

Que História há na educação de adultos? Análise das orientações curriculares portuguesas

What History in adult education? An analysis of the Portuguese curriculum

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Porto-Portugal

Ana Isabel Moreira

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM)

Porto-Portugal

Resumo

A educação e formação de adultos consubstancia-se num campo que é simultaneamente de intervenção e investigação, além de plural nos seus referenciais, métodos e estruturas organizacionais e/ou pedagógicas.

Com este trabalho procura-se alargar a discussão sobre a temática, partindo da realidade portuguesa, e cruzando perspectivas provenientes da educação de adultos, dos estudos curriculares e da educação histórica.

Assumindo o propósito de contribuir para uma reflexão mais sustentada sobre *de que forma(s) as orientações curriculares portuguesas integram, no âmbito da educação e formação de adultos, os princípios decorrentes da pesquisa em educação histórica*, antecipa-se a existência de indicações curriculares específicas, oriundas da tutela, mas sem que nas mesmas o conhecimento histórico mais ou menos aprofundado se evidencie como um eixo prioritário nos contextos formais portugueses.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Currículo; Educação Histórica

Abstract

Adult education and training is a field that is simultaneously of intervention and research, besides being plural in its referential, methods and organizational and/or pedagogical structures.

This paper seeks to broaden the discussion on the subject, starting from the Portuguese reality, and crossing perspectives from adult education, curriculum studies and historical education.

Assuming the purpose of contributing to a more sustained reflection on *how the Portuguese curricular guidelines integrate, in the context of adult education and training, the principles arising from research in history education*, we anticipate the existence of specific curricular indications, but without establishing the historical knowledge, of greater or lesser depth, as a priority axis in Portuguese formal contexts.

Keywords: Adult Education and Training; Curriculum; History Education

1. Introdução

Os artefactos curriculares desenhados para determinado nível de ensino, grupo de aprendentes, processo educativo/formativo retratam opções que em momento algum são neutras, aleatórias ou só porque sim. São escolhas que, *a posteriori*, assumem os seus impactos nas práticas educativas/formativas acontecidas num certo contexto, com um público particular e assentes em finalidades delineadas.

Em Portugal, também para a educação e formação de adultos, existem referenciais curriculares elaborados pela tutela e, depois, concretizados sob diferentes modalidades, como os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) ou os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Os mesmos são, assim, o mote para o trabalho investigativo desenvolvido nas próximas páginas.

Sabendo que os processos de ensino e de aprendizagem vocacionados para as pessoas adultas contemplam áreas do saber diversas, mas ressaltando também as potencialidades do conhecimento histórico numa lógica mais abrangente de formação cidadã e para a democracia, a atenção centra-se nesse domínio. Quer isto dizer que se pretende perceber, doravante, *“De que forma(s) as orientações curriculares portuguesas integram, no âmbito da educação e formação de adultos, os princípios decorrentes da pesquisa em educação histórica?”*.

Antes de se apresentar uma eventual resposta para aquela questão, a par das principais constatações (finais) alcançadas, expõe-se, a seguir, o enquadramento conceptual que emoldura a investigação levada a cabo e, logo depois, explicam-se as principais opções metodológicas tomadas antes mesmo da análise e discussão dos dados recolhidos.

Embora a partir de um enfoque muito concreto, pretende-se que esta singela pesquisa associada a uma particular realidade nacional proporcione uma outra, eventualmente nova, reflexão sobre as experiências formativas dinamizadas para/com adultos.

2. Posicionamento conceptual

Na tentativa de clarificar os constructos teóricos que auxiliaram a estruturação deste trabalho investigativo, nas próximas linhas explicitam-se as dimensões conceptuais essenciais. O ponto de partida é, pois, a educação de adultos e os seus principais fundamentos; seguem-se os apontamentos sobre o currículo e os estudos curriculares,

terminando esta secção com algumas ideias basilares no que concerne à pesquisa em educação histórica.

2.1. A educação de adultos: um olhar a partir da realidade portuguesa

Em sintonia com a perspectiva de Knowles, Holton e Sawnson (2014), reconhece-se uma tensão latente associada à educação de adultos: por um lado, uma visão historicamente sustentada de que os processos educativos têm profundas implicações na idade adulta; por outro, constata-se a ausência de reflexão sistemática e de investigação neste domínio. No presente texto não se assume, como propósito primeiro, discutir de forma aprofundada a educação de adultos em toda a sua complexidade. Antes se procuram estabelecer alguns princípios, tomados como basilares para o processo de análise dos dados recolhidos, assim como esclarecer algumas particularidades do contexto português.

Principiando pela abordagem mais globalizante da educação e formação de adultos, importa atentar em três aspectos.

Desde logo, as particularidades deste domínio de ação e investigação que só podem ser respeitadas. Efectivamente, a crítica à transposição do tradicional modelo escolar para as dinâmicas formativas com adultos tem sido amplamente criticada, sobretudo por se consubstanciar numa prática desajustada às especificidades dos intervenientes e, conseqüentemente, limitadora do próprio sucesso dos formados. A este propósito, distintos trabalhos evidenciam, por exemplo, que muitos dos adultos envolvidos em processos de educação e/ou formação experienciaram já o insucesso escolar, sendo este um factor condicionador do seu auto-conceito e do modo como encaram a aprendizagem. Ao replicarem-se as clássicas dinâmicas escolares, reforça-se certa tendência para a perpetuação do estigma em relação às práticas educativas e, igualmente, condiciona-se a forma como cada um se envolve afectiva e cognitivamente nessas experiências (QUINTAS, 2006; CAVACO, 2016; LIMA; GUIMARÃES, 2018). Nesse sentido, e embora não seja o principal intuito deste trabalho, é de elementar razão sublinhar as singularidades da pedagogia de adultos, assumindo a existência de práticas e estruturas próprias, sem se incorrer numa transição simplista das referências teóricas subjacentes à educação de crianças, mas também sem desconsiderar os contributos conceptuais e empíricos daí decorrentes (JARVIS, 2004).

