

FORMAÇÃO DE ADULTOS

DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E
OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE



SUSANA MIRA LEAL
SUZANA NUNES CALDEIRA (Orgs.)

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

FORMAÇÃO DE ADULTOS

DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE

ORGANIZAÇÃO

*Susana Mira Leal
Suzana Nunes Caldeira*

CAPA

Sandra Fagundo, Nova Gráfica, Lda.

REVISÃO DO TEXTO

Catarina Santos Botelho

EXECUÇÃO GRÁFICA

Nova Gráfica, Lda. – Ponta Delgada

TIRAGEM

500 exemplares

DEPÓSITO LEGAL

334601/11

ISBN

978-972-8612-74-0

EDIÇÃO

Universidade dos Açores

1.ª edição – novembro de 2011

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida, total ou parcialmente, por qualquer processo eletrónico, mecânico ou fotográfico, sem a autorização prévia e escrita dos organizadores.

**SUSANA MIRA LEAL
SUZANA NUNES CALDEIRA (ORGS.)**

FORMAÇÃO DE ADULTOS

**DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E
OPORTUNIDADES EM TEMPO DE CRISE**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

NOTA DE APRESENTAÇÃO	9
----------------------	---

PARTE I – *FORMAÇÃO: QUE DESAFIOS?*

FORMAR, ENFORMAR, DESENFORMAR.....	13
MARIA EDUARDA DUARTE	

APRENDER A LIDAR COM A MUDANÇA: UMA DAS RESPONSABILIDADES DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	33
SUZANA NUNES CALDEIRA	

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES: O PAPEL DA TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	43
FRANCISCO SOUSA	

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS DESAFIOS E COMPETÊNCIAS PARA OS FORMADORES	65
JOÃO ÁVILA DE LIMA	

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO: O PAPEL SUPERVISIVO DAS ESCOLAS DE ENSINO PROFISSIONAL.....	73
SUSANA MIRA LEAL E HÉLDER CAMARINHA	

EDUCAR, FORMAR, QUALIFICAR: O CASO DOS CURSOS EFA	95
SANDRA PRATAS RODRIGUES	

PARTE II – *FORMAÇÃO, TRABALHO E EMPREGO: QUE ARTICULAÇÕES?*

IDADE E MERCADO DE TRABALHO: O TRABALHO POR UM FIO, O EMPREGO POR UM CANUDO.....	127
LICÍNIO VICENTE TOMÁS	

FORMAÇÃO E TRABALHO NO FEMININO: EDUCAÇÃO, ATIVIDADE E IDENTIDADE	141
ROSA NEVES SIMAS	

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PODEM SER POLÍTICAS DE EMPREGO? ...	151
RUI BETTENCOURT	

Formação pedagógica de formadores: O papel da Teoria e Desenvolvimento Curricular

Francisco Sousa

Universidade dos Açores/ CIEC

Resumo

Neste texto são apresentadas reflexões sobre o espaço ocupado pela Teoria e Desenvolvimento Curricular no mapeamento epistemológico dos conteúdos programáticos dos cursos através dos quais é ministrada a formação pedagógica de formadores em Portugal. Após breves notas sobre a natureza da área, sobre a noção de currículo e sobre o enquadramento das questões curriculares no contexto da formação profissional, são apresentados os resultados de uma análise a referenciais de formação pedagógica de formadores e discutidas algumas questões curriculares que emergem da leitura desses mesmos referenciais. O texto termina com a defesa da ideia de que é necessária maior exigência neste tipo de formação, particularmente no que diz respeito à seleção dos responsáveis pela lecionação dos cursos em causa.

Introdução

O formador, enquanto elemento central dos sistemas de formação profissional, exerce funções cuja complexidade justifica a reflexão sobre as competências que deve dominar e, a montante, sobre a sua própria formação. Além de se esperar, como é óbvio, que domine competências

diretamente associadas à área de formação em que intervém, também se espera que domine competências pedagógicas, como se depreende, no caso português, da obrigatoriedade de aquisição de formação pedagógica para efeitos de reconhecimento oficial do estatuto de formador.

As condições em que tem decorrido essa formação merecem reflexão em torno de várias dimensões, tais como o perfil de quem a ministra e os conteúdos programáticos dos cursos através dos quais é ministrada. No presente texto, refletirei principalmente sobre a última dimensão. Enquanto professor de Teoria e Desenvolvimento Curricular (TDC), organizarei essa reflexão em torno do papel desta área, considerando que uma breve leitura dos documentos orientadores da formação pedagógica de formadores em Portugal sugere imediatamente que ela é uma das várias fontes de conhecimento de que se alimenta essa mesma formação. Assim sendo, começarei por apresentar, numa primeira secção, breves notas sobre a natureza da área, sobre a noção de currículo e sobre o enquadramento das questões curriculares no contexto da formação profissional. Na segunda secção, discutirei o peso relativo da TDC na formação pedagógica inicial e contínua de formadores. Essa discussão será feita a partir de uma análise relativamente aprofundada de um referencial de formação inicial e de uma análise mais breve e superficial de referenciais de cursos de formação contínua. A terceira secção será dedicada a uma discussão de questões curriculares que emergem da leitura dos referidos referenciais, em termos das orientações teóricas no âmbito da TDC que denunciam e das suas implicações para a formação de formadores.

