



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica e Organización Escolar

**Formação de Professores em Educação de  
Adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente  
na Escola Secundária Rodrigues de Freitas**

Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho

Santiago de Compostela, Maio, 2007



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

FACULDADE de CIENCIAS da EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE de SANTIAGO de COMPOSTELA

**Formação de Professores em Educação de  
Adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente  
na Escola Secundária Rodrigues de Freitas**

Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho

**Santiago de Compostela, Maio, 2007**



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR  
FACULDADE de CIENCIAS da EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE de SANTIAGO de COMPOSTELA

**Formação de Professores em Educação de  
Adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente  
na Escola Secundária Rodrigues de Freitas**

**Tese de Doutoramento**

Autora: Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho  
Directora: Dra. Maria Lourdes Montero Mesa

**Santiago de Compostela, Maio, 2007**



Ao Ant3nio,  
Ao Jo3o, Sara e Rita







## **AGRADECIMENTOS**

No evoluir temporal muitas foram as pessoas que foram surgindo no meu percurso pessoal e profissional das quais frui lições e a quem devo o meu reconhecimento.

À Sr.<sup>a</sup> Professora Doutora Lourdes Montero manifesto a mais profunda gratidão pela sua excepcional disponibilidade no acolhimento e acompanhamento deste trabalho. Tal atitude traduziu-se no seu sentido crítico sabiamente exposto, sempre num sorriso animador, que guardarei.

Ao Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Santiago de Santiago de Compostela, pela aprovação deste trabalho.

Ao Sr. Prof. Doutor Agustín Requejo por toda a atenção prestada.

À Direcção Regional de Educação do Norte pelo apoio prestado.

Aos órgãos de Gestão da Escola Secundária Rodrigues de Freitas pelo espírito de colaboração que sempre manifestaram.

Aos professores e alunos que participaram no processo de investigação, pela sua pronta disponibilidade na cedência do seu tempo, condição sem a qual não seria possível a materialização da componente empírica da investigação.

Ao António, meu marido e meu melhor amigo, que comigo também partilhou este desafio.

Aos amigos Loli, Luísa, Isabel, Ana, Helena, Celeste e José, Nuno pelo ânimo que me deram.

Aos meus filhos, João, Sara e Rita pelo carinho e incentivo demonstrados no desenvolvimento do trabalho.

À minha filha Sara a gratidão especial pelo pronto auxílio em momentos difíceis.

A todos bem-haja!



## ÍNDICE

<b>Apresentação</b> .....	19
<b>Capítulo I - O problema da investigação e seu contexto</b> .....	27
1.1 - Origem da investigação .....	28
1.2 - O problema da investigação .....	29
1.3 - Os objectivos da investigação .....	30
1.4 - O contexto da investigação: A Escola Secundária Rodrigues de Freitas ...	30
1.4.1- O universo dos professores na Escola Secundária Rodrigues de Freitas	33
1.4.2 - O universo de alunos .....	34
1.5- Enquadramento do Ensino Secundário Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas .....	35
1.5.1 – Universo de Alunos Adultos no E.S.R. ....	36
1.5.2 – Ofertas de Formação .....	36
1.5.3- Universo dos professores do Ensino Secundário Recorrente .....	38
1.6 – Antecedentes da investigação: investigação desenvolvida, experiências realizadas .....	39
1.6.1 – Investigação desenvolvida .....	40
1.6.2- Experiências realizadas .....	57
1.7 – Metodologia .....	62
Breve síntese .....	64
<b>Capítulo II – Educação de adultos</b> .....	67
2.1 - Conceitos de Aduldez .....	67
2.2 - Educação de adultos .....	68
2.2.1- Andragogia: a arte e a ciência de orientar adultos a aprenderem .....	77
2.2.2 - Educação Permanente .....	81
2.2.3 - Ensino Recorrente .....	85
2.3 - Perspectivas políticas sobre Educação de adultos .....	90
2.3.1 - Conferências Internacionais da UNESCO .....	90
2.3.2 - Conferências Europeias .....	93
2.4 - Relação ensino-aprendizagem e formação de Adultos – perspectivas teóricas .....	94
2.4.1 - O ensino de adultos .....	95
2.4.2 - A aprendizagem de adultos .....	96
2.4.3 O ensino, a aprendizagem e formação de professores para adultos .....	98
Breve síntese .....	101

<b>Capítulo III - Formação de Professores para Educação de Adultos em Portugal</b> .....	105
3.1 - Formação de Professores em Portugal .....	105
3.1.1 - Sistema Nacional de Formação de Professores na década de 80 - Modelos de formação .....	108
3.2 - Formação de professores para Adultos em Portugal .....	118
3.2.1 - O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos e a formação de professores .....	122
3.2.2 - A Direcção Geral de Educação de Adultos .....	125
3.2.3 - As coordenações distritais .....	126
3.2.4 - Modalidades e práticas de Formação de Formadores em Educação de Adultos .....	129
3.2.5 - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) .....	133
3.2.6 - Participação de Portugal no Projecto de Investigação Eurodelphi .....	133
3.2.7 A Associação “O Direito de Aprender” .....	134
Breve síntese .....	135
<b>Capítulo IV- O processo empírico da investigação</b> .....	139
4.1 – O estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação .....	140
4.1.1 – Unidade de análise .....	143
4.2- O questionário como técnica de investigação .....	144
4.2.1- Elaboração do questionário .....	146
4.2.2- Fase de aplicação do primeiro questionário .....	147
4.3 - A entrevista como técnica de investigação qualitativa .....	147
4.3.1 - Critérios para a selecção dos informantes .....	150
4.3.2 - Aplicação da entrevista .....	151
4.4 – Observação .....	152
4.5 – As notas de campo .....	153
4.6 – Os diários .....	154
4.7 – Análise documental .....	154
Breve síntese .....	155
<b>Capítulo V – Análise e interpretação de dados e resultados da investigação</b> .....	159
5.1 – Tratamento da informação .....	159
5.2- Em busca de indícios de necessidades de formação de Professores para o E.S.R. de Adultos .....	165

---

5.3 - Questionários aos alunos .....	179
5.3.1- Questionários aplicados a alunos da turma SC3 – Acto da matrícula .....	179
5.3.2 - Questionários aplicados a alunos da turma SC3 - Final do ano lectivo .....	189
5.4 - Entrevistas aos Professores .....	207
Breve síntese .....	329
<b>Capítulo VI - Reconstrução do caso .....</b>	<b>335</b>
6.1 – Trajectória/ entrada no E.S.R. ....	336
6.2 – Sentimentos e pensamentos dos professores .....	340
6.3 – Perfil dos alunos do E.S.R. ....	342
6.4 – Estratégias pedagógicas .....	343
6.5 – Perfil do professor do E.S.R. ....	344
6.6 – Coordenação pedagógica .....	346
6.7 – Funcionamento do E.S.R. ....	347
6.8 – Clima nas aulas .....	348
6.9 – Avaliação das aulas .....	349
6.10 – Experiências no E.S.R. ....	351
6.11 – Gestão do currículo .....	355
6.12 – Necessidades de formação .....	356
Breve síntese .....	359
<b>Conclusões gerais.....</b>	<b>369</b>
<b>Contributos, limitações e propostas .....</b>	<b>387</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>393</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>411</b>
Anexo I – Cartas à Direcção da Escola sobre o pedido de autorização para desenvolvimento da pesquisa .....	415
Anexo II – Protocolo do questionário a alunos - Acto da matrícula .....	423
Anexo III – Protocolo de entrevistas a professores .....	429
Anexo IV – Protocolo do questionário a alunos - Final do ano lectivo .....	435
Anexo V – Entrevista a EP3/CP .....	441
Anexo VI – Notas de campo .....	469
Anexo VII – Diários .....	473
Anexo VIII – Legislação consultada na investigação .....	481

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organização do primeiro capítulo .....	28
Figura 2 - Problema da investigação .....	29
Figura 3 - Triângulo pedagógico .....	73
Figura 4 - Modalidades e práticas desenvolvidas no domínio de Educação de Adultos .....	130
Figura 5 - Organização dos campos temáticos da entrevista .....	149
Figura 6 - Conjunto de fases a concretizar na análise de dados .....	162
Figura 7 - Tarefas implicadas na análise de dados .....	163
Figura 8 - Trama argumental .....	335

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Características do modelo andragógico .....	78
Quadro 2 - Currículo para o Ensino Recorrente .....	88
Quadro 3 - Conferências internacionais sobre Educação de Adultos – UNESCO .....	91
Quadro 4 - Conferência de Paris e Formação de formadores para a Educação de Adultos .....	92
Quadro 5 - Matriz categorial sobre indícios de necessidades de formação de professores para o E.S.R .....	179
Quadro 6 - Matriz Categorial sobre outros aspectos que os alunos apreciam num professor de adultos .....	186
Quadro 7 - Matriz categorial sobre o clima que deve existir nas aulas .....	187
Quadro 8 - Matriz categorial sobre outras opiniões dos alunos .....	188
Quadro 9 - Matriz categorial/ Opinião sobre as aulas .....	192
Quadro 10 - Matriz categorial sobre o clima nas aulas .....	194
Quadro 11 - Razões justificativas das respostas sobre as expectativas realizadas no final do ano .....	199
Quadro 12 - Matriz categorial sobre o que os alunos mais apreciaram no ano lectivo .....	203
Quadro 13 - Matriz categorial sobre aspectos que poderiam ser melhorados no E.S.R. ....	206
Quadro 14 - Matriz categorial sobre as entrevistas aos professores .....	208

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Constituição do corpo docente .....	33
Gráfico 2 – Distribuição de alunos/ regime diurno e regime nocturno .....	35
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário Recorrente .....	37
Gráfico 4 – Distribuição dos professores no Ensino Secundário Recorrente .....	38
Gráfico 5 – Distribuição da turma SC3 por níveis etários, no acto da matrícula .....	180
Gráfico 6 - Distribuição da turma SC3 por género, no acto da matrícula .....	181
Gráfico 7- Percentagens de alunos que tinham frequentado o ensino recorrente em anos anteriores .....	182
Gráfico 8 - Cursos do Ensino Recorrente frequentados em anos anteriores .....	182
Gráfico 9: Motivações dos alunos para o Ensino Recorrente .....	183
Gráfico 10 - Expectativas acerca do perfil dos professores .....	184
Gráfico 11 - Distribuição da turma SC3 por níveis etários, no final do ano lectivo .....	189
Gráfico 12 – Distribuição da turma SC3 por género, no final do ano lectivo .....	190
Gráfico 13 - Opinião dos alunos sobre as aulas .....	191
Gráfico 14 - Razões justificativas das opiniões sobre as aulas .....	191
Gráfico 15 - Clima nas aulas .....	194
Gráfico 16 - O que agradou mais na frequência das disciplinas .....	197
Gráfico 17 – Realização de expectativas .....	198
Gráfico 18 - Razões justificativas da respostas sobre a realização das expectativas .....	198
Gráfico 19 – Características mais apreciadas nos professores .....	202

**ÍNDICE DE SIGLAS**

ANEFA	- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
C.C.R.N.	- Comissão de Coordenação da Região Norte
C.E.	- Comunidade Europeia
CEBA'S	- Cursos de Educação de Base de Adultos
CEP	- Centros de Professores e Recursos
CERI	- Centre d'Études et de Recherches Internationales
CESE	- Curso de Estudos Superiores Especializados
D.G.E.A	- Direcção Geral de Educação de Adultos
D.L.	- Decreto-Lei

DGEP	- Direcção geral de Estudos e Previsão
E.A.	- Educação de Adultos
E.B.R.	- Ensino Básico Recorrente
E.P.A.L.	- Empresa Pública das Águas de Lisboa
E.R.	- Ensino Recorrente
E.S.R.	- Ensino Secundário Recorrente
EP	- Entrevista a Professor
EP/CP	- Entrevista a Professor/Coordenador Pedagógico
ERDI	- European Research and Development Institutes for Adult Education
ERIC	- Education Resources Information Center
FOCO	- Programa de Acções de Formação de Professores
INE	- Instituto Nacional de Estatística
IRC	- Imposto sobre Rendimentos de Pessoas Colectivas
IRS	- Imposto sobre Rendimentos de Pessoas Singulares
L.B.S.E.	- Lei de Bases do Sistema Educativo
N.I.D.	- Núcleo interassociativo para o Desenvolvimento
OCDE	- Organização para a Economia, Cooperação e Desenvolvimento
PNAEBA	- Plano Nacional de Educação de Adultos
PRI	- Projecto Regional Integrado
PRODEP	- Programa para o Desenvolvimento da Educação em Portugal
SC	- Curso Secundário de Científico Naturais
SH	- Curso Secundário de Humanísticas
TD	- Curso Secundário de Técnicas de Comunicação
TESEO	- Bases de Dados de Teses Doutorais em Espanha
TI	- Curso Secundário de Técnicas de Informática
TS	- Curso Secundário de Técnicas de Secretariado
TX	- Curso Secundário de Design
U.E.	- União Europeia
U.E.A.	- Unidade de Educação de Adultos
ULEFA	- Unidades de Educação e Formação de Adultos
UNESCO	- Organização das Nações unidas para a Ciência, a Educação e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

# **Apresentação**



## APRESENTAÇÃO

A formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente, no âmbito da Educação de Adultos, constitui uma inovação educativa desde a década de 70. As suas características peculiares têm vindo a interessar os que a ela se dedicam.

É um dado adquirido que os desafios que os tempos de mudança vão impondo à educação esforços continuados de preparação para o desempenho de novos papéis, em particular de um dos seus segmentos mais importantes – os professores.

A este respeito, os modelos de formação de professores desenvolvidos em Portugal têm valorizado aquela formação para o ensino regular, dirigido a crianças e jovens. Já o mesmo não se verifica relativamente à formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente de Adultos. De igual modo, se verifica a inexistência de estruturas próprias, um quadro de vinculação para docentes de adultos e um estatuto específico. Em consequência, são mobilizados professores do ensino regular para o ensino de adultos.

Admitimos, de igual modo, que o desempenho dos professores depende do modo como é valorizado o seu papel. Este traduz-se no aperfeiçoamento e adequação dos seus saberes, competências, habilidades e na construção de uma atitude reflexiva sobre as práticas pedagógicas.

Ora, avaliando o percurso da Educação de Adultos em Portugal nas últimas décadas, verificamos uma posição reducionista do valor atribuído este domínio educativo. Com efeito, desde a criação, na década de 70, da Direcção Geral de Educação Permanente, passando pela Direcção Geral de Educação de Adultos até à Direcção Geral de Extensão Educativa, extinta na década de 80, o valor pela Educação de Adultos viu-se confinada ao Departamento do Ensino Básico, com a designação de Núcleo de Ensino Recorrente.

O exposto parece-nos elucidativo sobre o desinvestimento neste domínio educativo, o que afectou naturalmente o interesse pela formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente de adultos.

Uma vez que o Ensino Recorrente (Básico e Secundário) foi introduzido no Sistema Educativo, década de 80, julgamos oportuno a concepção de modelos de formação específica nesta área educativa, à semelhança do que acontece no Ensino Regular.

Entretanto, assiste-se, nos finais da década de 80, a uma crescente investigação na área da educação de adultos, a qual se prolonga pela década de 90,

traduzindo-se em pós-graduações, mestrados, publicações, o que sugere um crescente interesse pela área da Educação de Adultos, e em particular pelo Ensino recorrente. Contudo, aquela não produz reflexos ou não afecta os critérios para a colocação de professores no Ensino Secundário Recorrente de Adultos.

A constatação desta realidade constituiu uma das principais motivações para a presente investigação. Reconhecemos factores motivacionais que estiveram na base desta pesquisa. De entre elas, identificamos o contributo da experiência como técnica pedagógica da Direcção Geral de Educação de Adultos (1981-84); uma pós-graduação em Animação Comunitária em Educação de Adultos e um projecto de Desenvolvimento Comunitário (1992) e a nossa experiência de mais de uma década como professora o Ensino Secundário Recorrente.

Deste corpo de experiências, reflexões, preocupações e interesses foi-se construindo a noção da emergência de um modelo de formação de professores para aquela área educativa.

*- Os professores vêm-se progressivamente despossuídos do seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didácticas, os meios de ensinar e de validar,(..) é uma forma de proletarização;*

*- Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autónomos na transposição didáctica e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipas pedagógicas, organizados para gerir a sua formação contínua – é a sua profissionalização. (Perrenoud, 1994)*

Expomos, em seguida, a estrutura do trabalho, dando conta dos conteúdos fundamentais de cada capítulo.

Assim, no âmbito do primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre o problema da investigação e seu contexto. Nele apontamos as principais motivações que geraram a investigação, identificamos a natureza do seu objecto, enunciamos os objectivos do mesmo e apontamos os antecedentes da investigação, considerando pesquisas desenvolvidas no contexto português e espanhol. Referimos a opção metodológica para a pesquisa em curso e, em breve síntese, realçamos os aspectos que, por serem importantes, produzem reflexos nos capítulos seguintes.

O segundo capítulo é dedicado à problemática da Educação de Adultos. começamos por desenvolver considerações em torno da noção de adultez, a qual

analisamos e discutimos à luz de vários autores. Em seguida, debruçamo-nos sobre as várias posições sustentadas relativamente ao conceito de Educação de Adultos. Entretanto e considerando as várias dimensões que a educação de Adultos foi adquirindo ao longo do tempo, optámos por valorizar a Andragogia, a Educação permanente e sua relação com a Educação de Adultos e o Ensino Recorrente. Depois tomamos como referência as conferências internacionais da UNESCO e U.E., nas quais analisamos as recomendações acerca da Educação de Adultos e formação de professores para alunos adultos. Afigurou-se-nos ainda de interesse estudar teorias acerca do ensino dirigido ao adulto, relacionar com teorias acerca do modo como o adulto aprende e inferir dali o perfil do professor do adulto em geral.

Neste conjunto de reflexões admitimos ter recolhido contributos que se poderão reflectir no âmbito do conteúdo do terceiro capítulo, em particular, e nos restantes, em geral.

A formação de professores para a Educação de Adultos constitui o objecto de estudo do terceiro capítulo do presente trabalho.

Começamos por apresentar uma breve análise diacrónica sobre a formação dos professores em Portugal desde o Século XIX. Em seguida, debruçamo-nos sobre modelos de formação de professores desenvolvidos em Portugal na década de 80, tecendo considerações em torno da formação inicial e da formação contínua e sua organização no Sistema Educativo Português. Contudo, para além do interesse na sua análise, tivemos o intuito de pesquisar dados relacionados com a formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente no âmbito da Educação de Adultos.

Em seguida, dedicamo-nos ao estudo sobre as soluções encontradas para a formação e colocação de professores na educação de adultos e designadamente no Ensino Secundário Recorrente.

Sublinhamos a importância da criação de organismos criados pelo Ministério da Educação, desde a Direcção Geral de Educação permanente, em 1971 até à Direcção Gerais de Extensão Educativa, extinta em 1993. Realçamos o impacto que assume o Plano Nacional de Educação Básica de Adultos a partir da década de 70 e seus reflexos na década seguinte, através do desenvolvimento de vários projectos regionais integrados a par de cursos de Educação Básica de adultos.

Vinculamos a nossa análise aos quadros normativos vigentes tentando manter uma perspectiva crítica.

Apontamos modalidades desenvolvidas sobre a formação de professores, no âmbito da Direcção Geral de Educação de Adultos no intuito de apresentar uma panorâmica sobre a natureza das actividades desenvolvidas.

Apresentamos a estrutura da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) enquanto modelo de institucionalização da Educação de Adultos em Portugal, suas potencialidades e limitações.

Salientamos a participação de Portugal no Projecto de Investigação Eurodelphi, sua origem e dinâmica, objectivos e conclusões. Por fim, damos conta da associação “O Direito a Aprender”, pela importância que assume no âmbito da Educação e Formação de Adultos.

O quarto capítulo é dedicado ao processo empírico da investigação. Debruçámo-nos sobre um estudo de caso como estratégia de investigação educativa cujo tratamento é realizado à luz do paradigma biográfico-narrativo. Como unidade de análise, seleccionámos uma turma do Ensino Secundário Recorrente da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto, com professores, alunos e coordenador pedagógico. Apresentamos as razões que fundamentam a nossa opção e apontamos as técnicas utilizadas na parte empírica da investigação. Acerca destas, aplicámos entrevistas a professores, questionários a alunos, notas de campo, diários e análise documental.