Que História há na educação de adultos? Análise das orientações curriculares portuguesas

Em segundo, recorda-se que os processos de educação e formação de adultos adquirem características múltiplas, não se restringindo a uma só estrutura, atividade ou organização educativa (RASMUSSEN, 2018). Pelo contrário, várias são as possibilidades que podem integrar as ofertas de educação formal, as estruturas de educação informal popular ou em contexto de trabalho, entre muitas outras (FOLEY, 2004). Embora o foco de atenção acima explicitado seja a educação formal, urge reconhecer a legitimidade e relevância pedagógica inerente à diversidade de percursos formativos no domínio da educação de adultos, bem como a análise caleidoscópica que lhe está subjacente.

O terceiro, e último, aspecto liga-se à pluralidade de propósitos que são base das políticas e práticas formativas. Com os trabalhos de Freire (1967; 2013), há uma inegável vinculação da educação (de adultos) a práticas para uma mais consciente e crítica *leitura do mundo*, como condição necessária para a emancipação, individual e colectiva, e para uma acção político-social mais livre porque desprendida de entendimentos míticos ou infundados. Nesta linha de pensamento, é possível subscrever a ideia de que a educação e formação de adultos deve ocasionar, pelas acções formativas desenvolvidas, a emergência das subjectividades auto-conscientes e socialmente comprometidas, como forma de cada sujeito se olhar como cidadão potencialmente promotor de um novo e melhor futuro (FEJES, *et al.*, 2018). Apesar do mencionado, são recorrentes as pesquisas que transparecem a crescente influência de lógicas economicistas e racionalidades mercantis nas opções políticas e práticas no domínio da educação e formação de adultos (TIGHT, 2003; CANÁRIO, 2013; RASMUSSEN, 2018).

De algum modo, a realidade portuguesa reflecte essa tendência.

Da análise de Lima e Guimarães (2018) emergem três lógicas distintas, não mutuamente exclusivas, que caracterizaram as políticas de educação e formação de adultos, em Portugal, após a democratização em 1974. A primeira (com maior preponderância até meados da década de 1980) integra as opções que se orientam «para a construção de sociedades mais inclusivas, justas, igualitárias, democráticas e participativas» (p.606), sustentadas num entendimento emancipatório e na emergência, na sociedade civil, de práticas formativas. A segunda (mais significativa entre meados de 1980 e 1990), associada à modernização e ao controlo estatal das estruturas e dos fenómenos educativos, enquadra movimentos que fomentaram/fomentam projectos de «alfabetização funcional, adaptativa, e de segunda oportunidade» (p.607), que visam promover o desenvolvimento económico e

a participação cidadã. Aos mesmos vinculam-se enquadramentos formais, por vezes burocráticos, marcados pela ideia de provisão estatal.

A terceira (com maior expressão a partir de metade da década de 1990) tem como princípios fundacionais a «promoção do capital humano, o *vocacionalismo* e as iniciativas de formação profissional e profissionalizante» (p.608), fazendo sobressair a justaposição entre a ideia de ‘cidadão’ e a de ‘consumidor’. Este entendimento, pelo menos em parte, remete para o mercantilismo educativo e para a subalternização dos processos formativos face às necessidades do mercado, estabelecendo-se como racional de referência para a análise da qualidade da formação e das organizações que a promovem e circunscrevendo o adulto à pessoa ainda em idade activa.

As lógicas enunciadas mesclam-se em discursos e decisões políticas variadas, pelo que não é possível, nem porventura adequado, estabelecer fronteiras entre cada uma delas. Ainda assim, e como identifica Canário (2013), progressivamente valorizaram-se, em Portugal, rumos que parecem reforçar «a subordinação funcional das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho» (p.564), convergindo com as tendências internacionais. À margem dessa especificidade, essas práticas formativas concretizadas a nível nacional tiveram algum impacto, nomeadamente, na diminuição da taxa de analfabetismo e no aumento das taxas de escolarização da população portuguesa.

Entre outras medidas, podem destacar-se duas.

Por exemplo, desde o ano 2000, o reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas. Através de diferentes organizações – nomeadamente os Centros Novas Oportunidades e, na sua nomenclatura mais recente, os Centros Qualifica –, verificou-se um assinalável movimento da população adulta, nem sempre uniforme, que aumentou a sua escolaridade (CAVACO, 2016; LIMA; GUIMARÃES, 2018). Essa dinâmica (RVCC) encontra-se hoje enquadrada formalmente, com um conjunto de referenciais, definidos pela tutela, que são o guia do processo (QUINTAS, 2006).

A outra medida diz respeito à criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (CANÁRIO, 2013), mais conhecidos como cursos EFA. De forma genérica, os mesmos apresentam um currículo nacional específico, convergente com «um quadro curricular aberto e flexível» (QUINTAS, 2016, p.218), associado aos níveis B1 (equivalente ao 1.º Ciclo do

Ensino Básico), B2 (equivalente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico) e B3 (equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico), e permitem a dupla certificação: escolar e profissional.

Para finalizar, assinala-se que as duas modalidades formativas descritas alicerçam-se numa proposta curricular nacional: o Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico (2020), para os processos de reconhecimento de competências, e o Referencial Básico, associado Catálogo Nacional de Qualificações. Tomando em consideração estes artefactos, faz sentido, nas linhas que se seguem, refletir brevemente sobre algumas das questões curriculares mais relevantes.

2.2. Currículo formal: notas breves

A reflexão sobre o currículo e os estudos curriculares tem tido progressivo impacto, tanto na dimensão investigativa, como nas opções político-institucionais e na acção profissional nos múltiplos contextos educativos (GIMENO SACRISTÁN, 2015; DUARTE, 2020).