1. A Teoria e Desenvolvimento Curricular e o seu objeto de estudo: Implicações para a formação profissional

A TDC emergiu nos Estados Unidos da América há cerca de cem anos e afirmou-se no meio académico português nas duas últimas

décadas do século XX. É uma área científica habitualmente identificada pela designação adotada no presente texto (TDC) e por outras designações, tais como “Teoria e Organização Curricular”, “Estudos Curriculares” ou simplesmente “Desenvolvimento Curricular”. Centra-se no estudo do currículo e do desenvolvimento curricular, sendo este último entendido como um processo contínuo de conceção, justificação e implementação do currículo (Ribeiro, 1993).

Os manuais de TDC apresentam geralmente ao leitor várias conceções alternativas de currículo, mais ou menos comprometidas com diferentes correntes teóricas. Das inúmeras discussões que têm sido realizadas a propósito da tensão entre essas diferentes perspetivas emerge a identificação de três tendências principais: (1) a que acentua a ideia de currículo como “plano estruturado de ensino” que explicita objetivos de aprendizagem, estratégias para a consecução dos mesmos e dispositivos de avaliação que possibilitem a verificação dessa mesma consecução (Ribeiro, 1993); (2) a que encara o currículo como uma hipótese de trabalho permanentemente sujeita à deliberação dos profissionais mais diretamente responsáveis pela prática pedagógica, em função das nem sempre previsíveis particularidades de cada situação real (Stenhouse, 1975; Reid, 1999); (3) a que enfatiza a ideia de currículo como arena de luta pelo poder de decidir o que será ensinado (Apple, 1990, 1995). Na linguagem normalmente usada no âmbito da TDC para designar diferentes abordagens teóricas ao currículo, a primeira tendência corresponde a uma perspetiva técnica, a segunda a uma perspetiva prática e a terceira a uma perspetiva crítica (Grundy, 1987; Pacheco, 1996).

Numa das definições mais abrangentes de que há conhecimento, Roldão (1999) refere-se ao currículo como um “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (p. 34). Esta definição tem a vantagem de ser compatível com qualquer perspetiva teórica. Assim, no contexto de uma perspetiva técnica, faz sentido afirmar que o currículo

é um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias, que devem ser planeadas de forma estruturada através da explicitação de objetivos, estratégias e dispositivos de avaliação; no contexto de uma perspetiva prática, o currículo é um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, permanentemente sujeito à deliberação; no contexto de uma perspetiva crítica, o currículo é o resultado da luta, entre diferentes grupos de interesse existentes na sociedade, pelo controlo da seleção das aprendizagens a promover.

Outra vantagem da definição de currículo proposta por Roldão é a sua adaptabilidade a uma enorme diversidade de contextos. Num plano macrocurricular, é possível fazer referência a um corpo de aprendizagens socialmente consideradas necessárias ao nível de todo o macrossistema de educação e formação de um determinado país ou região. Em planos mais restritos, permanece válida a ideia de identificação de um conjunto de aprendizagens cuja promoção é socialmente reconhecida como desejável em determinados contextos, incluindo microssistemas de formação, como os que emergem no interior de algumas organizações cuja missão principal não é a formação. Neste sentido, considerando os objetivos da presente obra, referir-me-ei ao currículo no sentido de corpo de aprendizagens consideradas necessárias num determinado sistema de formação.

Se o sistema de formação se encontrar totalmente situado no interior de determinada organização, o currículo poderá também ser construído nesse contexto restrito. As aprendizagens consideradas necessárias corresponderão a necessidades de formação às quais se procurará dar resposta através de uma entidade fornecedora de serviços formativos pertencente à organização em que trabalham os formandos. Isto acontece, por exemplo, no caso de organizações relativamente grandes, que possuem departamentos de formação.

Mas este fenómeno de procura de serviços formativos na sequência da identificação de necessidades de formação no interior de

determinada organização pode também resultar no recurso a entidades formadoras externas à organização em que trabalham os formandos.