No quinto capítulo debruçamo-nos sobre a análise e interpretação dos dados resultantes do processo de investigação. Em primeiro lugar, apresentamos as notas de campo resultantes da observação de vários episódios registados nos espaços mais frequentados pelos professores do Ensino Secundário Recorrente. Estes registos foram ainda objecto de reflexão crítica, os quais foram sendo registados em diários.

Em seguida, apresentamos os resultados de dois questionários a alunos de uma turma, tendo o primeiro sido aplicado no acto da matrícula para o ano lectivo 2004/2005, com o objectivo de recolher expectativas sobre vários aspectos e o segundo aplicado no final do ano, como o objectivo de recolher pensamentos sobre aulas, professores entre outros elementos.

No que respeita às entrevistas, abertas e em profundidade apresentamos citações mais significativas sobre as narrativas dos professores, tecendo um comentário crítico acerca das mesmas.

Tanto os dados recolhidos nas notas de campo e diários como os questionários e entrevistas foram objecto de redução, dando origem à construção de matrizes categorias, permitindo assim, dar maior visibilidade às diferentes perspectivas.

No sexto capítulo procedemos à reconstrução do caso utilizando a triangulação como estratégia metodológica.

Apresentamos um conjunto de propostas, contributos e limitações que nos são sugeridos pela investigação.

Expomos as conclusões gerais que reflectem os aspectos mais significativos retirados do campo teórico e da parte empírica que nos sugerem a construção de um modelo de formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente.



## **Capítulo I**

### **O problema da investigação e seu contexto**



## CAPÍTULO I - O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO

### Introdução

A complexidade crescente que envolve as sociedades pós-modernas, marcada por rápidas mudanças a todos os níveis, solicita à educação o desempenho de novos papéis. Neste entendimento, a escola torna-se no *locus* privilegiado para o desenvolvimento do binómio ensino-aprendizagem constituindo-se, assim, numa força geradora na preparação de respostas aos múltiplos desafios com que se depara.

De entre as inovações introduzidas no sistema educativo, a criação e implementação do Ensino Secundário Recorrente<sup>1</sup> para adultos, em regime nocturno, constitui uma realidade que contrasta com o tradicional ensino, orientado de dia para jovens do Ensino Secundário. Tal situação sugere alguma problematização em torno da formação de professores para o E.S.R., na área da Educação de Adultos, tendo em vista a valorização da satisfação pessoal e profissional dos professores e dos alunos adultos. Assim, foram emergindo algumas questões indutoras do tema da nossa investigação e que passamos a enunciar: Que pensam os professores sobre a sua carreira? Que pensam os professores do Ensino Secundário Recorrente de Adultos? Tendo sido formados para leccionar no Ensino Regular, para jovens, sentirão necessidades de formação complementar ajustada às características da educação com adultos? Em que modalidade (s)? Haverá resistências? Porquê? Qual a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre o Ensino Secundário Recorrente? E dos alunos adultos?

A problematização exposta levou-nos à organização deste primeiro capítulo, no qual expomos um conjunto de motivações, preocupações e justificações sobre a nossa opção, a origem da investigação e contexto onde se desenvolveu, assim como a definição do problema e dos objectivos da pesquisa. Referimos, igualmente, legislação

---

<sup>1</sup> O Ensino Recorrente constitui uma resposta para os indivíduos adultos que pretendam retomar estudos não concluídos em idade escolar. No intuito de colmatar esta lacuna foi lançado o Ensino Recorrente (E.R), desde o 1º Ciclo, 2º e 3º até ao Ensino Básico Recorrente (E.B.R.).

No contexto do sistema educativo português o 1º ciclo corresponde a quatro anos no ensino primário; o 2º ciclo constituído por dois anos é designado como ensino preparatório; o 3º ciclo, designado por básico é constituído por três anos (7º, 8º e 9º anos); o Ensino Secundário, organizado em três anos (10º, 11º e 12º anos) é o último e antecede o ensino superior.

A partir deste momento e ao longo do trabalho utilizaremos as siglas E.R., quando nos referimos ao Ensino Recorrente nos seus princípios orientadores; E.B.R. - Ensino Básico Recorrente quando falamos da evolução desta modalidade educativa e E.S.R. – Ensino Secundário Recorrente quando nos debruçamos sobre a especificidade deste e que se situa no âmbito da investigação.

produzida acerca da temática em apreço. Apresentamos, ainda, antecedentes da investigação, as quais distinguimos entre experiências desenvolvidas e experiências realizadas, procurando registar os contributos mais significativos para a pesquisa em curso. Fazemos referência às opções metodológicas expondo a sua fundamentação.

Encerramos o capítulo com uma breve síntese, na qual se pretende destacar os aspectos mais relevantes para a pesquisa. Neste entendimento, representamos (Figura 1) a sucessão das fases enunciadas no desenvolvimento deste primeiro capítulo.



Figura 1 – Organização do primeiro capítulo

### 1.1- Origem da investigação

A formação de professores para a educação de adultos constitui um campo do sistema educativo, no qual temos vindo a desenvolver a nossa actividade profissional, desde a década de 80. Dela resultou a percepção do contraste entre as concepções teóricas e práticas dos professores, com alunos adolescentes, e as desenvolvidas com alunos adultos. Identificamos, nesse contraste, motivações relacionadas com o tema da investigação. A frequência de um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação de Adultos e Animação Comunitária), realizado na década de 90, permitiu ampliar o leque de percepções que já vínhamos a construir

sobre a temática em investigação, o que reforçou a nossa motivação no domínio da formação específica de professores no campo da E. A. (Educação de Adultos). Mais tarde, no contexto da docência no E.S.R. na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto, fortificaram-se aquelas motivações e preocupações, as quais influenciaram a decisão sobre a natureza da pesquisa e que teve início em Maio de 2004.

## 1.2- O problema da investigação

Em face do exposto e tendo em conta que o E.S.R. é uma modalidade de educação para adultos, ministrada nas escolas públicas e privadas, sem qualquer tradição na história do ensino em Portugal, enunciamos, como problema de investigação, a detecção de necessidades de formação específica nos professores colocados naquela mesma modalidade.

Optámos por um estudo de caso, como estratégia de investigação educativa. Assim e para o efeito, escolhemos a turma SC3 (Secundário Científico Natural) do E.R. pelo facto dos seus actores principais - professores, alunos e coordenador pedagógico - estarem relacionados com o problema enunciado, e se nos afiguram como um observatório a privilegiar no âmbito da investigação. Considerando que o estudo de caso é um processo dinâmico, julgámos de interesse representar as interacções entre os três “pólos” envolvidos, expondo-as na figura seguinte.

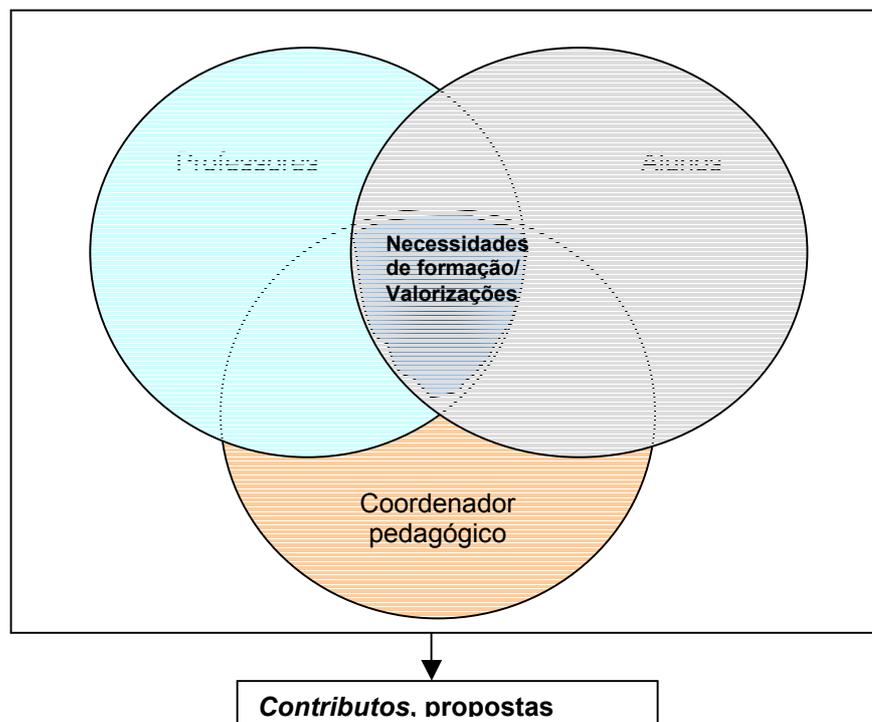


Figura 2 - Problema da investigação

Esperamos, pois, que o processo da investigação permita contribuir de algum modo para a valorização da qualidade de vida pessoal, escolar e profissional dos adultos/ professores e dos adultos/ alunos.

### **1.3- Os objectivos da investigação**

O papel do professor, na actual sociedade, é cada vez mais exigente. Tal circunstância apresenta-se com contornos imprevisíveis que se traduzem no seu desempenho profissional, em diversos níveis de exigência. Tal supõe a actualização de saberes e competências, na perspectiva da formação permanente. Deste modo, vão-se construindo respostas cada vez mais ajustadas às inovações, as quais vão sendo introduzidas no tecido escolar e nas próprias expectativas de realização pessoal e profissional dos docentes. Assim, e em face do problema enunciado, identificamos como objectivos nucleares da investigação os seguintes:

- Descrever os modelos de Formação de Professores em Portugal;
- Identificar a situação da Formação de Professores para o Ensino Secundário Recorrente de Adultos;
- Analisar as percepções, expectativas e motivações dos professores, alunos e coordenador pedagógico, acerca do E.S.R.;
- Examinar as concepções dos órgãos de gestão da Escola acerca da Formação de Professores do Ensino Secundário Recorrente;
- Contribuir para a concepção de um modelo de formação para Professores do E.S.R..

### **1.4 - O contexto da investigação: A Escola Secundária Rodrigues de Freitas**

A Escola onde se desenvolveu a investigação tem uma longa tradição ao serviço do Ensino e da Cultura.

Antes do mais, parece-nos ajustado proceder à sua caracterização geral. Neste entendimento, tomámos em consideração a sua caracterização física – os espaços e regimes de funcionamento; apresentamos o total dos seus professores e alunos e sua distribuição pelos regimes diurnos e nocturno. Porém, dado que a nossa pesquisa se centra no regime nocturno (E.S.R.) apontamos o seu processo de implantação, seus objectivos, ofertas de formação e organização pedagógica.

Neste entendimento definimos os seguintes critérios:

1º- O número total de professores e de alunos e sua expressão percentual, ao nível da Escola, no ano de 2004;

2º- O número relativo ao universo dos professores e alunos do E.S.R., as ofertas de formação e materiais de suporte pedagógico.

Assim, e retomando a intenção de caracterizar o contexto da investigação, entendemos ser de interesse descrevê-la na sua história, espaços, cultura e clima. Começamos por recolher na sua biblioteca, rica no espólio como frisámos, dados sobre a sua criação, precisamente no seu anuário, que nos oferece a seguinte informação:

Este Lyceu por decreto referendado por Manoel da Silva Passos em 17 de Novembro de 1836, só se organizou 4 anos depois, ficando instalado juntamente com a Academia Polytechnica. A sua primitiva designação foi de Lyceu Nacional do Porto”.

In Anuário do Liceu Rodrigues de Freitas

Trata-se, pois, de uma iniciativa da época da monarquia, o que de algum modo deixa antever alguns traços da sua identidade cultural: tradicional, exigente, rígido, elitista. Em breve historial, destacaremos as suas marcas mais relevantes.

A actual Escola Secundária Rodrigues de Freitas foi criada no primeiro quartel do século XIX, como liceu masculino, na cidade do Porto. Em 1908, por decreto-lei passa a designar-se por Liceu Central do Porto D. Manuel II, de acordo com a vontade manifestada pelo Conselho Escolar desse ano, como homenagem ao último rei de Portugal.

Contudo, a designação é alterada para Liceu Rodrigues de Freitas, pelo Governo Provisório da República, por decreto-lei, em 1910, homenageando-se assim, uma figura pública portuense, primeiro republicano eleito pelo círculo do Porto. No ano de 1945, é-lhe devolvida a primeira identidade – Liceu D. Manuel II, que mantém até à revolução de 25 de Abril, que lhe devolveu o nome republicano, Rodrigues de Freitas, que se mantém hoje, não como liceu, mas sim como escola secundária, com a terminologia adoptada depois daquele movimento político. É, nessa época que se regista, também, a alteração acerca da natureza do universo de alunos, pois, de uma população masculina, passa a ter uma frequência mista.

No que respeita à localização geográfica, a sua história é peculiar pois as suas instalações situaram-se em várias ruas e edifícios da cidade, até que em 1932/33, se fixaram definitivamente na Praça Pedro Nunes, Freguesia de Cedofeita, no centro da cidade do Porto. Trata-se de um dos imóveis mais representativos da arquitectura de

época, o que contribuiu para ser um imóvel protegido pelo Instituto do Património Arquitectónico.

Diremos que, como característica física dominante, destacam-se os grandes espaços, quer no interior quer no exterior. Trata-se de um imponente edifício ajardinado e gradeado que se impõe ao olhar distraído de quem passa. É constituído por caves, 1º, 2º e 3º andar, dispostos em duas grandes alas, mediadas por jardins interiores com lagos; no andar superior existem as antigas habitações do reitor, chefe da secretaria e chefe de pessoal, hoje transformados em gabinetes para professores e salas de informática. No seu todo contam-se 88 salas de aula, uma biblioteca recheada de obras desde o segundo quartel do séc. XIX, 3 ginásios, uma piscina coberta, balneários, um auditório, um museu zoológico, um refeitório, cantina, bar.

Algumas das salas de aula foram adaptadas a sala de estudo de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, aulas de informática, sala *Braille* para os alunos invisuais, reprografia, papelaria, observatório meteorológico, gabinete do chefe de pessoal, gabinete de atendimento dos alunos do ensino regular e gabinete do Ensino Recorrente. No exterior, pode-se apreciar um grande espaço, com árvores frondosas, actualmente aproveitado para parque de automóveis. Percorrendo esse espaço deparamos com uma área bastante extensa destinada à educação física, com pistas de atletismo em todas as modalidades. Ainda nos limites da Escola, situa-se um pavilhão de ginástica, contíguo às instalações da antiga Escola de Instrutores de Educação Física, construída na década de 60, sendo actualmente a sede Centro de Formação de Professores Didaskália, que conta com 6 salas de aulas, uma secretaria e um gabinete. As instalações referidas foram construídas sob deliberação do Ministério da Educação e mantêm-se associadas à Escola.

Além do facto de constituir um edifício de notável traça arquitectónica, a Escola construiu, ao longo de décadas, uma imagem de grande competência pedagógica, a qual produziu reflexos na preparação e frequência dos alunos nas Universidades. Acerca desta imagem, é curioso realçar a designação pela qual era conhecida – “Universidade da Carvalhosa”, o que traduz a capacidade didáctica e pedagógica dos professores. Foi ainda, ao longo de décadas, uma notável referência na formação inicial dos professores, em vários grupos de docência. O reconhecimento do seu mérito está simbolicamente representado no átrio principal da escola, através de placas com dedicatórias dos muitos alunos que a frequentaram.

Na década de 70, o Ministério da Educação instalou, numa das alas, os serviços de Inspeção Pedagógica e da Direcção Geral de Administração Escolar, que lá permaneceram até 1999.

Actualmente existe uma gestão bicéfala, de acordo com disposições legais (Dec. Lei 115-A, de 4 de Maio de 1998) constituída, por um lado, pela Assembleia de Escola, como órgão de Direcção, sede de deliberações e por outro pelo Conselho Executivo que, conforme a designação procede de acordo com as decisões do órgão directivo. A este propósito, será de salientar que as deliberações tomadas são controladas superiormente, pois as escolas não possuem autonomia administrativa, pedagógica nem financeira, o que complexifica o funcionamento da mesma, facto que constitui limitações que geram constrangimentos.

Relativamente ao meio, a escola mantém um bom relacionamento com diversas instituições: Junta de Freguesia, Faculdade de Farmácia, Instituto de Genética, Faculdade de Letras do Porto, Faculdade de Psicologia, Instituto de Cegos de S. Manuel, Instituto Araújo Porto que apoia surdos e mudos, Centro Educativo de Santo António – Instituto de Reinserção Social, do Ministério da Justiça, entre outros, o que revela possibilidades de criação de acordos para o desenvolvimento de projectos educativos.

#### 1.4.1-O universo dos professores na Escola Secundária Rodrigues de Freitas

A Escola Secundária Rodrigues de Freitas tem actualmente<sup>2</sup>, no seu corpo docente, 187 professores efectivos<sup>3</sup> e 27 professores não efectivos, distribuídos por diferentes por grupos disciplinares<sup>4</sup>, de acordo com o gráfico 1:

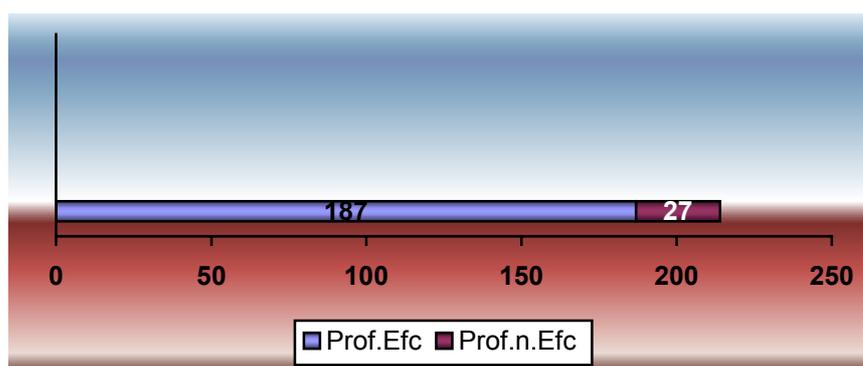


Gráfico 1 – Constituição do corpo docente

<sup>2</sup> Consideram-se os dados referentes ao ano lectivo 2004/2005.

<sup>3</sup> Os professores efectivos têm um vínculo com o Estado, ao contrário dos professores não efectivos.

<sup>4</sup> Entende-se por grupo disciplinar o conjunto de professores que leccionam uma ou mais disciplinas (ex. 1 grupo – Matemática; 4º grupo – Física e Química).

Os dados insertos no gráfico permitem inferir que os professores efectivos estão em maioria acentuada, situação que contrasta com a dos não efectivos.

Ora, tal circunstância proporciona, a nosso ver, a seguintes vantagens:

- a *estabilidade* do corpo docente, condição importante nas considerações sobre o sucesso educativo, por traduzir confiança nas equipas de gestão e no seio dos próprios grupos disciplinares;
- a *competência*, que permite a noção de eficácia no ensino que se traduz na capacidade de mobilização de saberes, a qual produz reflexos também, na percepção dos pais, desenvolvendo-lhes um sentimento de confiança;
- a *coesão* nos grupos disciplinares que constitui uma garantia de eficiência nas planificações das aulas e na organização de materiais.

A *integração* de docentes não vinculados é realizada, naturalmente, nos respectivos grupos disciplinares.

Os diferentes grupos disciplinares reúnem mensalmente para desenvolver planificação de actividades, permuta de experiências, integração de professores novos e conceber vários eventos.

A escola funciona em regime diurno, para jovens e em regime nocturno, para adultos. O E.S.R funciona com um horário compreendido entre as 19 horas e as 11.45 horas.

#### **1.4.2 - O universo de alunos**

No âmbito da caracterização da escola, parece-nos de interesse dar a conhecer o número dos alunos que frequentam a escola, nos regimes enunciados anteriormente.

Assim, registámos, no ano lectivo de 2003/2004, a matrícula de 613 alunos, no ensino diurno, e de 814 alunos adultos, no Ensino Recorrente, (no qual se circunscreve o Ensino Secundário Recorrente) perfazendo um total de 1427 alunos, cuja distribuição apresentamos em gráfico (Gráfico 2).