Meramente de forma ilustrativa, recuperam-se as opiniões de Varela de Freitas (2019), para a realidade portuguesa, e de Angulo Rasco (2016), sobre o contexto espanhol. Os dois investigadores esclarecem que, durante a sua formação inicial, o conceito ‘currículo’ existia e era mobilizado no domínio educativo, todavia, no seu essencial, surgia desprovido da complexidade conceptual ou da importância político-pedagógica que hoje lhe são imputadas. Efectivamente, na contemporaneidade, assume-se que o currículo, assim como o seu campo de investigação, congregam um conjunto amplo de tensões, posicionamentos filosóficos, influências sociológicas e ideológicas, entre tantas outras (TADEU DA SILVA, 2010; GOBBY, 2018; CHRISTOU; DELUCA, 2019). Por conseguinte, torna-se difícil alcançar uma definição consensual ou suficientemente integradora da totalidade de perspectivas, referenciais ou alicerces epistémicos. Como identifica Steinberg (2016, p.720), «o conceito de currículo deve ser provisório, na melhor das hipóteses».

Perante tal indefinição, a acepção considerada para este trabalho investigativo é aquela que sugere Duarte (2021, p.5): «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências» formativas. Sem qualquer carácter universal, a mesma retrata a forma como as questões curriculares se implicam em distintos níveis de deliberação, integrando decisões associadas às opções político-normativas e decisões relacionadas com a mediação pedagógico-didática vivenciada em cada momento educativo.

Antecipando já a leitura dos dados adiante concretizada, sublinha-se a importância investigativa em torno das decisões curriculares nacionais, sem que tal corresponda a qualquer desconsideração de estudos centrados nos processos de ensino e aprendizagem que, paulatinamente, se legitimaram como um dos eixos estruturantes no domínio dos estudos curriculares (CHRISTOU; DELUCA, 2019).

A título de exemplo, o trabalho de Kumar (2019) é elucidativo do modo como os artefactos curriculares nacionais têm um profundo interesse científico. Partindo da investigação do autor –sobre realidades como a África do Sul, o Brasil, o México ou a Índia –, verifica-se que os textos curriculares prescritos dialogam com um amplo conjunto de eixos: (i) orientações associadas à acção profissional e às opções pedagógicas tidas como especialmente relevantes; (ii) conceções sobre a educação e os seus propósitos; (iii) a selecção e organização da cultura a ensinar e a aprender em determinado sistema educativo, assim como os princípios que orientam essa decisão; (iv) posicionamentos ideológicos associados, por exemplo, à criação de uma identidade nacional colectiva, ao desenvolvimento de competências economicamente úteis, aos sentidos conferidos à globalização, entre outras.

Na realidade, existe já uma tradição, no domínio dos estudos curriculares, de reflexão sobre as temáticas mencionadas. Num momento inicial, sobressaiu uma lógica de ‘pedotecnia’ (DIAS DE CARVALHO, 2002), isto é, centrada no estabelecimento de normas de desenvolvimento curricular decorrentes de um pensamento tecno-metodológico. Porém, com o passar do tempo, emergiram preocupações mais ecléticas, introduzindo-se reflexões sobre a identidade (privada e pública), os estudos culturais, raciais e de género ou a própria interacção pedagógica como resultado de uma mediação humana (TADEU DA SILVA, 2010; DUARTE, 2020).

Essa ampliação do foco de estudo também se traduziu num olhar mais crítico face ao currículo oficial ou nacional. Como esclarecem Gobby (2018) ou Kumar (2019), actualmente, esses artefactos não correspondem a uma construção técnica ou hermética e neutra, mas são antes o resultado do compromisso entre distintos poderes, formas de interpretação da realidade, paradigmas epistemológicos ou posicionamentos político-ideológicos.

Para finalizar, talvez seja relevante apontar que esses textos nacionais correspondem a uma deliberação curricular inicial da administração educativa, não se consubstanciando na

totalidade de aprendizagens promovidas em cada contexto, pois cada agente, em cada mediação didáctica, exerce algum tipo de escolha curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2015).

No entanto, nota-se progressiva a influência de sistemas e estruturas de regulação, também na educação e formação de adultos, que condicionam e limitam a agência curricular dos/das profissionais. Tal particularidade reforça a importância, pedagógica e simbólica, das orientações nacionais e, conseqüentemente, do seu valor investigativo.

2.3. Educação histórica: olhares contemporâneos

A investigação em Educação Histórica, em diferentes contextos nacionais, tem contribuído, progressivamente, para se entender o ensino e a aprendizagem da História de uma outra forma.

Sabe-se, hoje, que a construção de um quadro substantivo coerente é necessária, e aqui se incluem nomes, datas e factos concretos, contudo insuficiente para o desenvolvimento do raciocínio histórico que contempla o passado, o presente e as expectativas de futuro (RÜSEN, 2021). Ou seja, ao invés de se optar pela mera transmissão expositiva de certos acontecimentos imutáveis, às vezes mitificados, importa que, dos mais novos aos mais velhos, a aquisição de conhecimento histórico se revista do aprimoramento de competências próprias para se pensar historicamente (SEIXAS; MORTON, 2013) e da afirmação de uma consciência histórica cada vez mais complexa.

Desta forma, mais do que ocasionar uma bagagem de saberes sem utilidade prática diária ou facilmente recuperados através de um motor de busca *online*, actua-se no sentido da formação de sujeitos que se tornam competentes, pela indagação, pela argumentação, pela inferência, na compreensão diacrónica e multiperspectivada do mundo real que os rodeia (BARCA, 2019; 2021). São aqueles, no presente e no futuro, cidadãos participativos, com interesses para além das fronteiras do país onde vivem, que reconhecem o carácter histórico de realidades e instituições, as diferenças epistemológicas entre tempos distintos, as nações sem uma existência teleológica e romântica ou as vantagens do diálogo para a resolução de conflitos (BARTON; LEVSTIK, 2004; CHPAMAN, 2016).