Em qualquer destes dois casos, como explicam Ferrão e Rodrigues (2000), a caracterização de problemas detetados na organização e a convicção de que os mesmos podem ser resolvidos ou atenuados através de formação constituem pré-requisitos indispensáveis a uma correta deteção de necessidades de formação. A explicitação destas últimas não dispensa a identificação de um conjunto de aprendizagens a adquirir pelos formandos, isto é, de um currículo.

Nos sistemas de formação cuja relação com o mundo do trabalho não é tão imediata, como aqueles que estão centrados em escolas profissionais ou em programas de cariz profissionalizante oferecidos em escolas básicas e secundárias, a construção do currículo é um fenómeno mais difuso, no qual intervêm muitos atores, alguns dos quais sem qualquer contacto direto com o contexto real onde a formação se concretiza.

Esta diversidade de sistemas de formação pode ser representada num *continuum* cujos extremos correspondem, de um lado, a pequenas ações de formação concebidas e implementadas no interior de determinada organização para dar resposta imediata a problemas nela detetados e, do outro lado, a ofertas formativas disponibilizadas em contextos escolares caracterizados pela sua semelhança com o ensino não profissional e pela sua relação mais indireta com o mundo do trabalho. Esta representação emerge num quadro de crescente esbatimento entre os mundos da educação e da formação profissional (Bernardo, 2004).

A construção do currículo, como já sugeri, opera-se de formas consideravelmente diferentes consoante o posicionamento dos sistemas de formação no referido *continuum*, pelo que importa ter essa variedade de contextos em conta no âmbito da formação pedagógica de formadores em geral e no âmbito mais específico da abordagem aos conteúdos dessa formação que mais se relacionam com questões curriculares.

2. A formação pedagógica de formadores em Portugal: Que lugar para as questões curriculares?

A formação pedagógica de formadores em Portugal pode ser realizada por duas vias: (1) através de cursos superiores que a integrem nos seus planos curriculares; (2) através de dispositivos de formação regulados, a nível nacional, pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e, a nível da Região Autónoma dos Açores (RAA), pela Direção Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor (DRTQPDC).

Em muitos casos, a primeira via é seguida por indivíduos que virão a assumir funções formativas em sistemas escolares de formação. A segunda via é normalmente seguida pela grande maioria dos formadores ou dos candidatos a formadores inseridos em sistemas não escolares de formação. Num número considerável de casos, também é seguida por formadores ou futuros formadores enquadrados em sistemas escolares.

O presente texto é focado na segunda via, uma vez que a primeira já tem sido exaustivamente discutida por outros autores através de inúmeras publicações.

A formação pedagógica de formadores regulada pelo IEFP e pela DRTQPDC desdobra-se em duas vertentes: formação inicial e formação contínua. A realização, com aproveitamento, da primeira, garante a obtenção do Certificado de Aptidão Pedagógica de formador (CAP). Até há bem pouco tempo, a realização de formação contínua era necessária para a sucessiva renovação do CAP por períodos de cinco anos, podendo, em alternativa, essa renovação ser conseguida através da concretização de outras formas de atualização pedagógica: publicação de livros ou artigos relevantes, investigação na área pedagógica, participação em eventos relevantes. Com a publicação da Portaria n.º 994/2010, de 29 de setembro, o CAP deixou de estar sujeito a renovação. A aplicação à RAA da Portaria n.º 994/2010 foi confirmada em 14 de outubro de

2010, através do Ofício-Circular n.º 722/DAC do Diretor Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor.

A formação inicial deve, de acordo com a Portaria n.º 1119/97, de 5 de novembro, ter uma duração mínima de 90 horas e contemplar os seguintes conteúdos:

- a) formador e contexto em que se desenvolve a formação;
- b) teorias, factores e processos de aprendizagem;
- c) métodos e técnicas pedagógicas;
- d) relação pedagógica, animação de grupos em formação e gestão de percursos diferenciados de aprendizagem;
- e) planificação da formação;
- f) definição e estruturação de objectivos de formação;
- g) recursos didácticos na formação e novas tecnologias de informação e comunicação;
- h) avaliação da aprendizagem;
- i) avaliação da formação. (n.º 2 do art.º 1.º da Portaria n.º 1119/97)

Essa formação concretiza-se, geralmente, através de cursos de formação pedagógica inicial de formadores, organizados de acordo com um referencial básico disponibilizado pelo IEFP. Este instituto disponibiliza também um referencial específico para uma variante desses cursos – os cursos de formação pedagógica inicial de formadores em contexto real de trabalho/ tutores.

A formação contínua tem sido baseada em pequenos cursos, que, na maior parte dos casos, têm 30 horas de duração e, em casos mais raros, uma duração mais longa. A oferta desses cursos tem coberto um leque bastante variado de temas, incluindo a animação de grupos, a gestão da formação, a gestão do conflito e o desenvolvimento curricular. Para cada um destes cursos, o IEFP disponibiliza um referencial orientador da respetiva implementação.

