo, o papel do formador é claramente o de um facilitador, o de alguém que fornece um cenário de participação nos processos de aprendizagem e de formação; 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.

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 intervenientes poderão experimentar sentimentos de ambiguidade, de incerteza e até de dúvida. Contudo, é inegável que o carácter aberto e flexível deste modelo, que deixa aos participantes no processo de construção e de desenvolvimento curricular um campo de acção e de

inovação, realiza o projecto profissional de qualquer formador e permite desenhar e desenvolver currículos que correspondem aos interesses e às necessidades dos formandos.

Os cursos EFA como campo de estudo

Com o propósito de analisar a capacidade decisional dos actores dos cursos EFA e o seu nível de participação, foi realizado um estudo em dois cursos EFA que, entre Junho de 2002 e Julho de 2003, se desenvolveram no Algarve. A abordagem metodológica utilizada foi a Investigação-Acção, porque se tratou de investigar uma situação em contexto e, também, pelo facto de ser um estudo sobre o currículo. São vários os autores que consideram que os estudos sobre o currículo e sobre o desenvolvimento curricular devem ser orientados sob os princípios da Investigação-Acção (Alarcão 2001; McKernan, 1999; Ponte, 2002; Roldão, 2000). De facto, o currículo é, essencialmente, uma proposta ou hipótese educativa, e o espaço educativo deve ser encarado como um laboratório onde se submetem à prova, empiricamente, hipóteses e propostas de acção que são o próprio currículo planificado e posto em prática. Tratou-se de um estudo predominantemente qualitativo, embora se tenham também utilizado procedimentos quantitativos simples.

Os dados foram recolhidos nas Reuniões de Equipa Pedagógica que, como referimos anteriormente, constituem o espaço e o momento em que o currículo é, simultaneamente, construído e reflectido. Nos dois cursos estudados realizaram-se 12 (doze) reuniões que foram integralmente gravadas em áudio. Com este registo pretendeu-se recolher, para posteriormente analisar, as interacções verbais observadas nesses encontros e, desta forma, identificar procedimentos, intervenções e decisões que levaram à construção e subsequente desenvolvimento do currículo de cada um dos cursos. Do material recolhido foi feita uma análise de conteúdo que permitiu caracterizar a capacidade decisional dos participantes nos cursos EFA nos processos de construção e de desenvolvimento curricular e avaliar a participação dos diferentes intervenientes.

Apresentação e discussão dos resultados

Capacidade decisional dos participantes nos cursos EFA nos processos de construção e de desenvolvimento curricular

A análise feita ao conteúdo das reuniões de Equipa Pedagógica permitiu identificar as grandes temáticas que foram objecto de reflexão nas Reuniões de Equipa Pedagógica e, conseqüentemente, avaliar a capacidade de construção curricular evidenciada pelos participantes.

As categorias de análise identificadas são as que se apresentam no Quadro 1.

Categorias de Análise	Operacionalização
Avaliação do Tema de Vida (ATV)	Considerações gerais sobre Tema de Vida tratado.
Opções Curriculares (OC)	Referências a processos de desenvolvimento curricular tomados e assumidos.
Avaliação dos Formandos (AF)	Apreciações a processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos formandos.
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.
Próximo Tema de Vida (PTV)	Escolha do próximo Tema de Vida a tratar, análise da sua pertinência e definição de um primeiro esboço de um desenho curricular que o permita desenvolver.

Quadro 1. Categorias de Análise identificadas nas Reuniões de Equipa Pedagógica

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.