Transversal a qualquer faixa etária, então, saber sobre História transmuta-se em experimentação de uma educação para a cidadania democrática, argumentativa e responsável, bem como em incentivo para o entendimento e busca do bem-estar colectivo, mundial (BARTON; LEVSTIK, 2004). Isto, pois claro, enquanto contributo que não é único,

mas concomitante com outras áreas do saber (DUARTE, 2020). Sejam elas mais ligadas à linguagem, à matemática ou às tecnologias, por exemplo.

Neste processo formativo também cabem os conhecimentos (prévios) que cada um traz consigo e que resultam das experiências vividas, dos livros lidos ou dos filmes assistidos, da interacção com os outros. Elementos esses que vão transparecendo os sentidos identitários assumidos individualmente e os usos que se fazem da cultura histórica (MOREIRA, 2020; BARCA, 2021).

A partir daqueles, da desconstrução e reconstrução dos mesmos, trilha-se um caminho que permite entender os diferentes valores, crenças e atitudes que distinguem os indivíduos, também eles diferentes, mas habitantes do mesmo mundo, mais globalizado e marcado pela heterogeneidade étnica, cultural e linguística. Importa, por isso, não esquecer as evidências históricas que podem fundamentar qualquer raciocínio mais elaborado. Desde as narrativas plurais e problematizadoras (CHAPMAN, 2016), na verdade um instrumento metacognitivo do pensamento e da consciência histórica, até às fontes primárias e secundárias, ancoradas ao território, aos seus recursos e às suas necessidades/potencialidades, enquanto elementos que proporcionam, eventualmente, o contacto direto com registos dos factos que são objecto de trabalho didáctico (MARQUES, 2020).

3. Enquadramento metodológico

Retomando a ideia introdutória, pretende-se, com este trabalho, ampliar a reflexão no domínio educativo a partir de uma lente em particular. Para isso, definiu-se a seguinte questão de partida: *De que forma(s) as orientações curriculares portuguesas integram, no âmbito da educação e formação de adultos, os princípios decorrentes da pesquisa em educação histórica?*

A nível metodológico, desde logo tomou-se em atenção a pluralidade de opções que a investigação em educação, paulatinamente, enquadrou e legitimou (DIAS DE CARVALHO, 2002; AMADO, 2014). Entre estudos de caso e etnográficos ou opções próximas da investigação-ação participativa e/ou crítica, são os princípios como a flexibilidade ou a adaptabilidade que vão possibilitando práticas investigativas diversas e originais. Mais do que a pureza metodológica, valoriza-se, então, a adequação e a coerência do desenho empírico (EGBERT; SANDEN, 2014).

De modo mais específico, seguiu-se como metodologia o estudo de caso, na sua variante multi-caso. Assim, considerou-se como caso de estudo a educação de adultos formal portuguesa associada ao Ensino Básico (B1, B2 e B3), subdividindo-a em dois casos particulares: os cursos EFA e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Por sua vez, a exploração dos dados recolhidos baseou-se numa análise documental. Autores como Bryman (2012) dão conta de um conjunto amplo de fontes, como áudios, fotografias e vídeos, que podem ser alvo desse tipo de análise, embora destaquem a tradição que vai preferindo os textos escritos, aqueles que se escrutinaram nesta investigação.

Tanto os cursos EFA, como os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas prevêem um artefacto curricular nacional que serve como orientação das dinâmicas pedagógicas. Nesse sentido, pela nomenclatura de Bardin (2011), tais fontes escritas são *documentos naturais*, uma vez que correspondem a textos funcionais, construídos pela/para a acção de distintos agentes educativos e não criados propositadamente para a investigação. Como identifica Creswell (2012), assim se interage com um particular discurso enquadrado num determinado contexto social e político.

Ainda para um esclarecimento metodológico mais pormenorizado, explicita-se que se concretizou uma análise de conteúdo dos documentos mencionados, assente nos processos de codificação, contagem, categorização e interpretação (BARDIN, 2011). Esse processo tomou como referência a totalidade de orientações associadas às duas modalidades formativas consideradas.

Como última nota, indica-se que a validade da análise se fundamenta nos elementos definidos por Amado (2014): (i) a *credibilidade interpretativa*, pois estabeleceu-se uma relação de transparência com o material empírico considerado; (ii) a utilização de *procedimentos quase-estatísticos*, coincidente com a «dimensão quantitativa implícita, que decorre naturalmente da leitura dos próprios dados» (p.364).

4. Apresentação e discussão dos dados

A partir da totalidade do material empírico analisado, detalham-se, desde já, as orientações curriculares específicas incluídas em cada um dos artefactos curriculares considerados. Ambas as indicações¹ integram quatro áreas de acção pedagógica: i) Cidadania e Empregabilidade; ii) Linguagem e Comunicação; iii) Matemática para a Vida; iv) Tecnologias da Informação e Comunicação, como se pode constatar na tabela abaixo:

Tabela 1: Organização do material empírico

Indicações curriculares nacionais [ni=628]	
Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico (processos de RVCC) [ni=267]	Referencial do Catálogo Nacional de Qualificações - Nível Básico (cursos EFA) [ni=361]
Cidadania e Empregabilidade [ni=67]	Cidadania e Empregabilidade [ni=66]
Linguagem e Comunicação [ni=89]	Linguagem e Comunicação [ni=83]
Matemática para a Vida [ni=64]	Matemática para a Vida [ni=100]
Tecnologias da Informação e Comunicação [ni=47]	Tecnologias da Informação e Comunicação [ni=112]