O referencial básico dos cursos de formação pedagógica inicial de formadores (Romão, Tomé, & Marques, 1998) organiza-se em torno dos conteúdos prescritos na Portaria n.º 1119/97, desdobrando-os em conteúdos mais específicos, explicitando competências que devem ser desenvolvidas a partir da sua exploração e associando-os a três eixos de intervenção pedagógica: enquadramento, operacionalização e aplicação. Cada eixo inclui vários módulos. Nos parágrafos que se seguem, discutirei questões relativas à importância da TDC na abordagem a esses mesmos módulos.

O primeiro módulo do eixo de enquadramento, eixo A, é o módulo A1, intitulado “O formador face aos sistemas e contextos de formação”. Trata-se de um módulo que visa garantir a compreensão do enquadramento da formação profissional no âmbito dos sistemas educativos e formativos, o conhecimento da legislação que regulamenta a formação profissional e, ainda, a compreensão do funcionamento dos sistemas de formação e do papel do formador nesse contexto. Este leque de objetivos sugere a necessidade do contributo de várias áreas científicas. Não sendo a TDC a mais necessária, o seu contributo é aconselhável na abordagem à problemática da relação entre currículos orientados para a formação profissional e currículos de orientação mais académica nos sistemas educativos. A TDC está em posição privilegiada para suscitar nos formandos a reflexão sobre importantes implicações de medidas de política educativa e formativa associadas a essa problemática, incluindo medidas que se traduzem em decisões sobre as etapas de escolarização dos estudantes em que são disponibilizadas nas escolas ofertas formativas de carácter mais profissionalizante, sobre a relação entre essas ofertas e regimes de avaliação das aprendizagens (por sua vez associados a mecanismos de seleção/ progressão na escolaridade) e ainda sobre a relação entre essas mesmas ofertas e determinados programas de combate ao insucesso e prevenção do abandono escolar.

O módulo A2 intitula-se “Factores e processos de aprendizagem” e visa o desenvolvimento de duas competências: identificar conceitos, teorias e modelos explicativos do processo de aprendizagem; identificar os principais fatores e as condições facilitadoras da aprendizagem. Estes enunciados sugerem claramente a Psicologia da Educação como a área mais necessária a uma abordagem cientificamente rigorosa à lecionação do módulo, não sendo necessário o contributo direto da TDC, a não ser que, numa lógica de interpretação flexível do texto do referencial, se decida explorar as implicações curriculares da adoção de diferentes teorias da aprendizagem nos sistemas de formação

O módulo A3, denominado “Comunicação e animação de grupos”, orienta-se para a compreensão da relação pedagógica e de outros fenómenos psicossociais a ela associados. Orienta-se, ainda, para o domínio de técnicas de comunicação e animação. A TDC é claramente uma área à margem destes objetivos.

O módulo A4 tem por título “Métodos e técnicas pedagógicas” e situa-se claramente no domínio da metodologia do ensino. Esta última pode ser perspectivada como área autónoma ou então ser fortemente associada à TDC. A inclusão ou não das questões metodológicas na agenda da TDC depende bastante da noção de currículo adotada por cada corrente ou por cada curricularista em concreto. Para Johnson (1977), “o currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios” (p. 6), o que sugere uma clara separação entre TDC e metodologia do ensino. Para Zabalza (1992), pelo contrário, o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (p. 12), o que indica que a TDC deve também debruçar-se sobre métodos de ensino. Esta perspetiva é corroborada por muitos autores, sendo bastante consensual a ideia de que as estratégias de ensino constituem uma das componentes fundamentais do currículo, a par com os objetivos, os conteúdos e a avaliação (Ribeiro, 1993: 39).

O eixo de operacionalização, eixo B, inicia-se com o módulo B1, intitulado “Objectivos pedagógicos”. É óbvio que este módulo foi concebido com a preocupação de promover o domínio de aspetos técnicos da enunciação e organização de objetivos pedagógicos. Não há dúvida de que esta preocupação se enquadra na agenda da TDC, apesar de não estar hoje tão no topo das prioridades da área como esteve nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX.

O módulo B2, cujo título é “Avaliação da aprendizagem”, visa a compreensão do conceito de avaliação e de conceitos afins, o domínio de técnicas de avaliação e, ainda, a promoção da capacidade de conceber, construir e aplicar instrumentos de avaliação. Na linha do que foi discutido a propósito do módulo A4, convém salientar que, à semelhança das estratégias de ensino, a avaliação da aprendizagem também é geralmente considerada uma das componentes fundamentais do currículo. Neste sentido, o seu estudo tem cabimento na TDC, sem prejuízo da possibilidade de ser realizado no âmbito de uma área mais especializada.