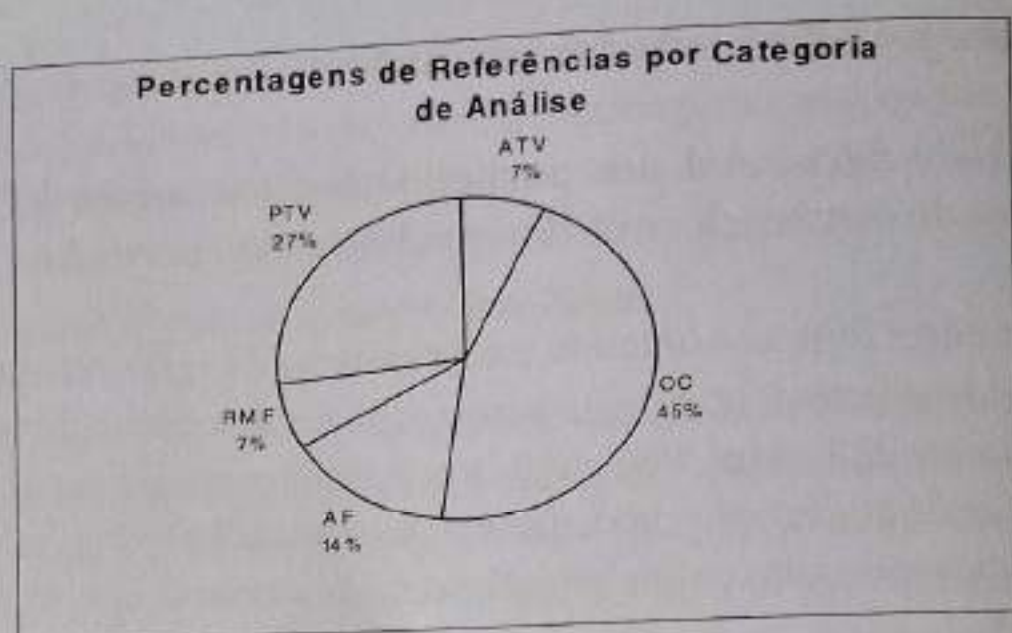


Figura 1. Percentagens de referências por Categoria de Análise

As categorias de análise “Opções Curriculares” (OC) e “Próximo Tema de Vida” (PTV), representam, respectivamente, 45% e 27% do total de referências identificadas, o que indicia a valorização que foi atribuída pelos participantes aos aspectos de natureza curricular e reforça a ideia que se possuía de que as Reuniões de Equipa Pedagógica se constituem como momentos em que o currículo é 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, no caso da categoria de análise “Próximo Tema de Vida”.

No âmbito do presente artigo não nos é possível detalhar os diferentes níveis de especificação de cada uma das categorias de análise identificadas, pelo que nos ficamos por uma apresentação reduzida que se irá centrar na categoria “Opções Curriculares” e “Próximo Tema de Vida”.

Opções Curriculares

Trata-se da categoria de análise que regista o maior número de referências (45%) e as sub-categorias em que se desdobra são as que a seguir se apresentam (Quadro 2).

Actividades Destacadas	Descrição e apreciação genérica de actividades realizadas no âmbito do(s) Tema(s) de Vida tratado(s).
Fundamentação das Actividades Desenvolvidas	Comentários em que se explicita o valor e a intencionalidade pedagógico-didáctica das actividades desenvolvidas.
Avaliação das Actividades Desenvolvidas	Análise da qualidade das actividades desenvolvidas, tendo em vista a formação e a aprendizagem das formandas.
Referências à Planificação	Referências em que se explicitam relações entre o momento activo (actividades) e o pré-activo (planificação).
Gestão Estratégica do Momento Formativo	Explicitação de procedimentos pedagógico-didácticos desenvolvidos tendo em vista atingir determinados objectivos.
Integração Disciplinar	Referência a situações em que se observou uma intencionalidade e uma concretização de situações de aprendizagem interdisciplinar.
Trabalho com Vários Temas de Vida	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.
Organização e Gestão dos Tempos de Formação	Considerações sobre o "tempo" na dimensão formativa: "tempos" de aprendizagem, diferentes distribuições do "tempo" nas diferentes áreas de formação, etc.
Dificuldades Sentidas	Identificação de aspectos constrangedores do desenvolvimento curricular.

Quadro 2. Sub-Categorias da Categoria de Análise "Opções Curriculares"

A diversidade de enfoques que organiza este nível de participação dos intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica, dá conta da enorme capacidade de perspectivar as práticas em ordem a um conjunto muito diverso de indicadores.

Destacamos a capacidade de descrever e de fundamentar práticas desenvolvidas, de reflectir sobre opções metodológicas que foram tomadas, de analisar materiais e recursos utilizados, de explicitar relações entre o momento pré-activo (planificação) e o momento activo (actividade), de referir concepções de natureza pedagógico-didáctica que suportaram decisões de desenvolvimento curricular e, ainda, a capacidade de analisar a dimensão temporal nos processos de educação e de formação. Esse conjunto de aspectos atesta a riqueza dos conteúdos que foram tratados nas Reuniões de Equipa Pedagógica e mostra que todas as dimensões de um processo de construção curricular foram

revistos e reflectidos por quem neles participou e o que isso significa para a construção de currículos mais adequados e mais reflexivos.