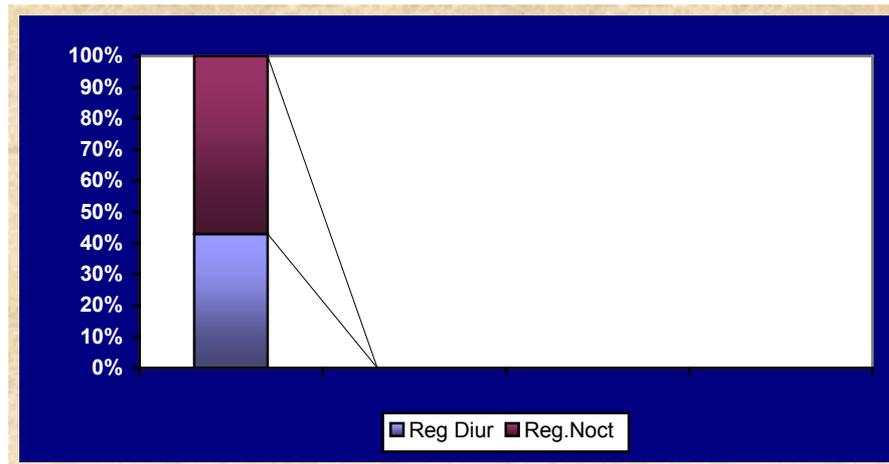


Gráfico 2 – Distribuição de alunos/ regime diurno e regime nocturno

A análise dos dados insertos no gráfico permite observar que a maioria dos alunos da Escola frequentam o E.R. no regime nocturno (57.4%), enquanto que a frequência em regime diurno é menor, traduzindo-se em 42.96%.

### 1.5- Enquadramento do Ensino Secundário Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas

A Escola Secundária Rodrigues de Freitas foi, frequentemente, escolhida para a introdução de inovações educativas. A modalidade do Ensino Secundário Recorrente para adultos foi um dos exemplos dessas inovações. Sobre este assunto, consta em registo documental que, no dia 25 de Julho de 1992, realizou-se uma reunião com as direcções regionais, centros de acção educativa e presidentes dos conselhos directivos de várias escolas. O tema central da reunião incidia sobre a implementação do E.S.R. por unidades capitalizáveis, conforme o plano curricular consagrado no Despacho n.º 271/ME/92 de 19 de Outubro. Mais tarde, é lançado o Ensino Secundário Recorrente através do Despacho n.º 273/ME/92, de 10 de Novembro, estabelecendo em regime experimental a criação de novos cursos, respectiva rede de escolas, regulamentação e modelo de organização.

Sobre o assunto diremos que a característica inovadora do E.S.R. reside na sua estrutura organizativa e pedagógica, assente em *unidades capitalizáveis*<sup>5</sup>, a qual contrasta com a organização dos cursos tradicionalmente ministrados.

<sup>5</sup>Entende-se por unidade capitalizável, um pequeno conjunto de conteúdos programáticos, avaliados através de exame escrito (no caso das Línguas: Português, Francês, Inglês, Alemão; o exame é escrito e oral). Cada programa disciplinar é constituído por um dado número de unidades.

Distinguimos o Ensino Tradicional do E.S.R nos seguintes aspectos:

- O sistema tradicional é caracterizado por um currículo geral para todos os ciclos de ensino.
- A avaliação é trimestral, sendo que a final traduz o sucesso ou o insucesso do aluno, no fim do ano lectivo;
- Predomina o método expositivo e a memorização dos conteúdos programáticos.
- O E.S.R. apresenta um currículo diversificado e flexível, permitindo ao aluno várias opções;
- Os exames são realizados, ao longo do ano, por unidades capitalizáveis, sendo as datas previamente negociadas entre o professor e o aluno;
- A preparação de cada unidade a capitalizar ocupa, em média 24 sessões de duas horas. O tempo de realização do exame da unidade é de duas horas;
- Prevalece, no E.S.R., o carácter heterogéneo dada a variedade de unidades capitalizáveis nos diversos programas<sup>6</sup>,
- O ritmo de aprendizagem de cada aluno deve determinar as estratégias pedagógicas a desenvolver para cada caso.
- Preconiza-se o carácter dialógico no processo ensino-aprendizagem.

Estamos perante um subsistema que, pela sua natureza, sugere dinâmicas diferentes do tradicional, ao nível das práticas pedagógicas.

### **1.5.1 – Universo de Alunos Adultos no E.S.R.**

No âmbito da caracterização da Escola onde desenvolvemos a nossa pesquisa debruçamo-nos, em seguida, sobre a apresentação dos alunos relativos ao E.S.R., a fim de conhecermos o seu número total.

Assim, no ano lectivo de 2004/2005 matricularam-se 601 alunos adultos.

### **1.5.2 – Ofertas de Formação**

A diversidade de ofertas de formação que a Escola oferece permite mais possibilidades de escolha ao aluno adulto, o que constitui uma circunstância vantajosa.

---

<sup>6</sup> Acerca do assunto damos como exemplos os seguintes: O programa de Área Interdisciplinar é composto por 6 unidades, enquanto que o de Psicologia é de 9 unidades, o de Filosofia é de 10 e o de Biologia é de 15.

Assim, em 2004, estavam abertas as inscrições para seis cursos no E.S.R. por unidades capitalizáveis, os quais apresentamos, indicando as respectivas siglas<sup>7</sup> e sua distribuição (Gráfico 3):

- Curso Secundário de Técnicas de Informática; (TI)
- Curso Secundário de Científico Naturais; (SC)
- Curso Secundário de Humanísticas; (SH)
- Curso Secundário de Técnicas de Secretariado; (TS)
- Curso Secundário de Técnicas de Comunicação; (TD)
- Curso Secundário de Design (TX)

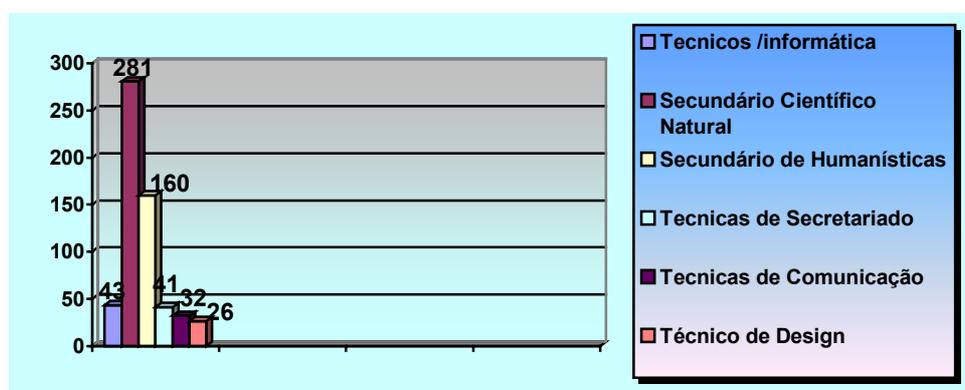


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário Recorrente

Na sua representação gráfica, evidencia-se a predominância de alunos no Curso Secundário Científico Natural (SC) na percentagem de 47%, que conduziu à formação de oito turmas. Tal afluência justifica-se pela diversidade de cursos superiores a que este curso dá acesso (Biologia, Medicina, Enfermagem, Psicologia, Educação de Infância e outras ciências Experimentais); em seguida, registamos o Curso Secundário de Humanísticas, (SH), com uma frequência com o valor percentual de 27% (dando acesso a cursos de Línguas, História, Filosofia, Geografia, Sociologia, Economia) e que conduziu à organização de cinco turmas.

Na concepção dos cursos técnicos esteve presente a preocupação no ingresso no mercado de trabalho de jovens adultos e/ou reconversão profissional.

Assim, o Curso Técnico de Informática, (TI) cujo número de alunos corresponde a 7%, permitiu a formação de duas turmas.

<sup>7</sup> À medida que chegava a aprovação dos cursos pelos Serviços do Ministério da Educação foi-se convencionando a sua designação, através da utilização das siglas com vista à organização de turmas.

Ainda, o Curso Técnico de Secretariado (TS) apresenta, igualmente, uma frequência de 7%, o que permitiu também a organização de duas turmas com saídas profissionais no domínio dos Serviços de Secretariado de Empresas e profissões afins.

O Curso Técnico de Design (TD) apresenta uma baixa procura, facto que se reflecte em 4%, possibilitado a organização de uma turma. Permite o acesso a cursos de Design Gráfico, Design Industrial e outros.

Por fim, o Curso Técnico de Comunicação (TX) apresenta o menor número de alunos, o qual se traduz em 3%, dando origem à criação de uma turma. As saídas profissionais situam-se no âmbito da Comunicação Social, Jornalismo e áreas afins.

### 1.5.3- Universo dos professores do Ensino Secundário Recorrente

O número de professores colocados no E.S.R. é de 85, na maioria pertencentes ao quadro efectivo da escola. Duas professoras possuem Diploma de Estudos Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos e uma possui o grau de mestre em Educação de Adultos.

A coordenação do E.S.R. é da responsabilidade de uma professora do quadro de nomeação efectiva na escola, designada pelos órgãos de gestão para o efeito. Referimos ainda que, nos vários cursos e para cada turma, existe um coordenador pedagógico.

Apresentamos em seguida a distribuição dos professores por grupo disciplinares.

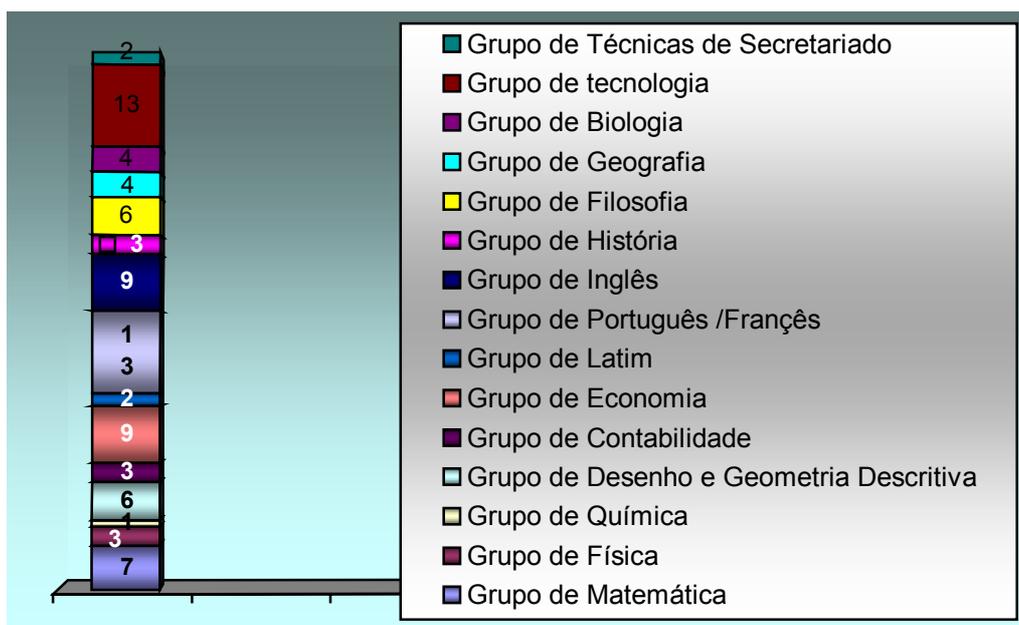


Gráfico 4 – Distribuição dos professores no Ensino Secundário Recorrente

A representação gráfica evidencia uma percentagem de 15% nos grupos de Tecnologia e de Português/Francês; os grupos de Inglês e Economia apresentam, uma percentagem de 11%; no grupo de Matemática a percentagem é de 8%, enquanto que nos grupos de Desenho/Geometria Descritiva e de Filosofia é de 7%; nos grupos de Geografia e Biologia o valor percentual é de 5%; nos grupos de História, Física e de Contabilidade o valor percentual é em cada um de 4%; nos grupos de Português/ Latim e Técnicas de Secretariado a percentagem é de 2%.

Os valores percentuais apontados revelam as preferências dos alunos relativamente aos cursos que querem frequentar.

Assim, a frequência dos cursos tecnológicos justifica a percentagem apontada no grupo de professores da área. Os dados revelados quanto ao número de professores de Francês justificam-se pelo facto de ser obrigatória, no currículo dos alunos, bem assim como em Inglês, Alemão e Economia.

Relativamente à Matemática, a percentagem apresentada deve-se ao facto de se terem matriculado cerca de 60 alunos, distribuídos por duas turmas. A mesma razão justifica a percentagem apontada em Física e Química. Entretanto, o valor percentual referente a Latim deve-se a uma baixa procura em contraste com as Tecnologias e Línguas. O carácter optativo da disciplina de Geografia justifica o valor apresentado. A percentagem de professores da disciplina de Filosofia e Desenho/ Geometria Descritiva dependem da escolha do aluno. No que concerne ao grupo de Técnicas de Secretariado, o número de professores justifica-se pelo número de alunos matriculados.

## **1.6 – Antecedentes da investigação: investigação desenvolvida, experiências realizadas**

Sobre a temática, procurámos recolher por ordem cronológica a investigação produzida neste domínio, desde a década de 90, tentando retirar os reflexos que tais pesquisas produzem na nossa investigação. Para o efeito, considerámos os estudos efectuados em Portugal e em Espanha, considerando teses de mestrados e de doutoramento, monografias, comunicações publicadas e outros trabalhos de investigação de interesse para o estudo presente. Recorremos para o efeito ao programa TESEO e ERIC. Consultámos as bases de dados sobre trabalhos publicados

em Portugal<sup>8</sup> Na recolha, tivemos em conta o problema da investigação, tipo de investigação, opção metodológica, instrumentos, resultados mais significativos e reflexos na nossa investigação.

Relativamente às experiências desenvolvidas, procedemos de forma semelhante, expondo por ordem cronológica o seu contexto, participantes, temporalidade, modalidade utilizada e resultados oferecidos para o nosso estudo.

### **1.6.1 – Investigação desenvolvida**

No levantamento sobre investigação realizada, valorizámos aquelas que conjugam a educação de adultos, formação de professores e ensino recorrente. Optámos por analisar, igualmente, estudos que, de algum modo tocam o nosso tema central.<sup>9</sup>

Lucio (1990) apresentou uma tese de doutoramento no Departamento de Teoria e História da Educação, da Universidade de Sevilha, subordinada ao tema: “La investigación participativa em procesos educativos com adultos: el caso Parque”.

Trata-se de um estudo que se enquadra no âmbito da investigação participativa. A pesquisa consistiu na observação dos alunos adultos do nível posgraduado de um Centro de Educação de Adultos da periferia de Sevilha. O grupo estudou o modo como funciona o seu centro de estudos, do qual inferiram as medidas necessárias para o melhorar no sentido de favorecer também os interesses dos vizinhos do bairro onde se situa o Centro.

A primeira parte do estudo é dedicada ao campo teórico do qual parte o investigador (fase pre-activa); a segunda (fase interactiva) constitui a explicação da metodologia e da explicação do cenário em que se desenrola a pesquisa; a terceira parte (pós-activa) descreve o processo desenvolvido pelos alunos participantes, apresentando por fim as conclusões.

Nesse estudo, destacamos de interesse, para a nossa pesquisa, a proposta feita aos alunos adultos, colocando-os numa situação de investigação. Com efeito, a análise e interpretação acerca do Centro mobilizou os alunos adultos para a utilização de técnicas de pesquisa. Ainda se infere que a abordagem da aplicação da perspectiva construtivista/ hermenêutica produziu reflexos relativamente à produção

---

<sup>8</sup> Para o efeito deslocámo-nos às bibliotecas das Universidades de Coimbra, Évora, Braga e Porto. Ali estabelecemos contacto pessoal com professores ligados aos respectivos Departamentos de Ciências da Educação.

<sup>9</sup> Por exemplo “A satisfação profissional dos professores” é passível de ser detectada no âmbito da nossa pesquisa.

de conhecimentos nos alunos. Tal como acontece na nossa investigação, alunos adultos interpretam e dão sentido à sua vivência e experiência na Escola.

Nicolas (1992) desenvolveu uma tese de doutoramento, na Faculdade de Educação da Universidade de Murcia, com o título “Los grupos de trabajo de CEP, el perfeccionamiento del profesorado: un estudio avaliativo”. A investigação aponta para mudanças ocorridas entre 1987-1990, nas quais destaca a melhoria da prática docente nesses grupos de trabalho. A pesquisa considera três dimensões: o professor como profissional, a formação dos professores e os grupos de trabalho.

No primeiro capítulo, dedicado ao professor como profissional, o investigador define o que entende como profissão, em geral e docente, em particular. Sobre a matéria, o autor vincula-se às distintas perspectivas teóricas desenvolvidas em torno da motivação no trabalho, com a finalidade de a inscrever na que melhor se ajusta.

Destaca igualmente, a aprendizagem de adultos e os ciclos da vida docente, salientando aqueles em que os professores apresentam condições de evoluírem.

Ressaltam as noções de profissão, motivação, aprendizagem e ciclos na docência, nos quais se desenha a preocupação em definir o perfil actual do docente como profissional.

Dedica o segundo capítulo à formação de professores, distinguindo, a este respeito, os vários paradigmas de formação docente, em geral e da educação permanente, em particular, colocando uma ênfase especial na formação permanente institucionalizada, sobre a qual apresenta os principais traços.

No final do capítulo apresenta estratégias variadas de formação. Por fim e no terceiro capítulo, aborda em especial os grupos de trabalho, apontando as suas distintas fases (origem, desenvolvimento e maturidade) e seu fundamento.

Na fase empírica, a partir do tratamento de questionários, realiza uma análise estatística geral e outra diferencial, da qual resultam as expectativas dos professores quando integraram o grupo de trabalho e como valorizam a formação no grupo.

Registamos o contributo da investigação exposta para o nosso estudo no que respeita à valorização dos trabalhos em grupo, como estratégia de formação permanente de pessoas adultas que são professores. Registámos, ainda, os ciclos e vida do professor e sua importância na carreira docente.

Benedito Burgos (1993) defendeu uma tese de doutoramento, no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, na Universidade do País Vasco, em torno do tema: “Hacia una Educación de Adultos integradora: propuesta de Diseño Curricular”.

A investigação apresenta uma parte teórica, onde trata as diferentes concepções sobre conceitos de educação de adultos e decorrentes do mesmo, contextualiza a educação de adultos em diferentes perspectivas e expõe ainda teorias curriculares sobre educação deste público-alvo.

Na segunda parte da investigação, apresenta a parte empírica na qual emprega questionários a professores e alunos adultos, descrevendo a realidade que envolve a educação de adultos.

Entretanto e em resultado da investigação, elabora uma proposta curricular para a educação de pessoas adultas.

Destacámos, deste estudo para a nossa investigação, a proposta curricular para a educação de adultos e que também consideramos no âmbito da nossa pesquisa.

Agostinho (1993), apresentou uma dissertação de mestrado, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra, sobre “O pensamento do professor”, onde assume especial relevo o tratamento das formas do pensamento do professor como adulto. O estudo considera fundamental:

- A formação do professor deve equacionar o conhecimento das crenças, valores, juízos e suas representações, com o objectivo de permitir a adaptação à mudança;
- A formação de professores exige uma dialéctica entre a teoria e a prática, entre reflexão e a acção;
- A formação de professores deve contribuir para a promoção de níveis de desenvolvimento do autoconhecimento.

O estudo empírico incidiu sobre um grupo de 25 professores, em formação contínua, optando-se pela metodologia qualitativa. As técnicas consideradas adequadas consistiram na observação participante e entrevistas não estruturadas.

O estudo tornou evidente a necessidade de introduzir, no sistema de formação inicial de professores, conteúdos de Psicologia como elementos enriquecedores do auto-conhecimento do professor, das suas potencialidades.

Os reflexos da investigação produzidos no nosso estudo centraram-se na problematização das questões em torno do pensamento do professor, aspecto que julgamos pertinente para a valorização da função docente no contexto de mudança.

Sancho (1993), no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação na área de especialização em Administração Escolar, na Universidade do Minho,

efectuou uma pesquisa sobre “A escola na Educação de Adultos: A Educação de Adultos na Escola - Um estudo de Caso”.