“Recursos didáticos” é o título do módulo B3, através do qual se espera que o formando fique apto a “seleccionar, conceber e adequar os meios pedagógico-didáticos, em suporte multimédia, em função da estratégia pedagógica adaptada” (Romão, Tomé, & Marques, 1998: 30). Este enunciado evidencia bem a dependência do módulo B3 em relação ao módulo A4. A mobilização de recursos didáticos é uma questão metodológica. Considerá-la ou não uma questão curricular é uma opção que depende da perspectiva adotada no quadro das possibilidades anteriormente identificadas a propósito da discussão do módulo A4.

O módulo B4 denomina-se “Planificação da formação” e visa a promoção da capacidade de planificar unidades de formação mais ou menos longas, incluindo sessões, módulos e cursos. A importância da TDC no desenvolvimento desta competência é bastante óbvia, considerando que a promoção da capacidade de planificar situações de

educação e formação tem constituído uma das aplicações mais visíveis do conhecimento produzido no âmbito da área.

O eixo de operacionalização termina com o módulo B5, designado por “Acompanhamento e avaliação da formação”. Com este módulo pretende-se que os formandos fiquem aptos a avaliar a formação, quer no que concerne aos seus resultados, quer no que diz respeito à contínua regulação do seu processo de implementação. Trata-se, portanto, de um módulo totalmente centrado no estudo de uma das etapas do processo de desenvolvimento curricular – a avaliação curricular –, o que torna a TDC indispensável numa abordagem correta ao módulo.

O eixo de aplicação, eixo C, retoma, nos seus três módulos, os conteúdos que serviram de título aos módulos inseridos nos eixos A e B, sendo esses conteúdos agora mobilizados (1) na conceção de um projeto de intervenção pedagógica que possa contribuir para a melhoria de determinado sistema de formação e (2) na simulação de sessões de formação.

Após esta análise do referencial de formação inicial, importa agora atender, ainda que de forma muito breve e superficial, à formação contínua, visando uma compreensão mais abrangente do espaço dedicado às questões curriculares na formação pedagógica de formadores em Portugal.

A consulta dos 24 referenciais de cursos de formação pedagógica contínua de formadores atualmente disponibilizados *online* pelo IEFP evidencia que há um curso totalmente assente na TDC – o curso de Desenvolvimento Curricular –, bem como cinco cursos com afinidades relativamente fortes a esta área: avaliação das aprendizagens, diferenciação pedagógica na formação, exploração pedagógica de recursos didáticos, métodos e estratégias de formação, técnicas de avaliação na formação.

Conclui-se, portanto, que a TDC é a área científica que mais alimenta a formação inicial, sem prejuízo do importante contributo

de outras áreas. Conclui-se também que a TDC constitui um pilar importante, entre outros, da formação contínua.

3. Discursos oficiais sobre o currículo e formação profissional: Uma leitura de dois referenciais

O referencial de formação pedagógica inicial de formadores veicula uma perspectiva predominantemente técnica do currículo, como se depreende da ênfase colocada na planificação da formação, através da operacionalização de objetivos, da seleção de métodos e recursos de ensino e da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A adoção desta perspectiva é compreensível, considerando a proximidade da formação profissional com o mundo do trabalho, onde a preocupação com a eficiência e com a promoção do “saber fazer” habitualmente se sobrepõe à discussão dos fatores sociais, organizacionais, políticos e económicos que condicionam a seleção dos conteúdos e das competências a abordar em contexto de formação. Por outro lado, é interessante notar que a consolidação da perspectiva técnica no âmbito da TDC se deve, em grande parte, à influência de lógicas de formação adotadas em contextos de formação industrial e militar, a par com outras fontes de influência, com destaque para a psicologia comportamentalista.

As instituições militares e industriais funcionam, em grande parte, de acordo com uma lógica de maximização da eficiência, podendo essa lógica, em determinadas circunstâncias, ser assumida por setores mais amplos da sociedade. Este fenómeno foi bastante visível nos Estados Unidos da América no primeiro quartel do século XX, com a afirmação da ideologia de eficiência social. A fundação da TDC ocorreu nesse contexto histórico e geográfico, como explica Kliebard (1995), referindo-se a John Franklin Bobbitt, considerado o primeiro curriculista da história.