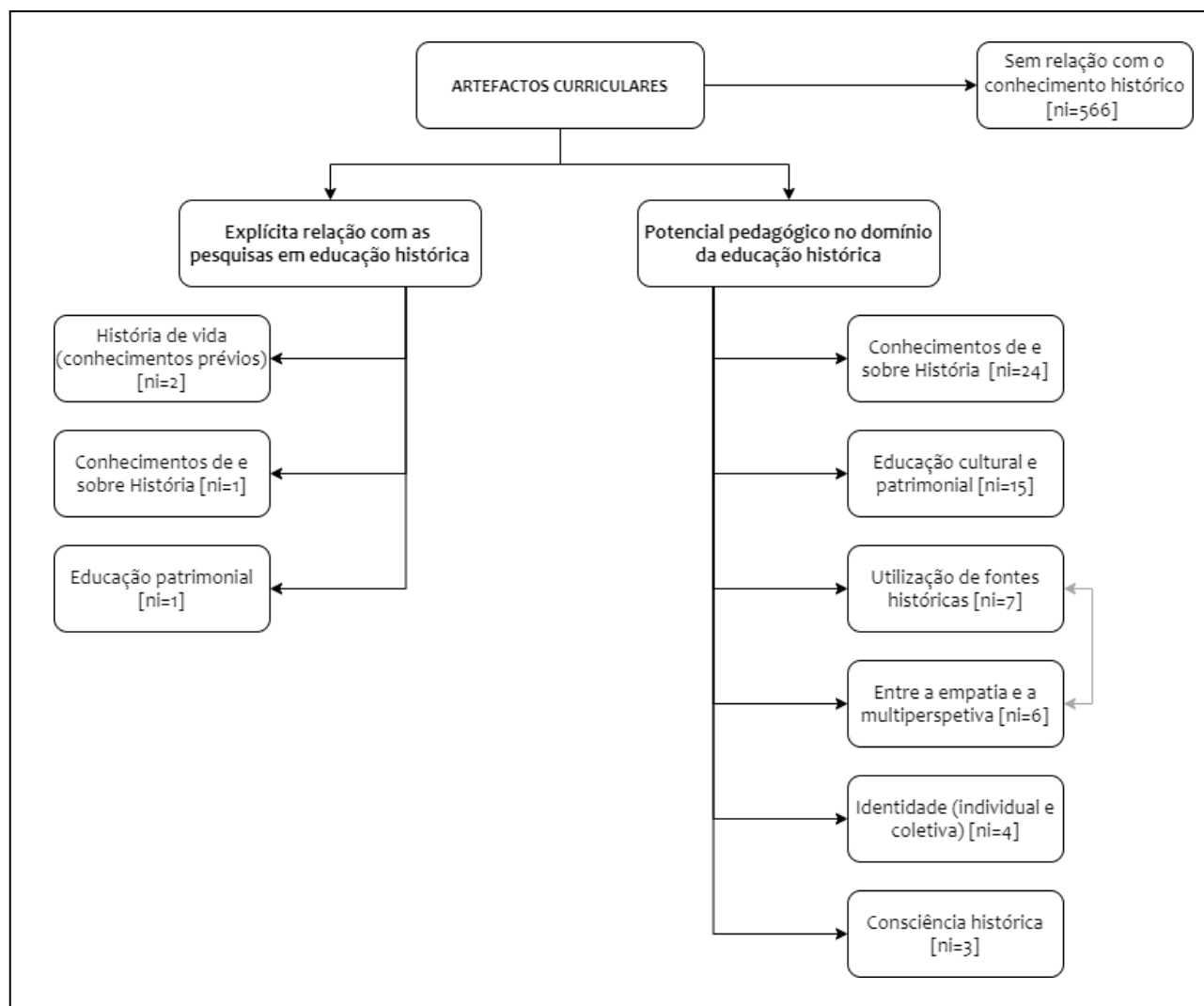
Fonte: Autoria própria (2021)

No final contaram-se 628 indicações nacionais referentes à educação e formação de adultos na sua dimensão formal. Aquando da codificação do material empírico, todavia, identificaram-se apenas 64 de referências que, de algum modo, se relacionam com os princípios da educação histórica. Nesse sentido, é imediata a percepção de uma reduzida frequência relativa [$\approx 10,2\%$] de orientações que se ligam a uma eventual aprendizagem histórica. Dada essa parca representatividade e a equitativa distribuição, optou-se por não fazer a distinção entre as duas tipologias de processos formativos ao longo da análise seguinte.

Burilando a leitura do material empírico, foi possível definir duas categorias principais. Com menor importância estatística (ni=4) identificaram-se orientações que estabelecem uma *explícita relação com as pesquisas em educação histórica*, preconizando o ensino e a aprendizagem de conteúdos e/ou competências específicos da História. Com maior representatividade estatística (ni=60) surgiram as orientações da tutela que evidenciam certo *potencial pedagógico no domínio da educação histórica*, consubstanciando-se como um alicerce curricular que poderá enquadrar experiências formativas focadas no desenvolvimento de saberes e/ou competências históricas.

Essas categorias e subcategorias subsequentes aparecem devidamente organizadas no esquema que se segue:

Figura 1: Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Autoria própria (2021)

4.1. Explícita relação com as pesquisas em educação histórica

Com uma tradição inequívoca no domínio da educação e formação de adultos, contaram-se duas orientações específicas associadas à história de vida dos formandos:

Expor, com clareza, situações da sua história de vida [CC_LC1A_7]²

Escrever histórias e relatos da vida quotidiana [CC_LC1C_4]

A história de vida dos educandos, enquanto concepções prévias sobre o mundo, os valores culturais ou os sentidos de mudança (MOREIRA, 2020), elaboradas em múltiplas

circunstâncias e interações, estabelece-se como um importante contributo para a construção do conhecimento histórico esclarecido e relevante para cada um (BARCA, 2021).