Próximo Tema de Vida

Se, como vimos, os processos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas encontraram, nas Reuniões de Equipa Pedagógica, o momento e a oportunidade para se efectivarem (Categoria de Análise "Opções Curriculares", anteriormente apresentada), a dimensão de planificação do momento pedagógico também esteve presente e com uma prevalência muito significativa já que nesta Categoria de Análise foram identificadas 27% do total de referências observadas (Figura 1). É nesta Categoria de Análise que se detectam as possibilidades que este modelo educativo permite de construção de um currículo e das tarefas que esse processo solicita.

Como podemos constatar pela análise o Quadro 3, que apresenta as Sub-categorias em que se desdobra, trata-se da Categoria de Análise que integra referências em que se discute qual o próximo Tema de Vida a tratar, a sua pertinência num quadro de educação e de formação dos participantes, e em que é definido um primeiro esboço de um desenho curricular que o permite desenvolver: são identificados os conteúdos que o Tema de Vida em causa pode solicitar (e estamos perante a capacidade deste modelo formativo de abordar conteúdos diferentes de curso para curso), são escolhidas as estratégias de ensino e de aprendizagem que se consideram mais adequadas, e são ainda verificadas as oportunidades para que cada área de formação aborde critérios de evidência e trabalhe competências que lhes são específicas e que, deste modo, surgem em função dos interesses de aprendizagem dos formados e não como uma imposição descontextualizada dos formadores.

Um dos aspectos mais inovadores deste modelo curricular é, como afirmámos oportunamente, o trabalhar com base em Temas de Vida que são escolhidos pelos participantes e o que isso significa para os processos de educação e de formação das pessoas adultas. De facto, existe um

Motivação para o(s) Tema de Vida	Referências em que se explicitam as motivações que levam à selecção de determinados Temas de Vida.
Pertinência do Tema de Vida	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.
Operacionalização do(s) Tema de Vida	Referência a grandes opções de carácter curricular que serão traduzidas na planificação a desenvolver.
Consequências na Planificação/ Diversificação das Actividades	Referências a estratégias de ensino/aprendizagem a implementar no desenvolvimento do(s) Tema de Vida escolhido e análise das competências que podem ser trabalhadas em cada área de formação.

Quadro 3. Sub-Categorias de Categoria de Análise "Próximo Tema de Vida"

conjunto de princípios que deve subordinar a escolha dos Temas de Vida; estes devem valorizar os conhecimento prévios e a cultura de origem dos formandos, devem 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. A abordagem curricular baseada no estudo de Temas de Vida rompe com os princípios da pedagogia tradicional, dos currículos organizados segundo uma lógica de objectivos e de conteúdos que ignoram a realidade social e política, e introduz uma dimensão crítica nos processos de aprendizagem e de formação (Brookfield, 2001; Freire, 1970; Giroux, 1996; Mezirow, 2000), que entende a educação não só portadora de conhecimento mas, também, da possibilidade dos formandos exercerem poder sobre as suas vidas (*empowerment*).

Participação dos diferentes intervenientes nas Reuniões de Equipa Pedagógica

Outro dos objectivos do estudo foi o de avaliar a participação dos diferentes intervenientes no processo de construção e de desenvolvimento curricular. Não obstante procurarmos que as Reuniões de Equipa

Pedagógica se constituíssem como espaços colegiais em que os formadores e os formandos 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 dos formandos, acerca de algumas das dimensões que seriam objecto de discussão e de decisão. A análise efectuada procurou, pois, identificar, entre os diferentes participantes, quem interveio nas Reuniões de Equipa Pedagógica e em que Categorias de Análise se inserem essas intervenções. Neste processo destacamos as intervenções dos formandos, na medida em que, considerando os condicionamentos já referidos, foi sobretudo a estes, 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.

Com base na análise de conteúdo efectuada - nomeadamente na quantificação de referências em cada uma das categorias de análise, e à sua proveniência (se proferidas por um formando ou por um formador), foi calculada a média de referências para cada um dos intervenientes, valor que nos dá uma representação da situação no que se refere à participação dos dois grupos de intervenientes (Figura 2).

Como podemos observar pela análise da Figura 2, a média das referências por formando e por formador nas Categorias de Análise observadas é a seguinte: na "Avaliação do Tema de Vida" (ATV) 2,13 referências por formando e 0,27 por formador, nas "Opções Curriculares" (OC) 3,45 referências por formando e 4,01 por formador, na "Avaliação das Formandas" (AF) 1,13 referências por formando e 1,28 por formador, nas "Reflexões sobre o Modelo Formativo" (RMF) 0,31 referências por formando e 0,69 por formador, e no "Próximo Tema de Vida" (PTV) 4,09 referências por formando e 1,93 por formador.