Ninguém representa melhor a nova casta de educadores pró-eficiência do que John Franklin Bobbitt. A sua obra marca também o desenvolvimento de uma área de especialização, a área do currículo. Provavelmente, esta identificação da eficiência social com a emergência da própria área constitui um factor significativo na persistência, até aos nossos dias, de muitas ideias-chave oriundas do movimento da eficiência social. (Kliebard, 1995: 84)

Gimeno Sacristán (1994) também considera que o pensamento de Bobbitt se enquadra perfeitamente na ideologia da eficiência social, na medida em que, para Bobbitt, o currículo existe para “dar uma resposta eficiente” às necessidades da sociedade, pelo que a função de quem o implementa consiste “não em parar para pensar no que deve ser feito, mas sim em providenciar uma técnica eficiente para cumprir o que se lhe diz que tem de ser feito” (Gimeno Sacristán, 1994: 18). É com base nestes pressupostos que, nos três primeiros parágrafos de uma das suas obras mais conhecidas, Bobbitt (1924) se refere ao curricularista como um engenheiro curricular que planeia a educação e a formação à semelhança de um engenheiro ferroviário que concebe o projeto de construção de uma linha férrea entre Omaha e Los Angeles.

A influência das abordagens militares e industriais sobre a TDC foi ainda mais forte nos anos 60, 70 e 80 do século XX. Em França, essa influência traduziu-se na emergência da “engenharia da formação” (Le Boterf, 2003: 205). A nível global, um dos autores mais influentes nesse período foi o norte-americano Robert Mager, que tinha fortes ligações aos meios industrial e militar (Saettler, 2004) e publicou um pequeno livro (Mager, 1975) que se tornou extremamente influente na definição de objetivos pedagógicos em variados contextos de educação e formação. Essa influência manifestou-se sobretudo na ampla aceitação que obteve a ideia, defendida por Mager, de que o enunciado de um objetivo deve ter estas três características: (1) identificar um comportamento

observável que evidencie a consecução do objetivo, (2) explicitar as condições em que esse comportamento deve ocorrer e (3) fixar o nível de desempenho necessário para que o objetivo seja considerado atingido. Este tipo de abordagem assume a definição de objetivos como uma questão puramente técnica. Nesta perspectiva “não interessa saber de onde procedem nem como são selecionados os objetivos” (Gimeno Sacristán, 1994: 53), mas sim enunciá-los com clareza e planejar formas eficientes de consecução dos mesmos.

A bibliografia mobilizada no referencial de formação pedagógica inicial de formadores está comprometida com a perspectiva técnica. Esse compromisso revela-se na predominância de referências a obras do próprio Robert Mager e de outros clássicos representantes dessa perspectiva, como Benjamin Bloom e Robert Gagné, e a autores portugueses de trabalhos editados pelo próprio IEFP e promovidos como material de apoio aos cursos aqui em discussão. Estes últimos trabalhos incluem pequenos livros publicados no âmbito das coleções “Aprender” e “Formar pedagogicamente” (e.g., Vieira, 1992; Oliveira, 1992) e artigos publicados na revista *Formar*, cujos autores subscrevem as ideias defendidas pelos principais representantes da perspectiva técnica do currículo e, através de uma linguagem simplificada, transmitem ao leitor orientações para a enunciação de objetivos e para outros procedimentos inseridos no processo de desenvolvimento curricular.

Antes de discutir a possível abertura do referencial de formação pedagógica inicial de formadores a outras perspectivas sobre o currículo, convém discutir, ainda na perspectiva técnica, a organização do mesmo.

Como seria de esperar de uma publicação alinhada com a perspectiva técnica, o referencial de formação pedagógica inicial de formadores é muito claro, não só no que diz respeito aos objetivos a atingir mas também no que concerne aos meios considerados necessários para que se chegue a essa consecução. Neste sentido, é apresentada uma sequência pedagógica que explicita a ordem pela qual, de acordo

com os autores do referencial, os módulos devem ser implementados, que é a seguinte: A1, C2, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C1, C2, B5 e C3 (Romão, Tomé, & Marques, 1998: 13). Este itinerário suscita algumas questões, das quais destaco duas. Em primeiro lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado aos métodos de ensino (A4) antes da implementação do módulo dedicado aos objetivos pedagógicos (B1), se na sequência de elaboração de planos de ensino, de acordo com a própria perspectiva técnica, a definição de objetivos precede a escolha de métodos? Em segundo lugar, por que razão se prevê a implementação do módulo dedicado à planificação da formação (B4) depois da implementação dos módulos dedicados aos objetivos pedagógicos, aos métodos de ensino, aos recursos didáticos (B3) e à avaliação da aprendizagem (B2). se os últimos quatro incidem em conteúdos que podem ser considerados especificações dos conteúdos em que incide o primeiro?