A pesquisa centra-se em torno da análise das práticas educativas no 2.º Ciclo do Ensino Recorrente, numa escola do centro da cidade de Braga. Para o efeito e como técnicas de investigação, utiliza entrevistas, observação não participante, o registo diário, análise documental e contactos pessoais.

Acerca da investigação, coloca especial ênfase na caracterização dos alunos, o currículo e os formadores. Sobre o currículo, expressa que a componente de Formação Complementar é propícia a debates sobre várias temáticas e se coaduna mais com os princípios orientadores da Educação de Adultos. Constata que a utilização excessiva do método expositivo contraria a metodologia adequada a um público discente adulto. Aquela deve motivar para a participação, a reflexão crítica e a problematização.

Conclui-se a existência de heterogeneidade relativamente aos alunos adultos; impreparação dos professores quanto às metodologias a utilizar na prática pedagógica; um currículo que aponta claramente para um Ensino de segunda oportunidade, verificando que, na prática, o Ensino Recorrente surge como uma reprodução do Ensino Tradicional, constituindo assim, um desvio quanto aos objectivos essenciais considerados nos normativos e filosofia da Educação de Adultos.

Destacamos estas conclusões como bastante pertinentes e por tal, registamos a estrutura da mesma.

Nogueira (1994) apresentou uma dissertação de mestrado, na Universidade do Minho, subordinada ao título “Da educação permanente à Escola e À Roda da Vida”. Na sua primeira parte privilegia a investigação documental existente na Direcção Geral da Extensão Educativa e os programas de todas as disciplinas dos cursos nocturnos do 2º Ciclo do Ensino Recorrente. Na parte empírica da investigação, desenvolvida numa aldeia do Concelho de Coimbra, onde funcionava o curso “À Roda da Vida”, foi realizado um estudo de caso através do qual se pretendeu conhecer a organização institucional e seu contexto; os actores, as suas histórias e memórias; os cenários pedagógicos que interpretaram e razão de ser da interpretação e como os avaliaram. Foram envolvidos formandos e formadores e utilizados como instrumentos a observação directa, a análise documental, e entrevistas semi-estruturadas.

Resultado, do estudo, a crítica à escolarização da Educação de Adultos, à burocratização do Ensino Recorrente e à ausência de formação de formadores para este tipo de ensino.

Desta investigação recolhemos, para a nossa pesquisa, a constatação da ausência de formação específica de professores no E.R. de adultos e a burocratização do E.R..

Morais (1994) desenvolveu uma investigação no âmbito de uma tese de Mestrado, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, subordinada ao tema “Tecnologia Hipermedia no Ensino Recorrente de Adultos em Tarefas de Transferência e Aplicação da Informação”.

O estudo incidiu numa amostra de alunos do segundo ciclo do ensino básico do E.B.R. de adultos, em 29 localidades do distrito de Bragança, envolvendo 498 sujeitos, distribuídos por 30 cursos, frequentados por 17 alunos por turma e desenvolve-se no âmbito da disciplina de Matemática, nos conteúdos sobre Estatística.

Regista-se heterogeneidade ao nível profissional (mecânicos, domésticas, comerciantes e funcionários públicos) de alunos que possuem, como habilitação académica, o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A heterogeneidade também se verifica ao nível etário, pois, os alunos apresentam uma faixa etária desde os 15 aos 65 anos de idade.

Expõe-se, como objectivo fundamental, avaliar a influência de uma estratégia de ensino baseada nos hipermedia, nos resultados de aprendizagem daqueles alunos.

Apresenta, no seu quadro teórico, o tratamento do conceito de processo de aprendizagem e estratégias cognitivas. Trata-se de uma investigação quantitativa, caracterizada pela criação de grupos experimentais, tendo cada um participado em oito sessões de ensino-aprendizagem. Como estratégia de ensino, foi apresentada, a um grupo, informações sobre aplicação informática, baseada na hipermedia e a outro grupo, informações em material impresso.

Como resultado da investigação, não se registaram melhorias entre os dois grupos. Contudo, no decurso do processo ensino-aprendizagem, foram-se manifestando melhorias nos resultados globais dos alunos.

Registámos, para a nossa investigação, a importância da dinâmica gerada entre dois grupos heterogêneos de alunos adultos do E.R..

Oliveira (1996) desenvolveu uma dissertação de doutoramento em Didáctica, na especialidade de Supervisão e Formação, apresentada à Universidade de Aveiro sobre “A Prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um estudo no contexto da formação contínua”. No âmbito deste estudo, tratou as diferentes concepções acerca do conceito de formação contínua advogando, claramente, o paradigma construtivista no processo formativo. Sustenta, ainda, que os contributos que as teorias e práticas de formação de adultos podem trazer para o campo das

modalidades de trabalho pedagógico na formação de professores. A parte empírica consistiu num projecto de formação contínua, envolvendo 6 professores profissionalizados do 3º Grupo do ensino Básico, a trabalhar em 3 escolas distintas do distrito de Aveiro. Desenvolveu-se num período de 6 meses, utilizando-se uma metodologia qualitativa, com análise de conteúdo dos intervenientes no intuito de interpretar as suas opiniões, atitudes, representações, crenças e comportamentos face às situações vividas.

A pesquisa prendeu-nos a atenção pelo facto de envolver adultos (no caso professores) e focar um tema que se entrelaça com o que desenvolvemos - a apologia da prática reflexiva dos professores (como estratégia de mudança de crenças e hábitos) e ainda a adopção do construtivismo, como marco orientador da interpretação dos dados resultantes do estudo.

Bartolomeo (1996), numa dissertação de uma tese de doutoramento, apresentada no Departamento de Pedagogia Aplicada, da Universidade Autónoma de Barcelona, com o título “El perfil del Formador de Adultos”, debruça-se na investigação de elementos que possam ajudar a desenhar um curriculum para a formação de formadores de adultos, em vários contextos: na empresa, para o mercado de trabalho europeu, no sentido de promover atitudes dos adultos no seio das organizações. Assim, foi desenhado um modelo humanista, em opção ao académico ou tecnicista. No campo teórico foram considerados os estudos referentes a psicologia humanista, a teoria da aprendizagem do adulto esquemas interpretativos da vida dos grupos dentro das organizações, a dinâmica de grupos, a perspectiva comunicativa de Palo Alto, o desenvolvimento das organizações, teorias do ensino. O contributo da investigação, no nosso trabalho, incide no questionamento que o título nos sugere e no interesse pelo desenho de um curriculum destinado a formadores de adultos, na medida em que coincide com a nossa percepção sobre a pertinência da formação de formadores de adultos.

Medina (1996) apresentou uma tese de Doutoramento, no Departamento de Teoria e História de la Educacion, da Universidade de Barcelona, subordinada ao tema “Educación de Adultos. Modelos y Analisis Conceptual”.

Assim, tendo em conta o modelo próprio dos processos de modelização, realizou um modelo teórico para a educação de adultos com o objectivo de explicar o estado de marginalização e de subdesenvolvimento prático e teórico que, tradicionalmente, acompanha este domínio educativo. Refere, a este respeito, a influência da escolarização na pedagogia de adultos. Com efeito, a ideia central da investigação é de que a escola tem vindo a exercer uma poderosa influência na

educação de adultos, impedindo o seu desenvolvimento prático e teórico específico. A investigação visa a superação daquela lacuna.

A tese apresenta três partes distintas: na primeira abordam-se os fundamentos epistemológicos e metodológicos do trabalho; na segunda parte, tomam lugar os fundamentos do modelo escolar e a sua análise no plano educativo; na terceira parte destaca-se que o modelo escolar está ultrapassado e inadequado para a educação de adultos.

A investigação aludida influenciou o nosso trabalho pela identidade do tema, pela identificação com o postulado central criticado - a escola como espaço, tradição e sistema de crenças que podem bloquear a aprendizagem do adulto e, ainda, na ideia da construção de um modelo alternativo, adequado à educação do adulto. Tal problemática, sublinhamos, revelou-se-nos de muito interesse.

Baptista (1999), em dissertação de tese de Mestrado, apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, tratou o tema “Intervenção das Autarquias no Desenvolvimento da Educação de Adultos”, argumentando em favor da criação de dispositivos legais e atitudes de abertura local, para o fomento de actividades no âmbito da Educação de Adultos. Após a apresentação na parte teórica de referências, tendo em consideração fontes de notável significado para o estudo, expõe na componente prática um estudo de caso. O estudo é sobre a relação estabelecida entre as instituições autárquicas, no Concelho de Chaves e as actividades de educação de adultos, aí implementadas pela Direcção Geral de Educação de Adultos – cursos e actividades com o apoio daquelas instituições. Utilizou-se, no estudo, a metodologia qualitativa, operacionalizada através de entrevistas e análise de conteúdo de documentos. A amostra foi constituída por um universo de elementos - professores, autarcas e testemunhas privilegiadas do meio que proporcionaram a interpretação dos dados, os quais reflectiram as vantagens de pactos educativos para o desenvolvimento local.

O estudo apresentado sensibilizou-nos pela natureza do campo de estudo, pela interacção interinstitucional conseguida, na medida em que admitimos, também, que as mudanças nos professores são influenciadas pelos contextos institucionais envolventes.

Socorro (1999) defendeu uma tese de Doutoramento no Departamento de Ciências da Educação da Universidade das Ilhas Baleares, sobre o tema “A formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da História à acção”.

A investigadora parte da discussão da necessidade de formação do educador de adultos, em face à realidade observada sobre a alfabetização no Brasil.

Assim, a intenção fundamental da investigação reside na análise da legislação sobre a educação de adultos naquela realidade, na medida em que a ausência de formação de professores para adultos, em face dos índices de analfabetismo constituem uma interrogativa. Toma, como referências teóricas, os pensadores mais críticos da pedagogia brasileira, incluindo Paulo Freire.

Ainda, apresenta um projecto para a formação de professores de adultos. Os resultados responderam às expectativas geradas pela investigadora. Porém, a mesma afirma, a pesquisa constitui um processo em aberto e, por tal razão susceptível de ser retomado e ampliado.

Entretanto e como reflexos no nosso trabalho, sublinhamos a temática pela semelhança e a argumentação oferecida para a construção de um projecto de formação de formadores de adultos. Sublinhámos, igualmente, o recurso a Paulo Freire como referência sempre pertinente nesta área educativa e que tomámos, igualmente, em consideração na nossa revisão bibliográfica.

Cardoso (2000) elaborou uma tese de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sobre o tema “Receptividade à inovação pedagógica - O professor e o contexto escolar”, na qual trata o conceito de criatividade e defende, como prioridade, a criação de espaços de inovação, na organização e funcionamento dos sistemas educativos.

Na parte empírica foi desenvolvido um estudo piloto com uma amostra restrita de sujeitos (55), de duas escolas, uma do 2.º Ciclo 3.º Ciclo de ensino básico e outra do 3º Ciclo e secundário, do concelho de Viseu, seleccionadas aleatoriamente. Aquele teve, como objectivo, proceder à utilização dos instrumentos psicométricos para aferir a sua validade e fidelidade, com vista ao seu eventual aperfeiçoamento.

O estudo abrangeu 377 professores do concelho de Viseu. A amostra apresentada é constituída por um grupo com um campo de variação entre os 25 e 45 anos de idade, em que predominou a presença de elementos do sexo feminino. A maioria dos sujeitos constituintes da amostra era portadora do grau de licenciatura e possuíam entre 7 e 25 anos de experiência na função docente.

Como técnicas de pesquisa foram aplicados oito testes diferentes que revelaram os seguintes resultados: a valorização da criatividade na formação contínua dos professores desenvolve atitudes para a inovação; contribui para a alteração de crenças e atitudes tradicionais dos professores; promove a sua actualização nos planos pessoal e profissional.

Como contributo para a nossa pesquisa, reconhecemos que a valorização para a criatividade e inovação contribuem para a mudança de atitudes dos professores.

Abreu (2000) elaborou uma tese de Mestrado, subordinada ao tema “Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira - Um estudo exploratório sobre o 3.º Ciclo do Ensino Básico”, que apresentou no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

No marco teórico apresentam-se várias abordagens tendo como referência autores, documentos da OCDE e o PNAEBA (Plano Nacional de Educação Básica de Adultos). No campo empírico a pesquisa desenvolveu-se na Região Autónoma da Madeira, envolvendo 11 escolas e 310 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, por constituir um ciclo terminal de um percurso obrigatório.

Como instrumentos metodológicos, foi utilizado um inquérito por questionário, aplicado num primeiro momento a uma amostra de alunos para ser reavaliado e num segundo momento foi aplicada ao universo de alunos acima referido.

Da análise de resultados salienta-se o facto do ensino recorrente se revelar como ensino de segunda oportunidade, ser frequentado por alunos que apresentavam uma média etária de 25 anos, provenientes de classes economicamente desfavorecidas, que apresentam como primeira causa de estarem a frequentar o sub-sistema, questões financeiras relacionadas com expectativas de trabalho. Apresentam uma representação positiva da escola. Contudo, não deixam de acentuar os insucessos do passado e suas consequências. Relativamente ao perfil do professor os alunos pronunciaram-se entre o que “Explica bem” e o que “Sabe interessar os alunos”.

A pesquisa revela obstáculos, constrangimentos e potencialidades do ensino recorrente. O estudo evidencia, ainda, a persistência de uma sociedade elitista e selectiva que cultiva a perenidade de currículos tecnicistas, o que promove o insucesso escolar. Perante tal constatação, a investigadora admite que uma das possíveis medidas de superação daquela dificuldade seria proceder-se à flexibilização dos currículos e à diferenciação pedagógica.

Identificámos, como contributos para a nossa investigação, o facto da pesquisa se debruçar sobre uma realidade sobre a qual também nos ocupamos - o universo dos alunos adultos no E.R. e as apreciações sobre a sua organização curricular .

Cunha (2000), defendeu uma dissertação de mestrado em Educação, na Especialidade de Educação de Adultos, no Instituto de Educação e Psicologia da

Universidade do Minho, subordinada ao tema “Animação Educativa Através do Teatro - um projecto de intervenção na área da Educação de Adultos”. Nela apresenta um corpo teórico ajustado às potencialidades pedagógicas a explorar no âmbito das expressões.

Expõe, na parte empírica, uma investigação-acção com a sua aplicação no campo social, desenvolvendo-se a partir de uma oficina de teatro em Montalegre, envolvendo população local de vários níveis etários. O projecto visou o desenvolvimento cultural numa perspectiva integradora de saberes, tradições e vivências. A investigação, do ponto de vista metodológico, foi apoiada num questionário de estrutura mista, constituído por perguntas fechadas e abertas de molde a permitir a recolha de dados quantificáveis, por um lado e por outro, permitir a análise de conteúdo do discurso dos inquiridos acerca da actividade em estudo.

A investigação permitiu os seguintes resultados:

- Colocou em jogo recursos expressivos e comunicativos de molde a introduzir os participantes no processo de autoconhecimento e autodescoberta.
- Proporcionou o desenvolvimento de condutas interactivas.
- Implicou cada participante de *per si* como um todo, onde o registo da harmonia entre corpo, mente, sentimento e emoções foi uma constante, expressa livremente sem os constrangimentos do quotidiano.

Concluiu-se que um projecto de animação de adultos, numa comunidade, proporciona a criatividade melhora os processos comunicacionais e é uma forma de salvaguardar o património cultural.

Muito embora se trate de uma investigação com forte vertente comunitária, sublinhámos um aspecto que nos prendeu a atenção: os alunos adultos do E.S.R, provenientes de bairros, freguesias do Porto ou arredores, projectam nelas nos seus locais de residência e de trabalho as aprendizagens, reflexões, conhecimentos, construídos no espaço escolar. Também as comunidades, locus de criação da educação informal, trazem o seu “currículo oculto”, tecido de saberes e experiências que nos apresentam nas aulas a propósito do tratamento de conteúdos programáticos. Registámos pois, esta permuta constante, entre o “ali”, a comunidade e o “aqui”, a escola.

Garcez (2001), numa tese de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sobre o tema “Crianças educam Adultos”, justifica o tema como um conjunto de projectos e actividades da iniciativa do Jardim-de-Infância da Sr.<sup>a</sup> da Oliveira, situado em Vila de Arque, no concelho de Viana do

Castelo. Tem como finalidade, promover nas crianças o sentido da comunidade em que vivem, através de dinâmicas intergeracionais.

Apresenta, no campo teórico, um quadro conceptual onde situa a intervenção comunitária e suas potencialidades enquanto estratégia de desenvolvimento local. Na parte empírica, o grupo envolvido é constituído por pais alunos, professores, comunidade educativa (autarca, representante das forças económicas e culturais, professores e pais), e população. Utiliza a metodologia qualitativa, privilegiando a observação participante. Recorreu ainda, a depoimentos, análise documental, registos escritos dos pais e família das crianças. O registo de situações em fotografias permitiu a interpretação de atitudes.

Concluiu-se que a investigação, ao propor interacções entre o Jardim-de-Infância e a comunidade, facilitou atitudes de observação, participação e aprendizagem entre a comunidade local permitindo a tomada de consciência que cada elemento tem na transformação da mesma, o que constitui uma expressão de como se pode desenvolver projectos de intervenção comunitária e educação de adultos, na perspectiva da educação permanente.

Admitimos que os Alunos Adultos do E.S.R. podem saber valorizar, desfrutar e desenvolver, nas suas comunidades, este tipo de iniciativas desencadeadas pelas crianças. Reflectimos e associámos situações de alunos adultos e pais de crianças que nos apresentam várias situações, levantando questões em algumas disciplinas.

Seco (2000) elaborou uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, subordinada ao tema "A satisfação na actividade docente". A opção deve-se ao facto de, frequentemente, se valorizar, no contexto educativo, a relação ensino-aprendizagem tendo em conta somente o aluno não se considerando, portanto, o professor. O investigador, por tal facto e pela sua pertinência, equaciona o trinómio, professor, alunos e relação ensino-aprendizagem e centra a sua pesquisa no professor. Assim, enuncia como objectivo da investigação situar o estudo no contexto do desenvolvimento dos professores como adultos a intervirem, ao nível da escola, focando com especial ênfase características pessoais dos docentes e sua satisfação profissional em construção, numa realidade em permanente mudança.

A investigação procura também esclarecer os aspectos do trabalho a incentivar e os processos psicológicos a promover, de forma a conseguir-se o melhor ajustamento possível entre as características pessoais e a carreira profissional.

O projecto de investigação incide sobre um conjunto de variáveis acerca da satisfação profissional (motivação, auto-estima, o *locus* de controlo, etc.) e variáveis sócio demográficas (idade, sexo, situação profissional, etc.). A investigação apresenta, na componente teórica, a recente literatura de natureza psicológica no que concerne à satisfação profissional dos professores. No campo empírico, foi considerada uma amostra de professores do 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico e secundário. Relativamente à metodologia, foram construídos vários instrumentos da medida de satisfação profissional tendo como referência os modelos teóricos de Maslow e Herzberg, para analisar a eficácia preditiva de algumas variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil, nível de ensino leccionado, habilitações académicas, situação profissional e tempo de experiência docente) e de constructos de natureza psicológica (motivação intrínseca, locus de controlo, a auto-estima, o sentido da autonomia no trabalho, e a satisfação com a vida em geral) na percepção do bem-estar com o trabalho docente. Do resultado do estudo, foi possível concluir:

- A existência de um estado de insatisfação geral face à instabilidade na carreira, baixa auto-estima, resultante do facto do professor ter perdido o prestígio que usufruía, a desvalorização da carreira docente, desvalorização de esforços de carreira - os professores do ensino secundário que desenvolveram trabalhos de mestrado e/ou de doutoramento, não se vêem reconhecidos pelo sistema educativo e relativamente ao salário.
- Contudo, manifestam satisfação profissional quanto à prática pedagógica, relação com os alunos e grupo disciplinar, principalmente os professores a meio da carreira.
- Relativamente aos órgãos de gestão, é expresso um grau de satisfação médio.

No que respeita aos contributos para o nosso estudo, registámos a importância que assume o sentimento de satisfação dos professores, em geral, e em particular, no E.S.R. Tal noção emerge da consciência de que os professores, face aos alunos adultos, revelarem uma atitude de insatisfação traduzida em expressões que se facilmente captáveis pelos alunos estes poderão ficar desmotivados. Assim, a mobilização de esforços para a satisfação dos professores, órgãos de gestão, pessoal administrativo e outros elementos, produz reflexos positivos nos alunos adultos e contribui para um bom clima na Escola.