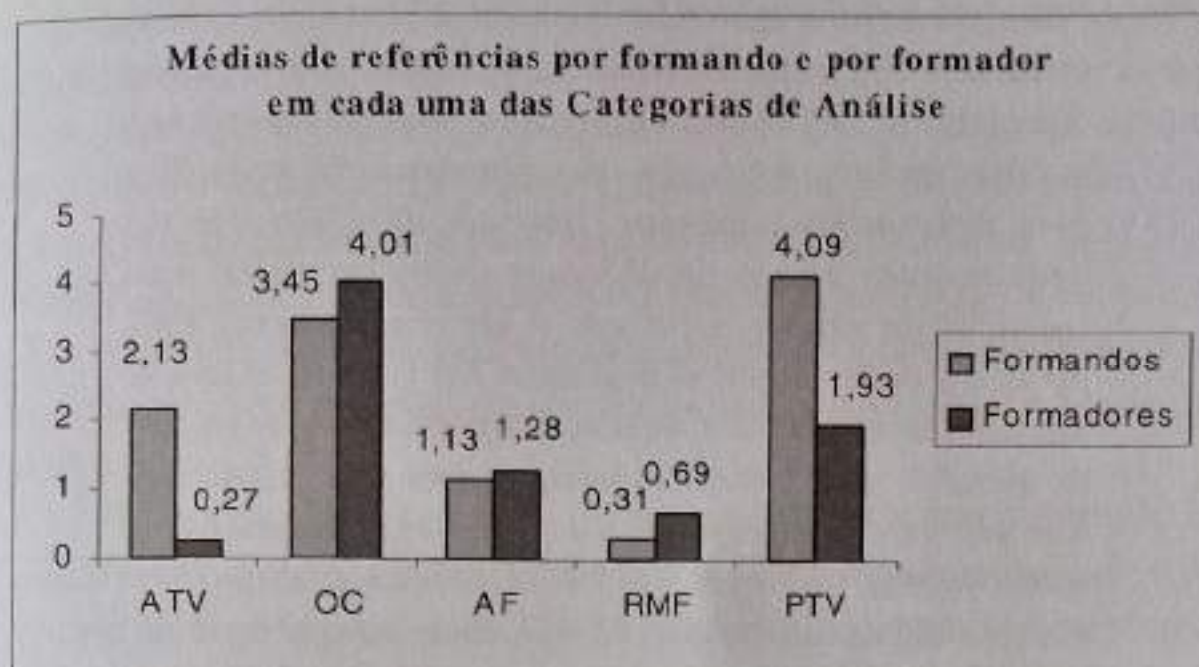


Figura 2. Médias de referências por formando e por formador em cada uma das Categorias de Análise

Se no caso das Categorias de Análise “Avaliação do Tema de Vida”(ATV) e “Próximo Tema de Vida” (PTV) os valores apurados não nos surpreendem, por corresponderem a níveis de decisão em que era esperada uma participação intensa por parte dos formandos, já no caso das restantes Categorias de Análise os resultados apurados são francamente inesperados, particularmente nas “Opções Curriculares”(OC), onde, como referimos, se observa só uma ligeira prevalência das intervenções dos formadores quando comparadas com as dos formandos. 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 formandos, justificando, até, a sua ausência. A título de exemplo, vejamos uma das intervenções que identificámos nesta categoria de análise. A propósito de opções de gestão estratégica do processo formativo, nomeadamente de práticas desenvolvidas à luz de concepções de natureza pedagógico-didáctica que se considera conduzir a determinados objectivos, foi dito por uma formanda a propósito do trabalho de grupo:

“Tem vantagens que são o convívio e o aprender a trabalhar em grupo, aprender a trabalhar com pessoas diferentes [...]; 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 surpreendemo-nos. Isso aconteceu-me. Ainda não foi possível trabalharmos todos com todos mas tem sido muito bom.”

A formanda que o proferiu analisa estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas, refere as suas potencialidades como promotoras de processos de aprendizagem e de formação bem como a sua adequação ao campo educativo da Educação e Formação de Adultos. Ou seja, evidencia uma capacidade para decidir e para escolher metodologias de ensino a serem desenvolvidos nos processos de aprendizagem e de formação de que vai ser objecto, o que deverá ser uma característica dos modelos de Educação e Formação de Adultos.