Uma formação pedagógica de formadores inspirada numa visão técnica do currículo é potencialmente vantajosa à luz de critérios de clareza e eficiência. No entanto, as atuais tendências das políticas de formação ao longo da vida sugerem que os formandos não necessitam apenas que os formadores lhes comuniquem com clareza o que devem aprender e os direcionem de forma eficiente para a aquisição dessa aprendizagem. Necessitam também de assumir um considerável grau de protagonismo na definição dos seus próprios percursos de formação e emprego, na medida em que é cada vez mais reconhecida a necessidade de os formadores, os formandos e os cidadãos em geral desenvolverem “competências de autonomia pessoal (ser autónomo e possuir espírito de iniciativa, participar na resolução de problemas novos, ser criativo e ter capacidade de inovação)” (Azevedo, 2006: 6). É por isso que as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida identificadas pelos responsáveis pelas políticas de educação e formação da União Europeia incluem o “espírito de iniciativa e espírito

empresarial”, bem como a competência de “aprender a aprender”, entre outras (Conselho da União Europeia, 2010). Nesta linha de raciocínio, tem-se defendido, com cada vez maior insistência, que o formador deve “formar pessoas sujeitas a mudanças organizacionais profundas” e “habilitar as pessoas para assumirem a responsabilidade de gerirem os seus próprios planos de formação” (Malheiro, 1997: 18-19).

O empreendedorismo e a capacidade de gestão da própria formação dificilmente se promovem através de uma formação dominada pela lógica do cumprimento rigoroso de planos previamente fixados. A promoção dessas competências requer espaço para a reflexão a partir da ação e para a deliberação contínua sobre os rumos de prática formativa que podem ser seguidos em cada contexto, considerando as alternativas disponíveis. O conhecimento destas últimas constrói-se a partir de dados que o próprio processo formativo vai continuamente gerando. Por outras palavras, a formação de formadores necessita de abordagens compatíveis com o ambiente de incerteza e acelerada mudança que caracteriza a sociedade contemporânea. Por isso, uma maior infusão da perspetiva prática sobre o currículo na formação pedagógica inicial de formadores poderia contribuir para uma maior adequação desta última às características da sociedade contemporânea e às atuais tendências de política educativa e formativa, especialmente no que diz respeito à promoção de competências-chave.

As decisões sobre o que deve ser ensinado na formação profissional são tomadas em função de valores e/ou interesses mais ou menos explícitos, mais ou menos ocultos. Quanto mais consciência o formador e o formando tiverem deste fenómeno, mais poderão usar a margem de manobra de que dispuserem no âmbito do sistema de formação para procurar compatibilizar esses valores e/ou interesses com os seus próprios. Esta consciencialização dificilmente se consegue sem a criação de algum espaço para a abordagem à perspetiva crítica sobre o currículo, o que é perfeitamente possível na formação pedagógica

de formadores, embora essa perspectiva não seja minimamente tornada visível no atual referencial de formação inicial.

O referencial do curso de Desenvolvimento Curricular, um dos cursos de formação pedagógica contínua de formadores concebidos pelo IEFP, é entendido pela autora como “um estímulo à capacidade de decidir em situação” (Peralta, 2007: 14). Trata-se de um curso orientado para o desenvolvimento de competências, no quadro de um entendimento de competência como mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes na resolução de problemas. O curso visa o “desenvolvimento da autonomia no processo de desenvolvimento curricular” (Peralta, 2007: 15), sendo o exercício dessa autonomia considerado um indicador de profissionalismo.

O referencial explora diferentes modelos curriculares e valoriza o trabalho de projeto enquanto abordagem flexível ao currículo. Além disso, recomenda o uso de um portefólio enquanto instrumento de gestão de rumos personalizados de aprendizagem por parte de cada formando. Essa recomendação é acompanhada da sugestão de que esses percursos de aprendizagem se iniciem com um diagnóstico dos conhecimentos e das capacidades dos formandos na área da TDC e com uma análise de planos de formação recentemente implementados pelos formandos. A bibliografia mobilizada no referencial é atualizada e reveladora de uma diversidade de perspectivas sobre o currículo, com destaque para a perspectiva prática, que, como sugerem as notas já aqui apresentadas, é a perspectiva com a qual o documento em análise mais se alinha. Um número menor de referências remete para a perspectiva técnica, cuja abordagem durante o curso também está prevista. Um número ainda mais reduzido de referências tem alguma relação com a perspectiva crítica, embora não seja visível nos enunciados dos objetivos e dos conteúdos, ou em qualquer outra parte do texto do referencial, nenhum indicador de uma eventual intenção de promoção de conhecimentos sobre a mesma.

Conclui-se, portanto, que, enquanto o referencial do curso de formação inicial veicula uma perspectiva predominantemente técnica de currículo, o referencial de formação contínua na área do desenvolvimento curricular transmite uma perspectiva predominantemente prática. O alinhamento com esta última é evidenciado sobretudo (1) pela valorização do trabalho de projeto enquanto abordagem flexível ao currículo em função das particularidades de cada contexto de formação e (2) pela promoção da construção de percursos diferenciados de aprendizagem, com o apoio de portefólios e de outros instrumentos de gestão da aprendizagem. Esta orientação é coerente com as atuais políticas europeias de formação ao longo da vida, que enfatizam a necessidade de desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e gestão da própria aprendizagem.