Silva (2003) desenvolveu uma investigação, no âmbito de uma tese de mestrado, subordinada ao tema "Escola, Autonomia e Gestão" que tornou presente no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Segundo o seu autor, a investigação versa sobre a formação centrada na escola e expõe, no enquadramento

teórico, a problemática da formação contínua de professores que explana como modalidade de educação e formação de adultos.

A investigação desenvolve-se na Escola Secundária de Galécia, durante três anos e no período de implementação do novo modelo de gestão das escolas.

Trata-se de um estudo de caso e radicou nas metodologias qualitativas e na teoria crítica. No âmbito da investigação, foram utilizadas como instrumentos, a entrevista semi-estruturada, que foi dirigida a um professor de um Círculo de Estudos desenvolvido no âmbito do Projecto Curricular de Escola; foi aplicada outra entrevista colectiva, aos participantes daquela acção de formação, no total de oito professores.

A investigação permitiu concluir que existe uma estreita relação entre a formação oferecida e participada e a liderança, apresentado-se esta como facilitadora, o que permite o desenvolvimento de programas de formação na escola orientados por professores da própria escola.

Salientamos, como contributo para a nossa investigação, o conhecimento de dinâmicas indutoras de sinergias entre professores proporcionando disponibilidade para construção de uma modalidade de formação. Retirámos as potencialidades de formação centrada na escola como meio de valorizar a função docente.

Rodríguez (2002), em dissertação de tese de doutoramento, desenvolvida no Departamento de Pedagogia Educativa y Psicobiología, da Universidade da Laguna, com o título “Valorización del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos”. Apresenta, como objectivo, conhecer a valorização dada pelos professores dos Centros de Educação de Adultos da Comunidade Autónoma da Canária A intervenção desenvolveu-se através de quatro programas educativos, para a melhoria de habilidades intelectuais, relacionais e emancipatórias nas pessoas adultas que procuram o centro.

A investigação é dedicada à perspectiva histórica sobre a Educação de Adultos, as características psicoeducativas da pessoa adulta, aprendizagem e ensino e termina com aspectos associados à intervenção psicoeducativa com adultos. O estudo empírico conclui que os professores valorizam positivamente os programas, principalmente pela sua clareza, estrutura, metodologia e conteúdos, o que contribui para uma boa prestação por parte dos professores e bom relacionamento com os alunos adultos.

Realçamos o contributo para a nossa investigação, pela semelhança do tema e dos interesses do investigador com alguns dos nossos, particularmente no que respeita à acuidade colocada nas características psicoeducativas do adulto

aprendente e a valorização do bom relacionamento entre adultos com estatutos diferentes: professores e alunos.

Leite (2003) desenvolveu uma dissertação de mestrado, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, subordinada ao tema “Educação de Adultos em Vila Nova de Gaia - subsídios para a História da Implementação e Difusão dos Modelos Escolares de Alfabetização em Portugal”. O autor apresenta o estudo como um contributo para a História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo.

No estudo toma em consideração três marcos teóricos, situados cronologicamente na primeira República, no Regime de Ditadura e após o movimento conhecido pelo 25 de Abril, a partir do qual produz reflexões críticas acerca da relação entre o poder local e o nacional, pondo em relevo o dinamismo das autarquias de Vila Nova de Gaia relativamente ao incentivo a actividades de educação básica de adultos e animação comunitária.

Relativamente ao campo empírico, utiliza a metodologia qualitativa através de um estudo de caso, numa freguesia da cidade. Privilegia a entrevista semi-estruturada aplicada em ambientes informais, notas de campo e análise documental.

Em conclusão aponta as vantagens de um bom relacionamento interinstitucional a favor do desenvolvimento local.

Retiramos, como contributo para o nosso trabalho, o que diz respeito à construção de uma rede interinstitucional local, comprometida com as dinâmicas a desenvolver nos vários segmentos da Escola, através do seu Projecto Educativo e, deste modo, estimular várias áreas de ensino, designadamente o E.S.R..

A Unidade de Educação de Adultos (U.E.A.) da Universidade do Minho, criada em 1982, tem igualmente, incentivado a criação de vários projectos de investigação em vários contextos. Fixamo-nos em alguns relativos à promoção de formação em contexto formal, com várias instituições do ensino superior, ao nível de licenciaturas, mestrados no mesmo domínio. A sua actividade traduziu-se na realização de cerca de uma centena de acções de carácter pedagógico, desenvolvida em vários contextos de natureza formal, e não formal.

No âmbito da educação formal, participou na docência de Cursos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no Instituto da Educação da Criança da Universidade do Minho, entre outras instituições. Realçamos a colaboração com a

Universidade de Leiden, Holanda (2000-2003), com a Universidade Católica de Lovaina, Bélgica, e com a Universidade de Groningen, Holanda.

Focamos a nossa atenção sobre alguns dos seus projectos de investigação, no âmbito da formação de adultos.

Assim e por ordem cronológica assinalamos:

O Projecto Regional Integrado de Braga (PRI), com início em 1980, aponta, como objectivo principal, a elaboração de um modelo integrado que proporcione condições para o desenvolvimento da Região Norte. Desde a concepção, o PRI foi marcado por um cariz experimental, na medida em que se visava através dele, estudar processos relativos à organização, conteúdos, formas e métodos específicos da Educação de Adultos. De salientar porém, o reconhecimento da importância das associações locais como “locus” naturais para as dinâmicas que envolvem a educação de adultos, as actividades sócio-educativas ou de animação comunitária.

Na organização dos trabalhos estiveram envolvidas várias equipas. Referimo-nos nos às representações da D.G.E.A<sup>10</sup>, da C.C.R.N<sup>11</sup>, Universidade do Minho - Projecto de Educação de Adultos, Ministério dos Assuntos Sociais - Serviços de Extensão Rural - sub-região agrária de Braga; Ministério dos Assuntos Sociais - Serviço de Saúde de Braga; Ministério do Trabalho - Serviço do Emprego e da Formação Profissional; Juntas das casas do Povo; Secretaria de Estado da Cultura.

Foram destacados 43 professores do 1º Ciclo, para as actividades a desenvolver no âmbito da educação de adultos com a formação já aludida.

Contudo, os indicadores mais importantes a investigar eram relativos aos problemas da população, representações de si e das comunidades a que pertenciam, níveis de participação em eventos, características sócio-económicas da população e expectativas de futuro. Para além do trabalho de terreno, estabeleceram-se contactos com instituições locais, de modo gerar motivação e envolvimento no projecto.

Sobre o assunto, a metodologia entendida como a mais adequada assentou no modelo de investigação participada valorizando os dados qualitativos na identificação dos indicadores anteriormente apontados.

Assim, fixaram-se três eixos de intervenção, nesta primeira fase, cujos objectivos consistiram:

- Estudar as necessidades educativas face às características socioeconómicas, detectar expectativas relativamente a uma melhoria na qualidade de vida e conhecer os obstáculos sentidos pela população;

---

<sup>10</sup> Direcção Geral de Educação de Adultos

<sup>11</sup> Comissão de Coordenação de Região Norte

- Ponderar sobre os condicionamentos da intervenção pedagógica, como sejam, factores político sociais, sociológicos económicos e culturais;
- Proceder ao levantamento dos recursos locais disponíveis para garantir a consecução de programas de educação de adultos (DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos).

No âmbito do projecto e à semelhança dos anteriores, a formação constituiu uma preocupação como temos vindo a sublinhar. Em consequência, foi organizado um seminário subordinado ao tema “Seminário de Formação de Inquiridores Sociais” com o objectivo de capacitar os professores e agentes envolvidos para as técnicas e métodos de recolha de dados para um diagnóstico correcto das comunidades. Ressaltou, também a intenção de sensibilizar aqueles para as virtualidades da animação comunitária como prática significativa para o desenvolvimento da convivência, do conhecimento histórico das comunidades. Promoveu-se o desenvolvimento de múltiplas actividades, participadas por públicos heterogéneos (em níveis etários) o que enriquece, até pelas permutas de experiências que pode proporcionar. Foi ainda considerada a formação contínua ao nível da investigação (questionamento sobre os problemas detectados, busca de soluções para o enquadramento educativo dos mesmos) ao nível da educação de adultos. A investigação incidiu sobre estratégias de abordagem das populações e, nesse contexto, foram estudados conteúdos de metodologia de investigação para a análise social. Os dirigentes das associações do distrito (cerca de 106) com carências diagnosticadas a vários níveis - espaço, equipamentos, gestão financeira, recursos humanos, técnicos, foram integrados nos programas de formação para melhorar as condições de resposta às comunidades.

Actualmente, registam-se reflexos da dinâmica então gerada em torno do projecto.

Todavia, bloqueios de natureza política social e cultural obstaculizaram condições favoráveis ao crescimento e existência de práticas inovadoras, que permitiam a construção da autonomia e desenvolvimento local.

O projecto aludido, muito embora não se relacione directamente sobre o E. S. R., pela sua amplitude, destacou de forma notável o modo como localmente se podem construir actividades, criando e gerando sinergias. Salientamos, contudo, a identificação de necessidades ao nível da formação de professores e, em consequência, a preparação da mesma aos docentes envolvidos.

Relativamente ao Projecto de Viana do Castelo (1983 - 1988), este teve como objecto, o desenvolvimento do associativismo local. O mesmo surgiu como projecto-piloto, face à inexistência de experiências análogas. O interassociativismo, foi-se constituindo como seu traço dominante. A opção metodológica incidiu na investigação

participativa, com suporte teórico revelador da cientificidade colocada nas diferentes fases do processo. Assim a sensibilização, formação a dirigentes e animadores associativos, planeamento e avaliação foram objecto de várias reflexões acerca das estratégias de intervenção e preparações de várias acções desenvolvidas nas Associações. A notoriedade que sublinhamos neste projecto consiste no facto de ter desencadeado no seio das associações o seu próprio sub-projecto. Tal constitui, a nosso ver, uma das mais significativas expressões da participação plena, responsável.

O projecto, sistematicamente acompanhado, foi avaliado em função, sub-projectos, os quais traduziram de forma satisfatória os níveis de participação. Esta avaliação proporcionou a criação do Núcleo Interassociativo para o Desenvolvimento (N.I.D.).

Ainda de salientar o papel assumido pelas Associações, Autarquias e Universidade do Minho, através da sua Unidade de Educação de Adultos, Universidade de Linköping, Fundação Tornbylyckorna/ Lecktorsshagen e a Fundação Lars Hierst Minn (Suécia), Centro Cultural do Alto Minho e Fundação Calouste Gulbenkian.

Os princípios metodológicos subjacentes à organização das acções obedeceram à psicologia do adulto, às virtualidades das associações enquanto espaços de socialização e, por tal, vocacionados para a animação nas comunidades.

O contributo retirado desta experiência reside no facto de incidir sobre educação de adultos e na formação prestada tendo em conta a psicopedagogia para o ensinar e aprender na pessoa adulta.

No âmbito das actividades desenvolvidas pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, o “Supporting the Development of New Learning Pathways for Adults” (2002-2004) surgiu da ligação internacional European Research and Development Institutes for Adult Education (ERDI) e foi implementado por diferentes parceiros desta organização, com coordenação geral da instituição Ergon KEK, da Grécia, e com o apoio da Comissão Europeia e do Programa SOCRATES - Grundtvig 4.

A investigação teve, como finalidade, identificar práticas inovadoras de educação formal e não-formal de adultos que tivessem um impacto relevante nos processos de ensino aprendizagem, alargamento de espaços e oportunidades de participação dos adultos nos seus contextos educativos, sociais, culturais e políticos.

O contributo que destacamos para a nossa pesquisa incidiu sobre a investigação acerca do ensino e aprendizagem na Educação de Adultos e o desenvolvimento de pesquisas neste domínio educativo.

### **1.6.2- Experiências realizadas**

São várias as experiências levadas a cabo no âmbito da educação de Adultos. Porém, no âmbito da Formação de professores para o E.S.R., no contexto escolar, as iniciativas são escassas. Apontamos, por ordem cronológica, os dados obtidos relacionados onde incluímos experiências desenvolvidas no âmbito da educação de adultos, em geral.

A Empresa Pública das Águas de Lisboa (E.P.A.L.), em ligação com o Ministério do Trabalho, criou dois cursos de E.R., entre 1982 a 1984, envolvendo 117 alunos adultos com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos.

De entre os inscritos, 68 adquiriram diploma do 2º Ciclo (DGEA).

Foi ainda possível observar, segundo a mesma fonte, que relativamente às suas motivações, se salientou a valorização pessoal e o “aprender mais”.

Relativamente à orientação dos cursos, foram destacadas três professoras, de acordo com o preconizado nos normativos sobre destacamentos, duas de escolas do ensino secundário e a terceira de uma escola do ensino primário, as quais possuíam preparação pedagógica para o ensino regular.

Contudo, para assumirem as novas tarefas, a DGEA proporcionou-lhes formação geral e específica para se adequarem às características próprias da educação de adultos. Neste sentido, após o levantamento de necessidades procedeu-se a orientações de natureza teórica sobre a pedagogia do adulto, metodologias e construção de materiais Didáctico-pedagógicos de acordo com as características contextuais e necessidades manifestadas em ambas as componentes dos cursos.

Uma outra experiência foi desenvolvida na Companhia Carris de Ferro de Lisboa. No que respeita a este projecto, iniciado na Carris, entre 1983 e 1984, sob orientação da DGEA, foi criado um curso, o qual envolveu 40 alunos adultos, de idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos sendo pois, um grupo bastante heterogéneo.

Do grupo de alunos, 27 obtiveram o diploma.

Entretanto, entre as motivações registou-se, como relevante, a “aquisição de conhecimentos e valorização pessoal”.

De acordo com os dados analisados nesta fonte, verificámos que os orientadores do curso eram funcionários da empresa.

Uma outra experiência foi desenvolvida através da criação de um curso em duas freguesias de Castelo Branco (Alpedrinha e Penamacor).

No que se refere a esta experiência, desenvolvida entre 1983/84, foram inscritos 96 adultos com idades compreendidas dos 15 aos 40 anos, dos quais 42 adquiriram o diploma.

Registámos as motivações que os levaram à inscrição e dentre as primeiras destacam-se a “valorização pessoal” e “necessidade de diploma”.

No que respeita aos formadores, foram destacados professores do ensino oficial regular, sendo três do ensino secundário e dois do ensino primário.

Acerca da avaliação realizada sobre os projectos experimentais de educação recorrente, registámos algumas das suas conclusões as quais salientamos pelo seu significado quanto à formação de professores:

- A análise dos resultados evidenciou um sucesso calculado na percentagem de 66%, no conjunto dos projectos. Porém, o menor sucesso foi identificado em Penamacor. De entre as causas assinalam-se a composição dos grupos, a falta de preparação psico-pedagógica específica dos formadores e as distâncias percorridas pelos mesmos.
- O recurso a professores destacados foi considerado muito dispendioso, uma vez que os docentes tendem a seguir o ritmo do calendário escolar. Por outro lado, o facto dos destacamentos serem válidos para um ou dois anos, torna muito dispendiosa a formação de formadores, porque se desistem e voltam para as suas escolas é necessário promover de novo formação a outros professores, igualmente em regime de destacamento, para os substituir.
- No que respeita aos formadores, foi relevante manifestarem atitudes e comportamentos muito comprometidos ou ligados às práticas com o ensino com crianças. Conclui-se ser de seleccionar formadores pouco “marcados” pelo sistema formal de ensino.

Também na década de 80 foram promovidas actividades de educação de adultos enquadradas em projectos integrados. Estes emergem da consciência política e educativa de se proceder a iniciativas que proporcionassem o desenvolvimento local.

Neste entendimento, o Projecto do Mogadouro (Ministério da Educação, 1981) constitui uma tentativa de resposta aos princípios orientadores acerca do desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal.

Vários factores estiveram subjacentes ao seu desenvolvimento: a concepção de um plano de desenvolvimento para a Região Norte o qual contava para o seu

desenvolvimento com o apoio financeiro do governo e dos recursos locais (institucionais e/ ou entidades); a participação das populações era fundamental e para que se tornasse significativa em termos sócio-educativos, culturais e produtivos, tornava-se necessário construir programas de formação adequados às realidades. Assim, à educação de adultos é atribuído um papel preponderante no processo, no sentido de criar condições para uma progressiva “*descentração*”, admitida no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na província de Trás-os-Montes e Alto Douro, a freguesia do Mogadouro foi objecto de intervenção por se apresentar com as características especiais para o efeito.

Diagnosticaram-se carências a vários níveis que se revelaram significativas:

- Uma situação geográfica adversa, ocupando uma zona montanhosa onde os recursos naturais não abundam;
- A agricultura apresenta-se como a principal fonte de sustento, realizada em moldes ultrapassados;
- A população, composta de cerca de 193.300 habitantes, apresentava uma economia frágil, apresentando naquela época graves carências a vários níveis: saúde, educação, equipamentos, formação especializada;
- O isolamento, factor condicionante das populações, acentuava as dificuldades sentidas pelas populações.

Todavia, apresentava condições para a regionalização de base autárquica, instituições locais, Delegações do Ministério da Educação, entre as quais, a Coordenação Distrital de Bragança da DGEA, coordenadores concelhios, professores/ animadores e bolseiros, colocados no terreno, o que permitia uma gestão integrada de um projecto integrado cuja finalidade consistia em conhecer, dar a conhecer a realidade transmontana, ao país e ao Conselho Europeu e promover estratégias e formas de intervenção para o seu crescimento integrado. Para o efeito contou com a colaboração do Ministério da Educação e várias Instituições como: Comissão de Coordenação da Região Norte, Câmaras Municipais, Direcção – Geral de Educação de Adultos, Associações Recreativas e Culturais, Direcção Geral da Comunidade Europeia e especialistas suecos.

A metodologia utilizada repousou na investigação, através da recolha de dados, recorrendo a fontes diversas: contactos informais com personalidades significativas para as comunidades, autarquias, associações recreativas e culturais,

Instituto Nacional de Estatística (INE). A esta fase seguiu-se a análise e reflexão do material recolhido e tratamento de dados.

A construção e tratamento de inquéritos esclareceram o perfil das populações. No processo de intervenção foram ponderadas as necessidades e preparadas acções de formação/ informação, sob forma de seminários, debates e encontros, sessões práticas em diversas áreas (culinária, tecelagem, electricidade e mecânica), no sentido de serem proporcionadas novas dinâmicas, suficientemente envolventes a fim de serem construídas novas posturas, favorecedoras de desenvolvimento global local. A reflexão, acompanhamento e avaliação, constituíram uma preocupação dominante na evolução dos trabalhos.

Sobre o assunto e no que respeita às estratégias de intervenção, procurou-se a construção de sinergias entre as instituições e pessoas envolvidas, de molde a cumprir os objectivos formulados: ajustar as respostas às necessidades sentidas pelas populações.

Os objectivos definidos incidiram no estudo das potencialidades dos serviços representados, como promotores de emprego e actividades de natureza sociocultural, análise e conjugação dos respectivos planos de acção, planificação de actividades e produção de materiais.

No evoluir do processo foram-se revelando obstáculos próprios à realização de um projecto de desenvolvimento situado numa zona rural desfavorecida. Efectivamente, esta circunstância acarretou algumas dificuldades.

Em primeiro lugar, aquelas fizeram-se sentir na integração e coordenação de recursos humanos e técnicos, colocados no terreno; em segundo lugar, na sensibilização das pessoas para uma participação activa nas actividades a desenvolver no âmbito do Projecto.

Os constrangimentos expostos, no nosso entendimento, ficaram a dever-se a factores de vária ordem: centralização, isolamento e pobreza daí decorrente, cepticismo das populações e a desmotivação geral instalada ao longo de décadas no que respeita ao interesse pelo desenvolvimento local. A realidade social carecia de redes motivacionais que, só traduzidas em novas práticas educativas, poderiam progressivamente gerar uma atitude de consciencialização e mobilização por parte das populações sobre o real interesse no seu crescimento.

Contudo, foram registadas dificuldades na sua concretização, entre outras razões pelas que passamos a expor:

- A ausência de um centro integrado de formação de professores, enquanto agentes de desenvolvimento local.