Nesse sentido, aquela história de vida permite enquadrar as experiências individuais num contexto social, político e cultural concreto, favorecendo uma aprendizagem histórica que é, assim, mais significativa, ligando a realidade individual a um conjunto de factos reais partilhados colectivamente.

Uma outra indicação curricular remete para os conhecimentos de e sobre História. Prevê-se um trabalho pedagógico pelo qual os educandos terão a oportunidade de «descrever eventos reais ou imaginados relativos ao mundo exterior: Viagens; Eventos culturais/desportivos; Eventos históricos» [EFA_LC_B3_LE_B_2]. Embora o foco principal se centre no desenvolvimento de competências de comunicação, os eventos históricos são ali mencionados. Por isso mesmo, será possível ocasionar situações formativas pelas quais os sujeitos, fazendo uso da comunicação específica da História, debatem sobre os eventos históricos descritos, contra-argumentam perante perspectivas distintas das suas, são capazes de se posicionar no lugar do outro. E, desta forma, para além de ampliarem os seus conhecimentos de História, os formandos também aprimoram algumas competências que dão forma ao pensamento histórico (SEIXAS; MORTON, 2013).

A última referência explícita detectada prende-se com a educação patrimonial, ligando a vivência formativa a dinâmicas que permitam «entender diversas manifestações artísticas (moda, arte plástica, etc.), como representantes de uma época e de determinados grupos sociais» [CC_LC1D_6]. Parece claro que os textos curriculares equacionam a exequibilidade de uma abordagem que promova a interpretação (histórica) contextualizada e, por inerência, o desenvolvimento do raciocínio histórico que contempla o passado, o presente e, eventualmente, expectativas de futuro (RÜSEN, 2021).

Para finalizar a discussão sobre esta primeira categoria, assinalam-se ainda dois aspectos. Por um lado, o facto de as indicações curriculares analisadas se vincularem à área ‘Linguagem e Comunicação’, pelo que, embora possam relacionar-se com a História, o seu principal propósito formativo concorre para outros domínios, como o desenvolvimento de competências comunicativas ao nível oral e escrito. Por outro, caracterizam-se por certa ambiguidade ou pouca clareza, conferindo um carácter indeterminado às questões *o quê?* e *como?* ensinar e aprender História (neste caso, na idade adulta).

Num último apontamento, aparentemente, os assuntos históricos, também promotores de aprendizagens significativas no que concerne à compreensão e acção na realidade actual onde cada um se movimenta diariamente, não são assumidos como um eixo estruturante nos artefactos curriculares analisados.

4.2. Potencial pedagógico no domínio da educação histórica

Ao ampliar-se o foco de análise, integrando as orientações curriculares com potencial pedagógico implícito no domínio da História, discute-se um *corpus* mais alargado de dados.

Naturalmente, uma vez que as intervenções educativas junto do público adulto também visam o alargamento da sua *leitura do mundo* (FREIRE, 1967), numa lógica mais próxima da ampliação da cultura de cada um, destacam-se as menções, indirectas, aos conhecimentos de cariz substantivo (saberes de História). Um pouco mais de duas dezenas de indicações preconizam um trabalho em torno da História, em particular da história política e social, aludindo, por exemplo, ao funcionamento dos Estados contemporâneos – «conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social» [EFA_CE_B3_C_5] –, aos «direitos, liberdades e garantias fundamentais» [CC_CE1A_1] – e, também, às tecnologias – «identificar inovações tecnológicas que afetam o exercício profissional» [EFA_CE_B1_C_6].

Depois, há um conjunto de indicações que potenciam a educação patrimonial e cultural, historicamente fundamentada. No domínio do património, salientam-se a literatura de tradição oral – «compreender produções do património oral popular (...)» [CC_LC1A_2]. De facto, reconhece-se que elementos patrimoniais relevantes, de proximidade, são um excelente ponto de partida para despertar a reflexão sobre tempos distintos (MARQUES, 2020). E se o seu uso pedagógico é viável, e frutífero, com os mais jovens, também o é com os adultos portadores de um sem número de outros saberes passíveis de interacção com as mais recentes aprendizagens. Por que não enquadrar historicamente os contos tradicionais, discutindo-se como os mesmos reflectem, ou não, as particularidades sociais e culturais de determinado período histórico? No domínio cultural, afirmam-se as dimensões simbólica e artística – «analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais, ...) à luz dos códigos socioculturais» [EFA_LC_B2_D_3] – características de um período histórico concreto e, por isso, reveladoras da passagem do tempo e favoráveis à interpretação da realidade histórica emergente.

As orientações abaixo apresentadas contemplam a possibilidade de integrar, nas experiências formativas dos educandos, estratégias centradas na análise de fontes

(históricas). Dessa forma, procura-se aprimorar a compreensão histórica dos formandos fundada na evidência (BARCA, 2021) e partida de uma abordagem que não se restringe à exposição factual. De referir que nenhuma indicação referencia, explicitamente, fontes históricas primárias ou secundárias, porém os exemplos considerados permitem enquadrar curricularmente tais dinâmicas:

Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos [EFA_LC_B3_B_3].

Ler criticamente textos diversificados e complexos [CC_LC3B_2].

Essa menção, que não é explícita quanto às práticas que a pesquisa em educação histórica tem corroborado como relevantes para uma aprendizagem que se distancia da memorização desinteressada, faz-se notar, ainda, nas asserções codificadas como ‘Entre a empatia e a multiperspectiva’.