Considerações finais

Falar de participação na gestão do currículo não é propriamente uma novidade; todas as abordagens de intervenção educativa que se inserem nas pedagogias ditas activas defendem práticas com essas características. Contudo, em Educação e Formação de Adultos estes princípios ganham muito mais sentido: as motivações que levam os formandos a procurar formação para além da idade considerada “certa”,

o seu capital experiencial, as características dos adultos enquanto sujeitos aprendentes são, entre outras, razões que exigem uma postura educativa e formativa que lhes dê um protagonismo efectivo no campo decisional curricular. Flecha (1997) refere que os espaços de educação e de formação devem ser “espaços para falar e não para calar” (p.117) e Brookfield (2002) destaca, como uma das características 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.

Os cursos EFA parecem ser uma resposta a este conjunto de requisitos e o estudo que apresentámos confirma as potencialidades que encerram de promover práticas de gestão participada do currículo. Contudo, temos consciência de que o dispositivo organizativo que garante essa gestão - as Reuniões de Equipa Pedagógica - é demasiado contingente e frágil porque ainda depende, em larga medida, do reconhecimento, por parte de quem intervém, da imprescindibilidade da sua realização dadas as características de que se devem revestir os processos educativos destinados a públicos adultos. A entrada dos cursos EFA nas escolas, a sua inserção numa estrutura em que a lógica organizativa não é, tradicionalmente, facilitadora de processos de gestão participada do currículo, pode comprometer o seu sucesso. Importa, pois, criar espaços e oportunidades para que, nas escolas, se desenvolvam processos conducentes a uma gestão participada do currículo, condição, como vimos, fundamental, para que os cursos EFA não se transformem em mais uma resposta escolarizada, ou seja, uma proposta educativa destinada a públicos adultos com um fim anunciado.

RÉSUMÉ

Pratiques de planification et de gestion participée du curriculum aux cours EFA (Éducation et Formation d'Adultes) : des potentialités aux risque de scolarisation.

Au moment où les cours EFA (Education et Formation d'Adultes) entrent dans les Écoles, sous les auspices de l'initiative "Novas Oportunidades", le travail que nous proposons s'adresse aux caractéristiques de cette proposition éducative et formative. Nous soulignons la compréhension transdisciplinaire et la gestion partagée du curriculum qui sont les caractéristiques dominantes de ce modèle d'enseignement et apprentissage pour des publiques adultes. Nous présentons aussi les résultats d'une étude d'investigation, réalisée dans le cadre d'une dissertation doctoral, où nous avons évalué l'habilité pour prendre des décisions et la participation des intervenants – formateurs et formés – dans les processus de construction et de développement du curriculum qui ont lieu dans les Cours EFA. On a constaté que, dans le contexte de la éducation et formation d'adultes, dès que les participants bénéficient d'opportunités adéquates ils se montrent capables de construire et développer des *curricula* ajustés aux réelles nécessités d'éducation et formation. Cella nous a permis de conclure que, pour que se maintiennent les qualités de cette proposition éducative, et pour quelle ne se transforme pas dans une nouvelle réponse "scolarisée", il se justifie la création des dispositifs de gestion du curriculum qui garantissent une effective participation des acteurs (formateurs et formants) à tous les niveaux de décision.

Mots clé : Education et formation d'adultes, construction et développement du curriculum, participation, décision sur le curriculum.

ABSTRACT

Planning and shared management of curriculum in adult education courses: from potentialities to schooling risks

In a time when, integrated in the "New Opportunities" initiative, the EFA (Adult Education and Training) Courses have reached the schools,

this article analyses the characteristics of this educational and training proposal. In the article, the transdisciplinary understanding and the shared management of the curriculum that characterises this teaching and learning model for adult audiences is highlighted. In addition, the results of a study integrated in a PhD thesis are also presented. In this study, the decision making and participation capacity of the intervenients – educators and learners - has been investigated in the processes of curricular development in the EFA Courses. It has been discovered that, in the context of adult education and training, when given the opportunities to the intervenients, they are able to build and develop adequate *curricula* that can respond to the real needs of education and training. It has been concluded that, in order to maintain the characteristics of this educational proposal, and to avoid that it becomes just one more “schoralized” response, it is absolutely necessary to create mechanisms of curricular management that can guarantee an effective participation of the actors (educators and learners) in all levels of curricular decision.

Keywords: Adult education and training, curriculum development, participation, curricular decision-makers.

Referências bibliográficas

- 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.
- 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.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canelas et. al (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Materiais de Educação e Formação de Adultos. Lisboa:

- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- 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.
- 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.
- Despacho 17342 de 28 de agosto de 2006
- Dirkx, J., Prenger, M. (1997). *A Guide for Planning and Implementing instructions for Adults: a theme-based approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Giroux, H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. In L. Cahoone (Ed.), *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 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.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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.
- 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.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.