- Forte influência do paradigma escolar; impreparação de monitores;
- Inexistência de uma carreira para formadores de adultos.

O significado que a experiência traduz para a nossa pesquisa radica na reflexão que nos foi proporcionada, através das dificuldades acima apontadas, nas quais se sublinham as carências de formação de professores e monitores no ensino para adultos.

Nos finais da década de 80 e na sequência da Resolução nº92/98 de 25 de Junho do Conselho de Ministros destinada a “relançar a educação de adultos em Portugal”, nasce a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA.

A intencionalidade subjacente ao documento traduziu-se em criar e desenvolver estruturas sócio-educativas e profissionais, a nível regional e local. Assim, sobressaíam, como preocupações dominantes, a formação para a reconversão profissional nas áreas de informação e do lazer; formação pessoal para e pelo associativismo, formação para a juventude e para o ensino recorrente.

A ANEFA traduz expectativas sobre necessidade de descentralizar, criando em rede um sistema cuja extensão possa atingir o território nacional. Trata-se, antes do mais, de um projecto cuja magnitude radica no sua exigência em garantir, de facto, educação de adultos em diversificados segmentos ou áreas de trabalho, do associativismo enquanto “pulmão” privilegiado porque ponto de encontro, para as actividades de educação de adultos, acentuando graus de responsabilidade a nível local regional e nacional, através das representações de instituições ou entidades.

Deste modo, a formação da ANEFA constitui um exemplo de mobilização de múltiplas valências, através da criação das unidades de educação e formação de adultos (ULEFAs), especializadas na organização e gestão das novas respostas educativas e formativas a fornecer à população adulta. Para o efeito, torna-se premente a formação de parcerias regionais e locais. O estudo traduz também a preocupação pela selecção e contratação do pessoal e os seus respectivos estatutos ou carreiras, equacionando as potencialidades de novas formações académicas que, em certos casos, se encontram pela primeira vez disponíveis na sociedade portuguesa, o que sugere o conceito de formação de formadores em educação de adultos com estabilidade. A formação de formadores e a investigação na área da formação para a educação de adultos, constituiu, também uma das grandes linhas do projecto.

Porém, nem todas as expectativas se concretizaram, sendo visível o conjunto de constrangimentos de várias ordens que foi obstaculizando o projecto. De facto vários constrangimentos de ordem cultural e política levaram ao seu encerramento em 2002.

Como reflexos na nossa pesquisa, salientamos a importância de uma estrutura que se propõe a desenvolver a educação de adultos em várias vertentes, designadamente no ensino recorrente e na formação de professores. A cobertura nacional a que se propunha garantia os propósitos para que foi criada.

Em 2004, é constituída a Associação “O Direito de Aprender”. Da leitura dos seus estatutos se pode inferir, como objectivos, a promoção da educação e da formação para a inclusão e coesão; produzir e divulgar publicações que valorizem a educação de adultos e aproximem instituições e pessoas em torno da problemática; materializar acções no sentido de otimizar perspectivas sobre este domínio; dar prioridade à formação contínua de formadores e animadores de adultos; construir pactos com associações, universidades, no sentido de conferir solidez e continuidade ao projecto.

Tal iniciativa traduz, antes do mais, tenacidade por parte de elementos que há décadas se envolveram por esta área de ensino. Salientamos, ainda, que a sua criação e a adesão verificada motivou realização do Encontro de Educação e Formação de Adultos, em 12.12.05, contando com a participação de 400 pessoas.

No evento esteve presente a ideia de dar consistência à construção de uma Rede Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Identificámos, como repercussões na nossa pesquisa, a natureza dos objectivos em geral e em particular os constantes nos pontos 5 e 6., pela inclusão da formação de professores.

## **1.7 - Metodologia**

O estudo é de natureza qualitativa. Trata-se pois, de um estudo de caso e consideradas as suas características, optámos pela metodologia biográfica narrativa. O fundamento da nossa opção repousa no facto daquele método contemplar as abordagens hermenêutica, interpretativa/ construtivista, estando subjacente a dimensão epistemológica. Com efeito, a opção pareceu-nos ajustada à descodificação do conjunto de significados a explorar, tendo em vista a reconstrução do discurso dos informantes implicados no caso, o qual se traduzirá num novo conhecimento. Ainda, durante o processo de investigação, a observação e a indução estiveram presentes na

recolha e análise de dados provenientes das entrevistas aos professores, notas de campo, diários e questionários.

Citando Bruner, Bolívar, Domingo e Fernández (2001: 109), existem duas perspectivas (paradigmática e narrativa) de abordar a metodologia biográfico narrativa: uma tem conta a teoria fundamentada (Strauss e Corbin, 1994) na medida em que é na dinâmica desenvolvida entre os vários “olhares” sobre o ir e vir de dados que se vai desenhando um novo conhecimento sobre o caso. De acordo com Huberman e Miles (1991), é sobre a análise, redução e tratamento dos dados recolhidos que se busca um resultado objectivo. A outra perspectiva, mais ajustada ao estudo de caso é a análise narrativa no sentido do termo, na qual se desenvolve uma trama narrativa, a qual depois de “fragmentada”, significada, vai dar lugar a um novo relato ou reconstrução. Assim, optámos por esta ultima abordagem assumindo-nos como investigadora a relatar o caso como uma história.

Na organização da trama narrativa e segundo Huberman e Miles (1991: 110), tivemos em linha de conta os seguintes propósitos:

- O investigador deve incluir descrições do contexto cultural onde se desenvolveu o caso narrado;
- É necessário estar atento ao contexto temporal e espacial dos protagonistas;
- Deve concentrar-se nas acções e decisões das personagens;
- Ao construir a narração, o investigador deve considerar a continuidade das características dos actores;
- O resultado de uma análise narrativa é outra narrativa reconstruída.
- Deve-se avaliar em que medida a narrativa é compreensível e plausível

Sublinhámos a importância e adequação destes requisitos, para aplicar no último capítulo.

Entretanto, tivemos em linha de conta as considerações tecidas por vários teóricos (Bisquerra, 2000; Bogdan e Biklen, 1994; Walker, 1983; Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez, 1996; Stake, 1998 e Yin, 2003) acerca das características do estudo de caso, como estratégia de investigação educativa, o que aprofundamos no capítulo IV.

## Breve síntese

Neste capítulo procuramos traçar uma panorâmica sobre a investigação.

Assim, apontamos a sua origem salientando as motivações mais significativas que lhe estão subjacentes.

Apresentamos o contexto da investigação, procurando transmitir a imagem do espaço físico e humano da realidade que nos envolve. Colocámo-nos em vários espaços, ouvindo e registando “vozes” no intuito de procurar detectar necessidades de formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente (problema da nossa investigação). De algum modo, aquela estratégia apresentou-se como pertinente porque poderia dar mais consistência ao nosso problema de investigação.

Expomos a situação actual acerca do tema considerando duas vertentes; a investigação desenvolvida e as experiências realizadas. No tratamento da primeira, recolhemos associados ao tema da investigação, tentando expor as suas características metodologias, populações alvo, e resultados sempre que possível.

Na segunda vertente, falamos das experiências realizadas no Ensino Recorrente.

Explicitamos o enquadramento normativo da temática da pesquisa numa perspectiva diacrónica. Tal procedimento permitiu observar as situações à luz dos de alguns normativos sobre o enquadramento do Ensino Secundário Recorrente.

No que se refere à opção metodológica, tratando-se de um estudo de caso, focamos a metodologia a investigação biográfica narrativa salientando as suas características fundamentais, justificando a sua adequação a um estudo de caso como enquanto estratégia de investigação educativa. Enunciámos o problema e definimos o caso que constitui como que uma “caixa de ressonância” sobre a qual se recolhem, mudam e transformam dados a reconstruir à luz da perspectiva biográfico narrativa.

Entretanto, emergem novos capítulos que deverão ser desenvolvidos mantendo coerência com o tema, entre si e, com este primeiro capítulo.

**Capítulo II**  
**Educação de Adultos**



## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

### **Introdução**

Dedicamos este capítulo ao quadro conceptual que envolve a Educação de Adultos. Neste propósito, tomamos em consideração em primeiro lugar, o conceito de adulez, dado o mesmo ser implícito na problemática em estudo. Em segundo lugar, referimos a variedade de dimensões que foram emergindo no domínio da educação de adultos de acordo com as coordenadas sócio-políticas e sociais de cada época, como a alfabetização, a educação popular, a formação profissional. Em terceiro lugar debruçamo- nos em particular sobre a andragogia como ciência da educação de adultos, a educação permanente e sua relação com a educação de adultos e, por fim o ensino recorrente, domínio a que dedicamos a pesquisa.

Procuramos salientar, de igual modo, as políticas educativas existentes a nível internacional sobre o ensino recorrente de adultos. Neste sentido registamos dados pertinentes no âmbito da UNESCO, OCDE e U.E.

Por fim, em jeito de síntese, destacamos os aspectos mais significativos deste capítulo para investigação.

### **2.1 - Conceitos de Adulez**

O conceito de adulez tem sido objecto de várias perspectivas, nas quais reconhecemos características distintas de acordo com a diversidade dos contextos sociais, jurídicos e psicológicos. Entretanto, registámos critérios sobre as características da adulez:

Aceitação das responsabilidades. Tal implica avaliação das situações nas suas vantagens e inconvenientes; o uso da razão face à emoção; o equilíbrio de todas as componentes que integram a personalidade: a razão, a moral a sexualidade, o sentimento. (Jabonero, López e Nieves, 1999: 26)

O conteúdo da citação permite inferir que o conceito tomado na sua extensão abrange pois, características que apontam para a responsabilidade, avaliação das situações, recurso a experiências vividas, domínio da emoção e capacidade de racionalizar, aspectos que nos levam a inferir que o adulto, também em situação de ensino-aprendizagem, constitui uma realidade com características diferentes das registadas entre a juventude.

A propósito, Fernández (1995) defende que a noção de adultez deve também, ser estudada tendo em conta quatro aspectos: antropológico-jurídico, sociológico, psicológico e pedagógico.

No que refere à dimensão antropológica, o autor sustenta que a construção da adultez depende dos códigos culturais existentes em contexto, no que estamos de acordo. Igualmente, a figura jurídica relacionada com a adultez decorre do quadro normativo de cada país.

Ainda do ponto de vista sociológico, a adultez pode ser entendida numa perspectiva geracionista, resultante do processo de aprendizagem desenvolvido dos mais velhos e transmitido para os mais novos.

No que refere ao aspecto pedagógico, a adultez foi durante décadas considerada como uma qualidade que permite ensinar (para a aquisição de diplomas académicos ou práticas utilitárias) e aprender, permitindo adquirir conhecimentos e atitudes para serem assumidas que permitam um maior grau de responsabilidades.

Admitimos que é no período de escolaridade que o indivíduo adquire saberes e competências que vai mobilizar mais tarde, na adultez. Também é durante esse período que se vão gerando expectativas sobre o desempenho de vários papéis sociais: uma vida profissional gratificante em todos os aspectos, família, amigos, valores e atitudes, como integridade, firmeza de carácter e adaptabilidade à mudança.

Em síntese, admitimos que a discussão em torno da adultez constitui um tema em aberto. Contudo, para além das considerações tecidas em torno da sua difícil definição universal, admitimos que a maior riqueza do debate residirá, eventualmente, no mérito de ter produzido reflexos no desenvolvido da educação de adultos, enquanto objecto de investigação.

## **2.2 - Educação de adultos**

A educação de adultos assume-se de forma substantiva após a II Guerra Mundial, período durante o qual impõe, como necessidade, a mobilização do conhecimento, sobretudo por razões afectas a necessidades de reconstrução económica, política e social. Em consequência, desenvolvem-se esforços, no âmbito da alfabetização, a fim de se prepararem letrados para novas ocupações profissionais. A este propósito, digamos que a tónica principal sobre o campo em estudo resulta de decisões político-económicas tomadas no seio dos países que, em 1945, se preparavam para a construção de uma Europa forte, solidária e possuidora de conhecimentos e técnicas para o desenvolvimento dos vários países recentemente abalados por conflitos. Estávamos, então, no alvorecer da criação da Comunidade

Europeia. Contudo, Titmus (1989) faz referência ao surgimento da Educação de Adultos após a Revolução Industrial, no sentido de preparar melhor as forças militares de muitos países, e tendo em conta as mudanças tecnológicas a que se assistia naquele contexto.

Entretanto, algumas questões se nos impõem:

De que tratamos quando falamos de Educação de Adultos? Trata-se de uma disciplina, ciência? Como pode ser aplicada? Que programas, métodos, materiais validam a educação de Adultos, ou como e com quem e porquê aprende o adulto? Aprendem através de aulas? Em que contextos podem ser aplicados programas de educação de adultos? Haverá necessidade de definir requisitos prévios? Quem deve ensinar? Qual o seu espaço nas ciências da Educação?

O questionamento exposto é sugestivo de um conjunto de ambiguidades que tem envolvido a definição de Educação de Adultos e do seu âmbito. Tal facto ficar-se-á a dever à sua recente inscrição no quadro das ciências da educação, o que a limita no seu grau de definição e afirmação da sua maturidade, comparada com outras áreas de longa tradição. Com efeito, tal permite-lhes terem adquirido um vasto campo teórico. Por outro lado, a diversidade de necessidades nesta área traduz necessidades de natureza distinta, conforme os contextos socio-culturais onde emergem aquelas. Será então de admitir, no nosso entendimento, que se trata de uma área educativa multifacetada e dependente das características locais, no que se opõe aos modelos tradicionais de educação formal.

A este respeito, Freire (2001) compara a educação desenvolvida segundo o modelo técnico instrumental, liberal, designando-a por “educação bancária” a qual cria constrangimentos, oprime a capacidade criativa, produzindo a *imersão* das consciências. Ao contrário, o método dialógico busca a problematização constante despertando consciências, fazendo-as “emergir”, promovendo a conscientização progressiva. Através desta, segundo o autor, nasce o homem novo, livre, situado. O conhecimento do ponto de vista fenomenológico flui constantemente, dada a oposição e compromisso entre o sujeito cognoscente e o objecto a problematizar. Assim, com Freire a educação de adultos supõe a descolarização, o espaço informal, a ausência de currículo pré-estabelecido. Ele vai-se construindo em colaboração/ compromisso com os educandos adultos.

Entretanto, a recomendação relativa ao desenvolvimento da educação de adultos, apresentada no âmbito da III Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, ocorrida em Tóquio, em 1976, aponta para uma definição consensual.

Da mesma, no seu original, recolhemos o essencial sobre a definição do conceito em causa.

A expressão “educação de adultos” denota o conjunto dos processos educativos organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, formal e outros capazes de prolongar ou substituir a educação inicial nas escolas, liceus, universidades, bem como a aprendizagem, e através dos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem o seu conhecimento, melhoram as suas habilidades técnicas e profissionais ou conferem-lhes uma nova direcção e introduzem mudanças nas suas atitudes ou comportamentos, na dupla perspectiva de um pleno desenvolvimento pessoal e participação no desenvolvimento social e cultural equilibrado e independente; a educação de adultos não deve, no entanto, ser considerada como uma entidade em si; trata-se de uma sub divisão e, ao mesmo tempo, uma parte integrante de um esquema global para a educação e aprendizagem permanentes (...)

O excerto recolhido do texto original permite inferir que a educação de adultos corresponde a um conceito amplo que contempla contextos e objectivos diferentes, como os relativos a programas de alfabetização, formação profissional, educação permanente, educação popular e educação recorrente como já aludimos. Trata-se pois, de um campo de investigação que, contemplando e interligando várias dimensões, visa o desenvolvimento integrado do indivíduo na sociedade em permanente mutação. Apela para o seu desenvolvimento à intervenção de diferentes instituições e serviços implicando especialmente, as universidades e escolas. Assim sendo e do nosso ponto de vista, o Ensino Secundário Recorrente (E.S.R.) poderá encontrar as estruturas devidamente adequadas aos conteúdos, formas e métodos de molde a responder eficazmente aos objectivos da Educação de Adultos.

Acerca do conceito de Educação de Adultos, o mesmo tem sido objecto de várias teorizações.

Dewey (1971) sustenta que é próprio do Homem construir as “ferramentas” de que necessita para transformar o meio que o rodeia. Porém, é também através da linguagem que interage com os outros, relacionando-se, cooperando e gerando situações propiciadoras de reflexões conjuntas sobre o quotidiano. Ainda, segundo o mesmo autor, o adulto possui uma dupla capacidade que designa por plasticidade, na qual reconhece que é através da mesma que o adulto realiza experiências, comete erros e corrige-os, desenvolvendo, nesse “trânsito”, a capacidade de aprender permanentemente.

Kolb (1984) prestou um contributo notável à educação de adultos ao valorizar o modo como os indivíduos configuram a realidade, através do que designou por ciclos de aprendizagem. Estes são compostos por quatro fases: a) experiência concreta; b) observação reflexiva; c) conceptualização abstracta; d) experimentação activa. Deste modo, o autor expõe a aprendizagem como um processo experiencial, dado que é a experiência que proporciona operações mentais (observação/reflexão, abstracção, acção dirigida). Deste modo, é através das permutas permanentes com o meio que os ciclos de aprendizagem se vão concretizando. Assim, o conhecimento resulta dessa tensão dialéctica entre o adulto e a realidade onde se insere.

Lyotard (2003), não sendo um teórico dedicado à especificidade da educação de adultos, contribui para o seu estudo através do conceito de linguagem, na qual identifica valor enquanto elemento intrínseco na dimensão narrativa do discurso e as suas possibilidades para o saber crítico, reflexivo ou hermenêutico. Queremos significar com o recurso ao autor que, no domínio da educação de adultos, a riqueza das intervenções entre alunos e professores se constituem em discursos cujo conteúdo é propício a investigações entre as crenças e as práticas dos docentes e discentes adultos. Ora, aquela dimensão identifica-a Lyotard na convivialidade, e é a partir dela que os adultos podem conhecer através da descrição de situações desencadeadas no contexto escolar e cultural. Ainda aí, importará mais a forma de narrar do que a própria narrativa, e admitimos que seja assim, dadas as profundas ligações que a narrativa tem com a própria existência.

Admitimos pois, que a narrativa está indissociavelmente ligada às questões da educação, em geral e da educação de adultos, em particular. Com efeito, através da investigação narrativa desenvolvida no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido com docentes e discentes, retiram-se significados sobre histórias de vida.

Jarvis (1985, 1989), no âmbito do interacionismo simbólico e acerca da educação de adultos, defende que aquela deve assentar na experiência simbólica, a qual define como sendo a experiência de alguém em interacção com outros, a qual desencadeia a “experiência” do primeiro, obtendo o *feedback* sobre as interacções sociais. Assim, é no contexto social que se desenvolvem as experiências simbólicas, as quais se reflectem no “eu” (*self*), propondo-me uma nova compreensão sobre do “eu”. Segundo o autor, também o ensino secundário recorrente para adultos proporciona o auto-desenvolvimento da identidade.

Usher e Bryant (1989) sustentam que a educação de adultos pode ser desenvolvida através da reflexão crítica. Esta decorre do facto de ser um campo de estudo (investigações e teorizações) e de constituir um campo onde se desenvolvem práticas. Contudo, advertem os autores de que, no âmbito da reflexão crítica sobre as

práticas, ela deve ser situada, caracterizada, de modo a esclarecer conhecimento produzido. Trata-se pois, de uma perspectiva na qual se pretende um estatuto de ciência. Sobre a matéria, o amplo campo da educação de adultos é bastante vasto (evocámos as diferentes dimensões). Contudo, identificamos um denominador comum: o da formação de professores para uma prática reflexiva que promova a discussão de um conjunto de experiências e opções metodológicas desenvolvidas nas suas práticas. Tal justifica-se precisamente pela descoberta dos vários significados atribuídos e a discussão dos mesmos.

Malglaive (1995) sustenta que, muito embora os adultos possuam um corpo de saberes retirados da suas experiências concretas, as capacidades de reflexão críticas sobre as mesmas não estão desenvolvidas. Tal sugere que, no domínio das práticas pedagógicas, assume especial relevo a interpretação da realidade multifacetada que o envolve. Assim, é pertinente desenvolver o que designa por processualização ou problematização do concreto pelo sujeito adulto até aos níveis de abstracção.