Lêem-se, nos referenciais analisados, as seguintes orientações: «ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros» [CC_CE2A_2] ou «reconhecer e respeitar a diversidade dos outros» [EFA_CE_B3_A_4]. De alguma forma, também se pretende que os sujeitos em formação sejam capazes de ponderar as acções e emoções do outro que é diferente de si, de atentar nas múltiplas perspectivas face a um mesmo assunto, de entender que não existem narrativas (históricas) únicas e acabadas (CHAPMAN, 2016). Portanto, se este trabalho pedagógico for levado a cabo, em parte, aquelas competências específicas do pensamento histórico podem ser desenvolvidas pelos mesmos (SEIXAS; MORTON, 2013).

A este propósito, não faz sentido olvidar as questões relacionadas com a identidade. Como esclarece Duarte (2020), a identidade, individual e colectiva, decorre de um processo de intersubjectividade, de interacção com outros e, ainda, em diálogo com experiências e histórias partilhadas. Nesse sentido, embora não se pretenda uma formação histórica coincidente com lógicas de *nacionalismo banal* (BILLIG, 2014), importa reconhecer que os conhecimentos históricos se interconectam com processos de construção identitária. Consequentemente, quando as directrizes curriculares nacionais explicitam a necessidade de se desenvolver um trabalho que permita a cada formando «conhecer-se a si próprio» [CC_CE2D_2], assume-se, desde logo, uma implícita relação com essa formação que poderá, depois, ser mais ou menos aprofundada em cada um dos contextos.

A última subcategoria de análise liga-se ao (eventual) desenvolvimento da consciência histórica dos educandos. Integradas na mesma, notam-se duas indicações distintas:

Situar o enunciado no tempo e no espaço (...). [EFA_LC_B3_C_7]

Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço (...) [EFA_LC_B3_C_6]

Rapidamente se constata que as indicações não evidenciam uma relação explícita com o ensino da História, pese embora considerem, subtilmente, uma espécie de orientação temporal (para a vida prática quotidiana?). A partir desse elemento, poder-se-á alargar o trabalho formativo concretizado e promover a compreensão das interações dinâmicas, mas devidamente contextualizadas, entre tempos diferentes (RÜSEN, 2010; 2021), fomentando-se a desejável orientação temporal válida interculturalmente.

Mais uma vez, os dados coligidos corroboram aquela anterior ideia de um conjunto de prescrições curriculares pouco valorativas da aprendizagem da História e sua relevância formativa mais ampla. Ainda assim, ficou patente que, caso educadores e educandos se envolvam em experiências mais próximas daquela área do saber, existem referências curriculares que permitem enquadrá-las formalmente.

5. Considerações Finais

No final, algumas considerações podem ser redigidas com base nos dados que se recolheram e na análise dos mesmos. Sempre com a certeza de que este é um diminuto contributo no seio de uma área de trabalho que vai trilhando o seu percurso também no domínio investigativo. Todavia, qualquer especificidade de um contexto em particular, neste caso a realidade portuguesa, reveste-se de mais um elemento que permite entender cada vez melhor aquilo que é, ou pode ser, a educação e formação de adultos.

Não olvidando a questão que foi mote para a investigação levada a cabo – *De que forma(s) as orientações curriculares portuguesas integram, no âmbito da educação e formação de adultos, os princípios decorrentes da pesquisa em educação histórica?* –, a resposta surge com certo imediatismo. De facto, reconhece-se a existência de textos curriculares nacionais que enquadram os processos educativos destinados à população adulta (QUINTAS, 2006), mas o seu foco são áreas de acção pedagógica que não a História propriamente dita. A Linguagem e a Comunicação, a Matemática para a vida ou as Tecnologias de Informação e Comunicação, aparentemente, adquirem maior relevância formativa, porventura

prevalecendo a visão de uma aprendizagem que tem de ser mais funcional (JARVIS, 2004), ligada às necessidades de todos os dias, orientada para a participação no mundo em redor de cada um. Talvez se esqueça, então, que o conhecimento histórico, fundamentado e competente, também pode contribuir de modo significativo para uma orientação (temporal) na vida prática quotidiana (RÜSEN, 2010).

Pese embora o referido, não deixa de se notar, às vezes quase por acaso, um conjunto de indicações curriculares que permitem ocasionar, junto dos formandos adultos, intervenções educativas que vão ao encontro dos princípios sublinhados no âmbito das investigações em educação histórica. Em alguns momentos de forma explícita, noutros mais implicitamente. De salientar, assim, a mobilização de conhecimentos prévios, sob o nome de ‘histórias de vida’; a valorização de saberes que não são apenas memórias factuais, mas também competências transversais a outros domínios como a contra-argumentação perante perspectivas diferentes e o reconhecimento (empático) do outro; ou a atenção orientada para o património (exemplo de fonte histórica) e suas potencialidades educativas.

Em suma, poder-se-á afirmar que aquela integração não é completa ou realmente vasta e abrangente. Serão, acima de tudo, aproximações que não cerceiam o valor formativo dos documentos curriculares estudados, mas que devem contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as práticas de educação de adultos em Portugal. Mais do que tudo, no sentido de se proporcionarem outras experiências, outras formas de ver o mundo, outras disponibilidades para encarar a diferença, o distante, a incerteza.

Em jeito de conclusão, crê-se que os documentos curriculares, enquanto artefactos de identidade (TADEU DA SILVA, 2010), necessitam de uma mais intrincada relação com a formação histórica, como condição necessária para uma educação verdadeiramente libertadora, assente nos valores democráticos da pluralidade, do diálogo, da participação e do compromisso.

Se se ambiciona a educação e formação de adultos como uma prática cidadã (FEJES, et al., 2018), potencialmente emancipatória (CANÁRIO, 2013; LIMA; GUIMARÃES, 2018), torna-se essencial contrariar lógicas de reducionismo curricular, marcadas por uma concepção utilitária ou funcional da aprendizagem, e reivindicar uma formação globalizante (DUARTE, 2020).

Neste enquadramento, a História, em articulação com outras áreas, poderá proporcionar uma mais complexa compreensão do passado e do presente e, assim, assegurar o direito de se reimaginarem novos futuros (FREIRE, 2013).