Reflexões finais

A formação pedagógica inicial de formadores em Portugal tem sido oferecida através de cursos de 90 horas, organizados de acordo com um referencial que prescreve objetivos e conteúdos cuja fundamentação científica se encontra em diversas áreas. No mapeamento epistemológico dessas áreas, a TDC é a área que mais espaço ocupa.

Uma das condições a garantir na demanda de qualidade na implementação desses cursos seria, portanto, a posse de sólida formação em TDC por parte dos responsáveis pela lecionação dos mesmos. Infelizmente, essa condição não está criada neste momento, na medida em que tem havido pouca exigência na imposição de critérios para o exercício de funções de formador em cursos de formação pedagógica inicial de formadores. Em inúmeros casos, tem-se verificado que a única exigência colocada aos candidatos ao exercício dessas funções tem sido a titularidade do CAP. Isto significa que, de acordo com as normas em

vigor, para lecionar um curso de formação pedagógica de formadores, basta ter recebido 90 horas de formação pedagógica, o que é tão absurdo como seria o reconhecimento oficial de qualificação para ensinar matemática a alguém que só tivesse recebido 90 horas de formação em matemática. Por esta razão e por outras, “é necessário ter a coragem de (...) rever os critérios de credibilização das pessoas em formação profissional e em formação pedagógica” (Correia & Ferro, 1997: 30).

A formação pedagógica inicial de formadores necessita também de uma atualização do respetivo referencial, atualização que proporcione uma maior abertura a um leque mais alargado de perspetivas sobre o currículo, mais compatível com as atuais tendências europeias e globais em matéria de formação e trabalho.

Os cursos de formação contínua de formadores beneficiam da disponibilidade de um conjunto de referenciais de grande atualidade e, nalguns casos, de grande qualidade, como foi aqui sugerido a propósito do caso específico do curso de Desenvolvimento Curricular. Ironicamente, depois de um grande investimento na produção desses referenciais, a procura dos cursos em causa diminuirá drasticamente, podendo mesmo desaparecer completamente, em consequência da cessação da obrigatoriedade de renovação do CAP por períodos de cinco anos. Esta cessação, aliada ao já referido facilitismo na seleção dos formadores que lecionam os cursos de formação pedagógica inicial, não favorece a qualidade da formação. Por esta e por outras razões, “a formação de formadores necessita de ser repensada seriamente” (Moura, 1997, p. 90), particularmente no que diz respeito à vertente de formação pedagógica.

Referências bibliográficas

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Azevedo, J. (2006). A educação e as “novas competências” para todos. *Formar*, 56, 3-9.
- Bernardo, J. (2004). Da educação e formação à educação-formação – Dois mundos complementares ou concorrentes? In J. Costa (Coord. redactorial), *Formação profissional – Cadernos Sociedade e Trabalho, IV* (pp. 55-75). Lisboa: DEEP/MSST.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Conselho da União Europeia. (2010). *Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e formação para 2010”*. Bruxelas: Conselho da UE.
- Correia, M. L., & Ferro, J. G. (1997). Dimensões relacionais e institucionais da formação. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.^a conferência de formação de formadores* (pp. 25-30). Lisboa: ISPA.
- Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores* (3.^a ed.). Lisboa: Lidel.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (7.^a ed.). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* Londres: Falmer Press.
- Johnson, M. (1977). Definitions and models in curriculum theory. In A. Bellack & H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and evaluation* (pp. 3-19). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Editions d’Organisation.

- Mager, R. F. (1975). *Como definir objectivos pedagógicos* (2.^a ed.). Lisboa: Carreira & Carreira.
- Malheiro, P. (1997). Novas competências para o formador do ano 2000. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.^a conferência de formação de formadores* (pp. 17-19). Lisboa: ISPA.
- Moura, R. (1997). Formação por processo e transformação dos desempenhos organizacionais: O formador como dinamizador de vontades e competências. In A. Sequeira & J. Teixeira (Orgs.), *Actas da 1.^a conferência de formação de formadores* (pp. 83-99). Lisboa: ISPA.
- Oliveira, F. (1992). *Preparação e desenvolvimento de sessões de formação* (2.^a ed.). Lisboa: IEFP.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, M. H. (2007). *Desenvolvimento curricular Referencial de formação pedagógica contínua de formadores/as*. Lisboa: IEFP.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Romão, A., Tomé, C., & Marques, P. (1998). *Formação pedagógica inicial de formadores Referencial básico*. Lisboa: IEFP.
- Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Vieira, M. L. (1992). *Definição de objectivos de formação*. Lisboa: IEFP.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.