Fernández (1995: 85), ao reportar-se ao panorama europeu sobre o assunto, revela ser “uma realidade educativa muito pouco sistematizada” e que, por esse facto, “pode parecer confusa e imprecisa”. Entretanto, o mesmo autor alude que o termo educação de adultos é polissémico, prestando-se a uma diversidade de actividades. Tal facto dificulta a heterogeneidade na sua definição e no consenso para o desenho de estratégias comuns no âmbito da Europa. Sublinha entretanto, que o Conselho da Europa, não explicita qualquer tipo de preocupação pela educação de adultos. Tal só viria acontecer aquando da assinatura do tratado de Maastricht, em 1992. De facto, no seu art. 127º consagra-se que a Comunidade procederá ao desenvolvimento da formação profissional (para facilitar a inserção, reconversão profissional e melhorar o bem estar). Assim sendo, o conceito de Educação de Adultos surge associado ao mercado de trabalho e à formação profissional.

Sobre o assunto e no âmbito da OCDE (1977), sublinha-se a distinção entre a educação inicial e a que é adquirida ao longo da vida, a qual consiste em se desenvolverem acções que possam ser frequentadas pelo indivíduo após a idade escolar e em qualquer momento, ao longo da sua vida. Neste entendimento, na educação de adultos é apontada uma dimensão abrangente, aberta a qualquer situação profissional desenvolvida em contextos formais ou informais, como por exemplo, nas próprias comunidades.

Registámos na citação apresentada o reconhecimento da amplitude do conceito de educação de adultos. Com efeito, constata-se que se trata de actividades

ou programas organizados, dirigidos a qualquer pessoa, em qualquer momento da vida, em qualquer âmbito, ligado a profissões ou vida associativa.

Rice (1997) aponta, como características dos adultos, a responsabilidade pelas suas tomadas de decisão, a independência financeira de familiares; a autonomia nas decisões, a maturidade emocional; capacidade de adaptação; altruísmo ou disponibilidade para os outros; nível de escolarização e compreensão e consciência de si.

Assim, fixamos a nossa atenção no Triângulo Pedagógico de Houssaye (1982):

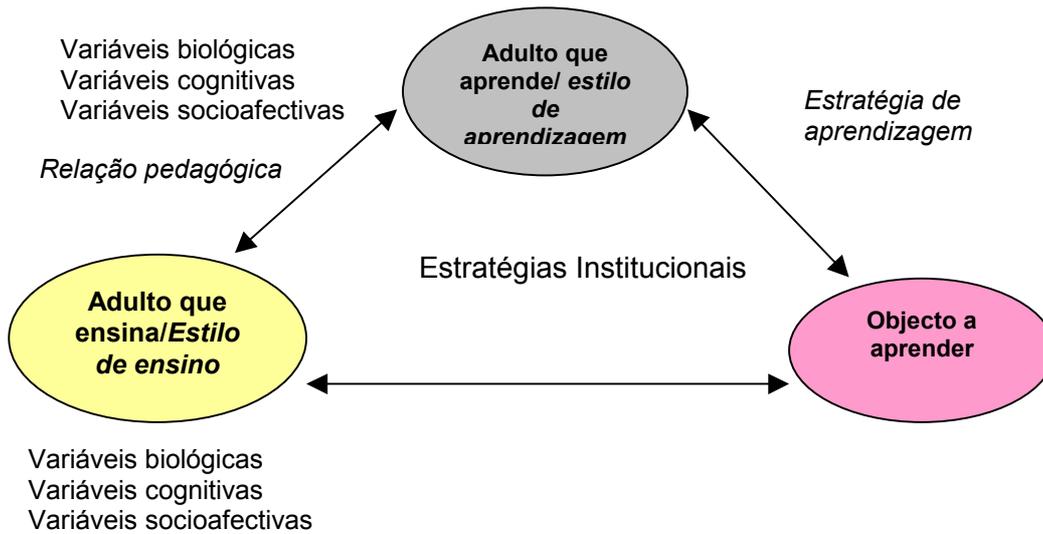


Figura 3 - Triângulo pedagógico de Houssaye (1982)

Como nos é oferecido observar, existe uma interacção entre o aluno adulto aprendiz, o adulto que ensina (professor) e o objecto da aprendizagem. Tanto o aluno adulto e o professor adulto são portadores de características individuais: características biológicas, cognitivas e socioafectivas as quais estão presentes, quer na relação pedagógica, quer na estratégia de aprendizagem. Também entre o adulto que ensina (adulto professor) e o que vai ensinar (objecto a aprender) existe uma relação definida pela instituição. A tríade corresponde a factores que condicionam a aprendizagem.

Segundo Sarramona, Vásquez e Colom (1998), a educação de adultos pode ser entendida como educação formal, não-formal e informal. Assim, a educação formal compreende toda a actividade educativa institucionalizada; a educação não-formal caracteriza-se pela organização de actividades educativas não sistematizadas; a educação de adultos informal, corresponde às aprendizagens que se vão realizando no meio sociocultural e familiar, independentemente das instituições escolares ou outras e que se desenvolvem pela vida fora.

Danis e Solar (1998) reconhecem que, na educação de adultos, está presente a relação de aprendizagem e desenvolvimento, justificando que a consciencialização da primeira conduz à consciência da segunda. Assim sendo, o adulto progredindo nas aprendizagens modifica a visão da realidade e de si, do seu auto-conceito. Em consequência das aprendizagens e do desenvolvimento, modifica-se também a noção de identidade. Com efeito, os adultos em contexto escolar (de aprendizagem), quando colocados em situação de reflexão, com a intenção de inferir algo que lhes é proposto, dão conta (auto-consciência) de que adquiriram um novo dado (aprendizagem) e que tal facto lhes facultou reflexões sobre situações particulares, sobre as quais desenvolveram outras representações.

Carreras e Haro (1998) sustentam que a Educação de Adultos contribui para a formação contínua das pessoas que estão empregadas e também das pessoas que estão no desemprego e que aguardam vir a encontrar um lugar que lhes permita a sua realização profissional. Sustentam ainda que as pessoas adultas têm necessidade de formação permanente que possibilite a actualização dos seus conhecimentos e habilidades, a fim de assegurar a sua adaptação às solicitações actuais. Acrescentam que aquela formação deve contemplar, por um lado, aspectos técnicos ligados ao trabalho, e por outro, deve ter em conta o desenvolvimento de habilidades cada vez mais requeridas no mundo actual: criatividade, reconversão, flexibilidade, iniciativa, tomada de decisões.

Canário (1999), por seu turno, afirma que a educação de adultos contém uma dupla dimensão: Uma diz respeito às práticas educativas; outra, de natureza reflexiva sobre aquelas contribui para a investigação neste domínio das Ciências da Educação. Sobre a problemática em questão, Nóvoa (1999) enuncia vários princípios. Entre eles interpretámos alguns que expomos:

- A educação de adultos deve ter em conta que cada aluno é uma pessoa com história de vida, portadora de saberes e experiências. O que importa é compreender o modo como ele constrói o conhecimento e não impôr um currículo a geri-lo segundo o modelo tecnico-instrumental.
- A educação de adultos implica sempre um processo de transformação (nos domínios cognitivo, prático e atitudinal) na qual o sujeito participa activamente. Tal supõe o desenho prévio de estratégias motivacionais que tornem visível aquela mobilização no adulto, como construtor e co-responsável do seu próprio processo de formação/educação.
- Os espaços para estas transformações devem ser objecto de mudanças. Neste sentido, a reorganização da escola como instituição impõe-se, dado que mantém um

registo taylorista (referimo-nos a Taylor, fundador da Organização Científica do Trabalho) e onde se mantém o modelo mecanicista.

- A educação de adultos constitui um processo endógeno (na pessoa e comunidade a que pertence) e por essa característica estimula para a resolução de problemas.

Neste entendimento, aponta três dimensões na educação de adultos:

- a) Educação-acção, pois agindo, mobilizando conceitos o adulto está a realizar a sua auto formação;
- b) Educação-inovação, pois esta decorre do enunciado anterior, através de uma pedagogia da descoberta. Estamos perante um modelo pedagógico oposto ao modelo tradicional (técnico- instrumental).
- c) Educação-investigação, o qual através da reflexão se constitui como parte integrante de um processo de pesquisa.

Considerando ainda Canário (2003), registamos as suas reflexões tecidas a propósito do projecto “Educação de Adultos e Mutações Sociais”, da iniciativa do Conselho da Europa, o qual enfatiza as potencialidades da educação de adultos no desenvolvimento de estratégias conducentes à preparação para o acompanhamento das rápidas mudanças a que se assiste no mundo actual. Referindo a esse propósito Bogart, responsável pelo relatório do referido projecto, recolhemos extractos que considerámos importantes para o tratamento da temática em curso. Bogart reconhece a pertinência da educação de adultos em se constituir em sistema independente e com a função de proporcionar situações favorecedoras da autonomia, qualificação e da capacidade de participação nos processos de mudança. Esta perspectiva aponta para um processo de socialização contínua do adulto. Entretanto, tece críticas à escolarização da educação de adultos pelo facto deste subsistema ser cada vez mais dependente do modelo técnico instrumental, adiantando que o ensino recorrente se constituiu numa extensão do ensino regular, como uma segunda oportunidade a alunos escolarmente insuportados. Neste sentido, sugere a incongruência entre os rituais tradicionais assentes na transmissão de saberes com base num *currículum nutritivo* (Schön, 2000) que os alunos assimilam, em oposição com a desejável pedagogia da construção do saber, emancipatória (Mezirow, 1995). Acerca da gestão do currículo na realidade que envolve o E.S.R., adaptamos a posição sustentada (Gimeno e Pérez Gómez, 2000: 152) quando refere que o mesmo deve ser entendido como uma relação entre o conteúdo dos programas (*currículum manifesto*) e os saberes e experiências dos adultos (*currículum oculto*), resultando dessa combinatória o que

designa por *currículum real*. A importância desta dimensão reveste-se de notável importância na educação de adultos.

Segundo Freire (2001), a educação de adultos tem como grande objectivo libertar as mentes colonizadas pelos sistemas sociais e ideológicos. Nas suas próprias palavras, a educação de adultos, como prática de liberdade, contraria a pedagogia das classes dominantes. Assim, o analfabeto e os não esclarecidos são sujeitos oprimidos por aqueles sistemas. O método dialógico que preconiza assenta numa pedagogia que poderíamos designar por sócrática por quanto o diálogo se transforma num método, no qual utiliza as palavras usadas no quotidiano como geradoras de reflexão e de reconfiguração da realidade. Aquela atitude reflexiva, que se desencadeia através da sua perspectiva dialógica, promove no adulto uma nova configuração da realidade. Com efeito, é a partir da alfabetização que desenvolve a educação como prática da liberdade num projecto que podemos designar de antropológico.

Schön (2000), numa atitude construtivista, concebe a educação de adultos como um domínio onde a reflexão crítica e a subjectividade devem ser valorizadas, em oposição ao saber e agir técnico-instrumental, redutor da riqueza conteudística dos vários discursos. Sublinha ainda o papel da reflexão crítica na produção de novos conhecimentos. Sustenta o conceito de “conhecer-na-acção” quando se refere aos tipos de conhecimentos que resultam de acções inteligentes. Tal significa que as acções que desenvolvemos no quotidiano, publicamente visíveis, (escrever no computador, analisar um texto, conduzir automóvel, participar numa corrida, ou participar num debate numa aula do E.S.R.) expressam construções de conhecimentos-na-acção, pela dinâmica implícita no sujeito cognoscente, em face da realidade sobre a qual actua para a apreender. Tal sugere que, na educação de adultos, o aprendente e o professor devem ter presente esta dinâmica no processo desconstrução/reconstrução do conhecimento.

Cervero *et al* (2001: 157) pronunciam-se do seguinte modo:

(...) the essence of effective practice in adult education is the ability to reflect-in-action. Adult educators must be able to change ill - define practice situations into those in which they are more certain about the most appropriate course of action to pursue. They must engage in reflective practice and their “repertoire of past experiences... to make sense of the current”, conducting spontaneous experiments in order to decide on appropriate courses of action.

O enunciado permite inferir a apologia à reflexão-acção nas práticas pedagógicas na educação de pessoas adultas. Tal procedimento proporciona

mudanças significativas na forma como o adulto aprendente passa a interpretar o mundo.

Requejo (2003) identifica uma dupla valência na educação de adultos como “um campo de estudo” e um “campo profissional”. Acerca da distinção que o autor apresenta preferimos dar-lhe a palavra:

La educación de adultos es un "campo de estudio" y un "campo profesional". Como "campo de estudio" está dirigido, entre otros aspectos, a examinar la naturaleza del adulto como educando; estudiar la manera de instruir eficazmente; considerar las formas de transmitir, interpretar, y usar la información disponible ob tenida principalmente de las ciencias del comportamiento.

Como "campo profesional" tiene un amplio interés por la competencia económica y vocacional, pero está especial y profundamente interesado en ayudar al adulto a descubrir cómo llevar una vida fructífera e satisfactoria, equilibrando sus intereses vocacionales con otras actividades (culturales, espirituales, recreativas y políticas) así como las de servicio a la comunidad.

A análise da citação permite inferir a interligação entre os dois “campos” apontados (estudo e profissional) pois as características conferidas ao primeiro reflectem-se no segundo. Entretanto e como objecto de estudo, o autor sugere que na educação de adultos se deve procurar conhecer o aluno no sentido de encontrar as estratégias mais adequadas às suas possibilidades para aprender. A eficácia daquelas permitem a aquisição de atitudes face à comunidade onde o adulto está inserido e pertencendo à esfera da educação de adultos, estimulam a participação e compromisso. Trata-se pois, de um vasto espaço educativo, o qual deve ser valorizado em cada país ou comunidade.

Ainda relativamente à avaliação, López-Barajas (2006) sustenta que devem constituir um processo e como tal, devem ser objecto de registo de dados qualitativos sobre a aprendizagem, não se reduzindo ao elemento quantitativo. Tal aspecto parece-nos pertinente no âmbito da Educação de Adultos.

### **2.2.1- Andragogia: a arte e a ciência de orientar adultos a aprenderem**

No modelo andragógico criado por Knowles (1990), na década de 70, a sua designação, como a ciência em educação de adultos, decorre da necessidade que o autor alude sobre a criação de teoria neste domínio educativo. A este propósito, Knowles apresenta a seguinte argumentação:

Les chercheurs ont besoin de poser une série d'hypothèses de base qui guideront leurs recherches, qu'ils expérimenteront ou qui leur serviront à faire le point sur leurs observations et leurs idées. S'ils n'ont pas de théorie, leurs activités peuvent apparaître aussi futiles et inutiles (...). Une certaine connaissance théorique est toujours utile pour la pratique. (...) Tout acte décisionnel repose sur hipóteses, des génératités et des postulats - c'est - à- dire sur une théorie, 19.

O exposto sugere que as práticas desenvolvidas no domínio da educação de adultos devem ser objecto de investigação, constituindo um novo corpo de saberes e possibilitando o confronto de posições e revisibilidade possíveis que possam promover a construção de teorias. Assim, o autor, ao valorizar a construção de conhecimento (teoria) através da análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas, promove incentivos para a ampliação deste domínio, como um campo de estudo. Tal traduz pertinência e actualidade visto assistirmos a uma quantidade notável de recomendações das várias Conferências Internacionais, da iniciativa da UNESCO e da U.E.,. Apesar de várias dinâmicas organizadas em torno da Educação de Adultos, o seu estudo estará longe de se constituir em ciência.

Knowles (1975) constrói o modelo andragógico, com base nas seguintes premissas: A necessidade de conhecer; o auto conceito de aprendiz; o papel da experiência; a vontade de aprender; a orientação da aprendizagem; a motivação.

Sobre as características do modelo, Jarvis (1989) oferece-nos a distinção entre pedagogia e andragogia, no quadro que apresentamos de seguida.

	Pedagogia	Andragogia
El estudiante	Dependiente; El professor dirige el qué, cuando y cómo un tema se aprende y prueba si se ha aprendido.	Se dirige hacia la independencia. Autodirectivo. El professor estimula y alimenta este movimiento.
La experiencia del estudiante	De poco valor. Los métodos de enseñanza son didácticos	Es um rico recurso para aprender. Los métodos de enseñanza incluyen la discusión, resolución de problemas, etc.
Disposición para aprender	La gente aprende lo que la sociedad espera que aprenda, de manera que el currículo es igual para todos.	La gente aprende lo que necesita saber, de manera que los programas de aprendizaje están organizados según su aplicación en la vida.
Orientación al aprendizaje	Adquisición de materias. Currículo organizado por temas.	La experiencia del aprendizaje debe estar basada en los problemas, ya que al aprender la gente se centra en el rendimiento.

Quadro 1 – Características do modelo andragógico

A distinção exposta no quadro esclarece as características do modelo andragógico. Assim, é valorizada a autonomia do adulto aprendente, tendo o professor o papel de facilitador da aprendizagem enquanto que, no modelo técnico instrumental, o professor impõe critérios de aprendizagem. Os saberes adquiridos pelos adultos são valorizados enquanto que, no modelo técnico-instrumental (tradicional), são marginalizados. Enquanto que no modelo técnico-instrumental o adulto aprende o que lhe impõem, no modelo andragógico o adulto selecciona o que quer aprender; no que respeita à orientação para a aprendizagem, enquanto no modelo técnico-instrumental valoriza o currículo, os livros e a dimensão teórica da aprendizagem, no modelo andragógico valoriza-se a resolução de problemas, portanto o domínio prático.

Reflectindo sobre as práticas no âmbito do E.S.R., reconhecemos no modelo andragógico características que se lhe adequam: Está-lhe implícita uma progressiva autonomia, quer no domínio cognitivo, quer na resolução de questões na aula, como na aquisição da atitude de autonomia e sua projecção no seu quotidiano e comunidade a que pertence. A discussão de que nos fala Lindeman (1947) surge, assim, actualizada pelo valor reconhecido no método dialógico para a reflexão sobre questões e sua resolução. Na mesma linha, também Lyotard (2003) sustenta a linguagem e a convivialidade se constituem em narrativas susceptíveis de serem interpretadas promovendo reflexões conjuntas para busca da resolução de situações.

Knowles (1975) na sua elaboração de hipóteses sobre a necessidade de aprendizagem no adulto, sugere alguns aspectos ajustados ao E.S.R.. De entre eles registámos os seguintes:

- 1 – O adulto manifesta espontaneamente a necessidade de saber.
- 2- Auto-conceito do aprendiz - Uma das características do adulto é a responsabilidade que assume perante as decisões que toma, face a qualquer situação da sua vida. No contexto da aprendizagem, o adulto sente grande necessidade de vencer dificuldades. O efeito dessa superação constitui-se numa conquista, ou reforço positivo o qual produz efeitos positivos no seu auto-conceito.
- 3 - O papel da experiência na aprendizagem – o património experiencial assume um papel importante na aprendizagem do adulto. Constitui uma referência que proporciona associações, as quais tornam a aprendizagem significativa, com sentido, porque integrada em saberes anteriores.
- 4- A vontade de aprender - Os adultos, sentem-se mais motivados para aprender se isso corresponder às suas expectativas para se confrontar com as situações reais.

5 - A orientação da aprendizagem - O adulto orienta a sua aprendizagem em função de uma situação concreta, de um problema. Esta perspectiva, aliás, constitui o traço dominante da andragogia. Deste modo, a necessidade constitui a condição de assimilação de novos conhecimentos orientados para a resolução. Diremos que essa necessidade é sentida de forma activa pelo sujeito que revela empenhamento em atingir níveis de progressiva competência e aptidão no seu trabalho ou na sua vida quotidiana.

6 - A motivação - O desenvolvimento de atitudes, a realização de acções devem-se ao facto de sermos seres motivados. Contudo, ela adquire especial significado no contexto da educação de adultos; ou seja, só adultos motivados aprendem para concretizarem vários objectivos que definiram: desenvolvimento da carreira profissional, contribuir para uma boa qualidade de vida no trabalho, reconhecimento por si e pelos outros, promoção, auto-estima, aprovação entre outras expectativas.