Referências

- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANGULO RASCO, J.F. In search of the Lost Curriculum. In: PARASKEVA, J.M.; STEINBERG, S.R. **Curriculum: decanonizing the field**. New York: Peter Lang, 2016. p. 137-156.
- BARCA, I. Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. **Historia y Espacio**, 15, p. 309-332, 2019.
- BARCA, I. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In: ALVES, L.A.; GAGO, M. **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021. p. 59-70.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2004). **Teaching History for the common good**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BILLIG, M. **Nacionalismo banal**. Madrid: Capitán Swing, 2014.
- BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 4.ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- CANÁRIO, R. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 555-570, 2013.
- CHAPMAN, A. (2016). Historical Interpretations. In: DAVIES, I. **Debates in History Teaching**. London, New York: Routledge, 2016. p. 100-112.
- CHRISTOU, T.M.; DELUCA, C. Toward a Complex Coherence in the Field of Curriculum Studies. In: HÉBERT, C., et al. **Internationalizing Curriculum Studies: Histories, Environments, and Critiques**. London: Palgrave, 2019. p. 15-34.
- COUTINHO, C.P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2013.
- CRESWELL, J.W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4.ed. Boston: Pearson Education, 2012.
- DIAS DE CARVALHO, A. **Epistemologia das Ciências da Educação**. 4.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- DUARTE, P. **A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar**. Escola de Doutoramento Internacional da Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. 2020.
- DUARTE, P. Por um currículo que nos una: uma reflexão educativa em tempos de covid-19. **Saber & Educar**, p. 1-12, 2021.
- EGBERT, J.; SANDEN, S. **Foundations of education research: understanding theoretical components**. New York: Routledge, 2014.
- FEJES, A. et al. **Adult Education and the Formation of Citizens: a Critical Interrogation**. Oxon: Routledge, 2018.
- FOLEY, G. The state of adult education and learning. In: FOLEY, G. **Dimensions of adult learning: adult education and training in a global era**. Berkshire: Open University Press, 2004. p. 3-18.

- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El significado del currículum en la enseñanza obligatoria. In: **Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica**. Madrid: Morata, 2015. p. 63-140.
- GOBBY, B. What is curriculum? In: GOBBY, B.; WALKER, R. **Powers of curriculum: sociological perspectives on education**. South Melbourne: Oxford University Press, 2017. p. 5-34.
- JARVIS, P. **Adult education and lifelong learning: theory and practice**. 3.ed. London: Routledge, 2004.
- KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner**. 8.ed. Oxon: Routledge, 2014.
- KUMAR, A. **Curriculum Studies Worldwide: understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences**. London: Palgrave Macmillan, 2019.
- LIMA, L.C.; GUIMARÃES, P. Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 600-623, 2018.
- MARQUES, G. Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. **Revista CEM**, n.º 12, p. 13-25, 2020.
- MOREIRA, A.I. Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios. **Revista História Hoje**, v.9, n.18, p. 101-124, 2020.
- QUINTAS, H. **Construção e desenvolvimento curricular em educação e formação de adultos**. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Algarve. 2006.
- RASMUSSEN, P. Adult Learning and Communicative Rationality. In: MILANA, M., et al. **The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning**. London: Palgrave, 2018. p. 93-110.
- RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o Ensino da História**. Brasil: Editora UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. Os Princípios da Aprendizagem: a Filosofia da História na Didática da História. In: ALVES, L.A.; GAGO, M. **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021. p. 11-20.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson, 2013.
- SHANK, G.; PRINGLE, J.; BROWN, L. **Understanding Education Research: a Guide to Critical Reading**. 2.ed. New York: Routledge, 2018.
- STEINBERG, S.R. In search of the Lost Curriculum. In: PARASKEVA, J.M.; STEINBERG, S.R. **Curriculum? Tentative, at Best. Canon? Ain't no such thing**. New York: Peter Lang, 2016. p. 719-721.
- TADEU DA SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2010.
- VARELA DE FREITAS, C. Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In: MORGADO, J.C.; VIANA, I.C.; PACHECO, J.A. **Currículo, Inovação e Flexibilização**. De Facto: Santo Tirso, 2019. p. 25-48.

Notas

¹ Para os cursos EFA analisaram-se apenas as indicações referentes às «competências escolares», transversais à totalidade de opções formativas. As indicações referentes à dimensão profissionalizante, dada a variedade de módulos possíveis, não foram alvo dessa análise.

² Os códigos mobilizados correspondem àqueles já usados nas orientações formais. Acrescentaram-se, exclusivamente, as indicações CC (Competências-Chave) ou EFA (cursos EFA).

Sobre os autores

Pedro Duarte

Doutor em Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela (2021), com uma tese no âmbito do Currículo e da Educação Cidadã. Docente na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, investigador integrado do inED e investigador colaborador do CITCEM. Formador acreditado pelo CCPFC nas áreas do Desenho e Desenvolvimento Curricular e da Administração Escolar. Autor e co-autor de vários trabalhos científicos sobre currículo, administração escolar, educação cidadã e identidade profissional docente.

ORCID: 0000-0002-3048-6959 | E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

Doutora em Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela (2018), com uma tese no âmbito da Educação Histórica. Investigadora integrada do CITCEM. Professora do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, atualmente a lecionar Português e História e Geografia de Portugal numa instituição privada do norte de Portugal. Formadora acreditada pelo CCPFC na área de Didática da História. Autora e co-autora de vários trabalhos científicos sobre práticas de ensino e de aprendizagem, narrativas históricas e identidade profissional docente.

ORCID: 0000-0002-6757-8005 | E-mail: ana_moreira@hotmail.com

Recebido em: 27/09/2021

Aceito para publicação em: 27/10/2021