Smith (1982) explicita o processo de aprendizagem como sendo um termo que serve para descrever, simultaneamente, um produto, um processo e uma função. Tomando o processo de conhecimento na perspectiva fenomenológica, o sujeito activo desloca-se à esfera do objecto com a intencionalidade e direcionalidade de o apreender; o acto de apreensão pode ser considerado o produto da actividade do sujeito cognoscente. Contudo, o trânsito da consciência para o objecto cognoscível, entendemo-lo como processo em dialéctica constante. Assim sendo, naquela dinâmica implícita, o conhecimento tem funções múltiplas: enriquecimento do “eu” individual e, pela comunicação o enriquecimento de uma realidade grupal, social.

Brockett e Hiemstra (1993) sustentam, igualmente, a Educação de Adultos como um processo de auto-direcção na aprendizagem do adulto, salientando que tal não significa aprender de uma forma isolada. Supõe que o adulto gere a sua aprendizagem, toma decisões sobre a planificação e avaliação da mesma, o que pode ocorrer individualmente ou em grupo. Os autores sublinham o interesse da cooperação e comunicação de resultados num processo de aprendizagem grupal. Sublinham que, muitas vezes, o conceito de auto-aprendizagem nem sempre tem sido bem interpretado, sendo confundido o conceito com aprendizagem auto-dirigida, aprendizagem autónoma ou educação à distância. A este propósito, advertem sobre a criação de mitos construídos em torno do conceito, como o de induzir em erro professores que, por ignorância, se o considerarem como um recurso cómodo, o que, em vez de proporcionar o apoio necessário à progressão da aprendizagem do adulto, provocam o efeito inverso. Com efeito, um professor, num processo de auto-aprendizagem de adultos, assume um papel activo na disponibilidade de discussão

sobre diversos pontos de vista; supõe negociação de estratégias adequadas aos objectivos dos adultos. Advogam ainda, a aprendizagem autodirigida integrada em instituições escolares. Entretanto Cross (1982), sobre a matéria, adverte sobre o aparecimento de vários obstáculos que podem surgir, de ordem situacional, falta de tempo dos alunos pelas ocupações familiares ou /e laborais; horários que colidem com as disponibilidades dos adultos; de natureza institucional, falta de condições materiais e logísticas que não incentivam a participação dos adultos e o próprio auto-conceito dos alunos acerca das suas possibilidades.

### **2.2.2 - Educação Permanente**

O conceito é definido, genericamente, como o processo pelo qual o indivíduo pode desenvolver as suas capacidades ao longo da vida e surge enunciado de forma notável com Faure (1972), como uma atitude aberta à aprendizagem constante, ou dito de outro modo, corresponde à construção do “aprender a aprender”. Tal enunciado traduz uma advertência para a revisão da concepção tradicionalista, delimitadora da aprendizagem, situando-a exclusivamente num contexto formal, como processo que se desenvolve com base num currículo único, em determinados níveis etários, desvalorizando a experiência pessoal e as aprendizagens realizadas em contexto informal. A vocação natural do ser humano para aprender permanentemente.

Faure apresenta o conceito de educação permanente como um princípio, no qual deve assentar uma nova estrutura organizativa educacional, que deve contemplar a educação desde a infância até à velhice. Argumenta que a ideia subjacente ao modelo deve constituir uma prioridade nas opções políticas no futuro, tanto nas sociedades desenvolvidas, como nas que apresentam uma situação contrária. O processo educativo, considerado neste termos, responderá a todas as expectativas educativas de forma ampla, envolvente, global, gerando dinâmicas que promovem o desenvolvimento das sociedades.

O autor pronuncia-se do seguinte modo:

Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa.

A citação exposta sugere a educação permanente como um conceito que implica dinâmicas com uma função de desenvolvimento individual e colectivo, favorecedor de adaptações e valorizações do indivíduo e do meio. O conceito de Faure sobre a cidade

educativa, do nosso ponto de vista, sugere essa mesma dinâmica, actuante e transversal a todas as gerações, pois implica aprender a aprender permanentemente.

Na Conferência internacional da UNESCO em Nairobi, em 1976, é ampliado o conceito de Educação Permanente, enunciando-se deste modo:

Designa um conceito global orientado tanto para reestruturar o sistema educativo existente, como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo.

Neste entendimento, a Educação Permanente designa um projecto globalizado, orientado para reorganizar o sistema educativo e promover o desenvolvimento de todas as possibilidades de formação, de modo a responder à diversidade de necessidades que se manifestem. Tal implica que o seu alcance ultrapassa o domínio da educação formal (escolar), é trans-escolar, devendo ser realizada em contextos informais. O projecto implica a acção do homem como o construtor da sua própria aprendizagem e por tal, torna-o participativo, comprometido com as necessidades que emergem no seu contexto sócio cultural e político. A educação permanente é integradora no sentido que deve contemplar todas as vertentes da vida, todos os campos do conhecimento teórico e prático, tornando-os acessíveis. Deve, também, contribuir para a mobilização de saberes e práticas reflexivas para assim, proporcionar o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo. O seu âmbito, é bastante abrangente pois implica crianças, jovens e adultos num todo aprendente. Tal sugere a cidade educativa de Faure (1972) e permite evocar o conceito de comunidade aprendente de Flecha (2006).

Apps (1983) adverte para a dificuldade em definir o conceito de educação permanente, dada a polissemia do termo. A este respeito, sublinha a atribuição do conceito para designar assuntos relacionados com educação de adultos. Mais tarde, encontra as seguintes designações, “educação vitalícia,” “educação contínua”, “educação de adultos”, “educação liberal de adultos”, “educação comunitária, “educação a distância”, “educação profissional permanente”. Perante este mosaico de conceitos, torna-se problemática uma definição consensual porque aqueles conceitos não contêm o conteúdo correcto, conveniente à educação permanente, embora existam interligações.

Tomando em consideração Aranguren e Montero (1997), existe uma relação estreita entre as necessidades de educação de pessoas adultas e o desenvolvimento tecnológico que se assiste nas sociedades pós-modernas. Tal parece estar ligado às

crescentes exigências de aperfeiçoamento profissional e também do desenvolvimento de uma cultura geral do adulto. Os autores salientam também, a este propósito, a necessidade de uma educação compensatória, educação à distância, valorizando ainda uma educação para as tecnologias da informação. Neste sentido e segundo as autoras, as preocupações sobre a evolução da educação de adultos parece assentar na actualização de conhecimentos (educação compensatória), na integração no mundo do trabalho e ainda no desenvolvimento de estratégias para a participação do adulto na vida social e política.

Estas preocupações são partilhadas pela União Europeia, designadamente nos seus programas *Leonardo*, *Sócrates* e *Emploi y Adapt* (1997: 112).

Acompanhando Flecha (1997b), sublinhamos as críticas desenvolvidas sobre a Educação de Adultos enquanto modelo compensatório sobre uma escolaridade não completada em idade própria (segunda oportunidade). Critica, defendendo que a educação de adultos se deve promover as potencialidades dos adultos e não ter uma função meramente compensatória. A este propósito, distingue a inteligência fluida e a inteligência cristalizada salientando que, se as primeiras constituem características dos jovens aprendentes (memorização e outras operações), as cristalizadas são próprias da inteligência adulta (fruto das experiências reflectidas ao longo da vida). Sublinha a importância da aprendizagem dialógica, onde o diálogo se constitui como um motor das aprendizagens aprendentes. Tal significa que é através das interações e dos efeitos comunicacionais de que resulta a aprendizagem. A este propósito, o autor evoca a teoria da acção comunicativa de Habermas (1990), em contraste com o modelo tecnico-instrumental.

Carreras e Haro (1998) sustentam que a Educação Permanente tem como objectivo único tornar presente que as pessoas, de acordo com as suas características físicos, psicológicas e culturais, têm direito a serem formadas desde que nascem até que morrem. Sublinham que esta característica confere validade ao próprio conceito de formação permanente. Advertem contudo, que esta deve ser encarada como possibilidade que o indivíduo deve encontrar para as mudanças que se desenvolvem nos seus próprios contextos. Tal significa que a Educação Permanente deve responder às necessidades sentidas pelo indivíduo.

López-Barajas (2006) sustenta que a Educação Permanente corresponde a uma estratégia de formação, respondendo aos diversos desafios que se impõem na chamada Sociedade do Conhecimento. O conhecimento, particularmente o técnico, na consequência do desenvolvimento das modernas tecnologias ao serviço, parece ser o seu principal fundamento. Assim, a Educação Permanente, como estratégia formativa, deve considerar os desafios que se vão impondo ao nível económico e da

produtividade, o desafio que é imposto pelas novas tecnologias da informação. Em suma, deverá ter em conta as solicitações actuais decorrentes das exigências socio-económicas e técnicas não descurando, contudo, a formação ética que deverá estar presente num projecto de sociedade que se pretende ser justa e democrática.

Porém, interrogando-nos sobre que relação pode ser estabelecida entre a educação permanente e a educação de adultos. Encontramos várias razões justificativas da mesma. Diremos, face ao exposto, que a educação de adultos constitui uma parte integrante da educação permanente. Com efeito, existe uma interligação entre ambas pois, a educação de adultos concretiza através de programas e de acções as grandes finalidades concebidas no âmbito da educação permanente. Daí que a educação profissional, a alfabetização, os programas de animação cultural e a educação para o associativismo respondam na prática a acções de educação de adultos e, ao mesmo tempo, aos princípios preconizados pela educação permanente. Neste entendimento e segundo López-Barajas (2006), o encontro de Bangkok, em 2003, visou a avaliação das recomendações e compromissos decorrentes da Conferência de Hamburgo, sobre a relação entre a educação e a educação permanente, numa perspectiva crítica. Daquele encontro resultou a valorização da aprendizagem para uma sociedade do conhecimento destacando-se, por um lado, a necessidade do aperfeiçoamento as modernas tecnologias, ampliação de programas de educação básica para todos (nos países menos desenvolvidos). No âmbito da formação de adultos, foram tidos em conta a necessidade de uma visão abrangente tanto acerca do tipo de procura e ofertas de formação solicitadas, como também ter em consideração o propósito do seu enquadramento no âmbito formal, não formal ou informal, de molde a tornar eficaz a educação de adultos na perspectiva de uma educação permanente. Para tal, tanto as orientações políticas como as instituições, onde se realiza a educação de formal de adultos, serão objecto de reestruturação de molde a proporcionar ofertas de formação em função das necessidades dos adultos. Entretanto, foi considerado pertinente ter em conta sempre as motivações dos adultos educandos relativamente à aprendizagem e às actividades que aquela sugere. Contudo, para a concretização do exposto é fundamental a conjugação de esforços do quadro das políticas educativas para que haja espaços de flexibilidade e equilíbrios, consoante os contextos sócio-culturais envolventes.

Requejo (2003) aponta para a inter-relação entre formação de adultos e formação permanente. Neste entendimento, sugere a seguinte formulação:

- Formação de Adultos - dedica-se a ampliar competências iniciais, tendo em conta uma actividade no contexto laboral;

- Formação Permanente - destinado a promover o desenvolvimento das qualificações iniciais, provocando “desequilíbrios” pois cada novo dado adquirido desestabiliza a estrutura anterior do conhecimento;

O exposto permite-nos inferir que a educação de adultos está contida no domínio da educação permanente, de acordo com o enunciado na Conferência Internacional de Nairobi, em 1976.

### **2.2.3 - Ensino Recorrente**

A complexidade crescente na sociedade dos anos 60, face às exigências da indústria e a fragilidade das respostas dadas pelos sistemas educativos, constituem a razão que levou Olof Palm, Ministro da Educação da Suécia, no âmbito da V Conferência de Ministros Europeus de Educação, em 1969, a propor um modelo de educação para adultos que constituísse um recurso flexível e disponível a todos que interrompessem a escolaridade e que mais tarde a pretendessem retomar. Pretendia-se articular a formação com a actividade laboral.

O ensino recorrente constitui uma proposta de actualização de aprendizagens ao longo da vida e deve a sua origem à verificação das necessidades de preparar jovens e adultos a recuperarem os níveis de escolaridade não concluídos e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidades, habilidades ao nível da qualificação profissional, face aos avanços tecnológicos.

Ainda sobre o assunto, partilhamos da posição do OCDE (1977) que advoga um conjunto de princípios que deverão estar presentes, aquando da concepção de programas nesta modalidade de educação de adultos. De entre estes, a título elucidativo, apresentamos os seguintes:

- a) Los últimos años de educación obligatoria deben proporcionar un currículo que permita a cada alumno una real elección entre la continuidad de sus estudios o el trabajo.
- b) Deben responder os interesados (estudiantes, maestros, autoridades, etc.) e adaptados a las diferentes edades y grupos sociales.
- g) Los títulos y certificados no deben ser vistos como el " resultado final" de una carrera educativa sino como pasos y guias de un proceso de educación y de carrera permanente y del desarrollo de la personalidad.

Assim, segundo o CERI (OCDE, 1977), subjaz a tal enunciado a intencionalidade de assegurar, ao longo da vida, flexibilidade na articulação do

binómio estudo e trabalho de molde ao indivíduo retomar a aprendizagem, integrando áreas de conhecimento de acordo com as suas opções, articulando-as com as suas práticas laborais, realizando aquisições, também em benefício do seu desenvolvimento pessoal e social. Estas características permitem, igualmente, criar condições de adaptação às mudanças que tão rapidamente se verificam no contexto sócio laboral.

Contudo, a convergência de interesse e esforços por parte dos vários organismos, empresas, escolas é fulcral para garantir a eficiência do ensino recorrente, exactamente porque os seus princípios assentam numa nova perspectiva de política educativa: a de que o modelo sugerido por Palm deve contar com um suporte inter-institucional que financie formadores especializados, espaços nas empresas para estágios integrados, um curriculum ajustado ao indivíduo e às solicitações do mercado de trabalho e certificação de competências reconhecidas nos vários sectores de actividade económica.

Boyd *et al* (1980) conceberam um modelo tridimensional da Educação de Adultos, que abrange a problemática tal e qual como os autores o observaram. Fundamentalmente, valorizaram o domínio das práticas e a construção do modelo assentou nas observações registadas a partir daquelas. Assim, inferiram então três bases fundamentais: três formas de desenvolvimento (independente, individual ou de grupo); três tipos de realidades (individual, grupal e comunitário) e ainda três sistemas (pessoal, social e cultural). A posição dos autores parece querer integrar o estudo da Educação de Adultos a vários níveis – pessoal, social e cultural, o que levanta problemas dada a variedade de contextos socio-culturais que envolve a realidade do adulto.

Acerca do assunto, acompanhamos Requejo (2003: 21):

(...) la educació recorrente tenía un alcance más limitado e utilitarista. Preveía momentos de interrupción en el proceso permanente de educación alternando actividades e experiencias educativas con otras actividades como el trabajo productivo y el ocio. Su idea fundamental se basa en que las oportunidades educativas deben extender-se a toda a vida professional de las personas alternando principalmente con períodos de trabajo, en lugar de prolongar los estudios indefinidamente.

Efectivamente, a organização curricular nos vários níveis de ensino, em alguns países europeus, tem valorizado o domínio cognitivo em detrimento da componente profissionalizante; ainda quando existem referências aos cursos tecnológicos, são essencialmente teóricos, pois na sua regulamentação não surge a ideia de estágios integrados. Assim sendo, a inexistência da interacção daquelas componentes (teórica e prática) produz efeitos de vária ordem, os quais passamos a enunciar:

1 - Uma relação negativa entre a escola e o mercado de trabalho, pois este ressent-se por falta de quadros intermédios, pessoal altamente qualificado, ao mesmo tempo que consolida uma representação da escola como um organismo afastado da dinâmica social, preocupando-se em cumprir programas, de acordo com as disposições legais.

2- Desmotivação por parte do universo de jovens e jovens adultos que, em face das qualificações académicas e não qualificação profissional vêm as suas expectativas goradas relativamente a uma carreira profissional e as exigências do mercado de trabalho. A precariedade de emprego, flagelo actual, é em parte consequência daquela disfunção que aludimos.

Todavia, no quadro das políticas educativas, o ensino recorrente é encarado como um objectivo a atingir, já que vários países subscrevem a ideia de que a educação não se limita à escolarização, ela deve prosseguir pela vida fora, de tal modo que permita articulação com o mundo laboral.

Nesse entendimento, os programas de educação recorrente deveriam ultrapassar a esfera do sistema educativo e serem partilhados também com organismos locais diversos, constituindo um modelo combinado, no qual estivessem presentes os recursos em termos de formação escolar e laboral (Bengtsson, 1989).

No que refere à organização curricular, sustentamos que a mesma deve responder às expectativas e interesses dos alunos adultos.

Sobre o assunto, Jarvis (1985) recolhe de Griffin os três aspectos a ter em conta: as aspirações, os conteúdos e os métodos, que passamos a explicitar no quadro seguinte.

Aspirações	Aprendizaje autónomo, autenticidad personal; diversidad de experiencias de aprendizaje; criterios de actuación des-institucionalizados; asimilación de la educación a la experiencia vital individual del alumno; producción de diversidad cultural en el contexto de significado y objetivos.
Conteúdos	Criterios expresivos del desempeño del aprendizaje; estructuras de conocimiento contingente sobre la experiencia del aprendizaje; respuesta de resolución de problemas a las condiciones de alienación; standards de desempeño de aprendizaje en relación con la experiencia del aprendizaje; comprensión de la transformación a través de la solidaridad social; pertinencia para el mantenimiento de la identidad subcultural.
Métodos	Métodos que enfatizan la expresión individual; los estudiantes enfatizan la expresión individual. Los estudiantes deciden los métodos de aprendizaje; métodos que reflejan diversas características de la situación de aprendizaje; Standards como una función de la autenticidad personal; métodos para transformar la experiencia vital; métodos que reflejan aspectos culturalmente significativos del aprendizaje.

Quadro 2 - Currículo para o Ensino Recorrente

Trata-se de um modelo centrado no adulto. Assim sendo, tanto as aspirações como os métodos, como se assinala no quadro, devem-se constituir em respostas aos adultos.

Também, o Ensino Secundário Recorrente, entendido como estratégia educativa, no âmbito da educação não formal, apresenta potencialidades cujo desenvolvimento depende de vários factores: a compreensão das características do ensino recorrente; sensibilidade ao nível das políticas locais e nacionais; crescimento económico que permita a sua aplicabilidade; a presença de especialistas que elaborarem programas, conteúdos, currículos, métodos e técnicas adequadas às carências detectadas, preparando instrumentos de acompanhamento e de avaliação.

Ainda e de acordo com Flecha (1990:101), o ensino recorrente de adultos apresenta as características de uma formação ocupacional:

Su currículo se orienta a un resultado a corto plazo. Algunos de sus proyectos tienen objetivos como: formar al personal de una empresa en manipulación de una nueva tecnología que se está introduciendo, formar a un conjunto de personas paradas en las competencias de una ocupación cuya demanda está subiendo últimamente, etc.El marco de referencia es una ocupación del mercado de trabajo. La gestión desde ese ámbito potencia que sea también él referencia decisiva. La formación ocupacional actúa en diferentes momentos

de una vida laboral, partiendo de situaciones de formación básica muy diversas de las personas adultas que participan en ella.

Do exposto se infere a natureza compensatória do ensino recorrente: permite recuperar aprendizagens não realizadas em idade escolar, adquirir aptidões específicas para o trabalho e proporcionar actualizações em ambos os domínios.

Porém, a sua integração social foi objecto de algumas resistências; já a educação/ formação para o mundo laboral foi sendo prestada exclusivamente nas escolas, sem a participação de outras instituições, ou de sectores da sociedade civil.

De facto, para a sua validação nesta prática pedagógica, é pertinente desenvolver regimes de parceria, através da construção de uma rede interinstitucional de molde a permitir "um novo hábito social" que gere a mudança. Sobre a matéria em apreço, na nossa perspectiva holística de desenvolvimento pessoal e local, a introdução de outros modelos educativos reverte em favor da sociedade actualmente tão carenciada de reforços positivos.

A partir da década de 90 assiste-se a alterações das políticas educativas relativas à educação em geral e no domínio da educação de adultos, em particular.

A UNESCO (2000b: 85) pronuncia-se sobre o ensino recorrente enquanto dimensão formal da educação de adultos, como meio de valorização do indivíduo para completar a escolaridade necessária para se integrar no mercado de trabalho.

O ensino recorrente enfatizava a correspondência entre educação formal e trabalho e sugeria algumas instâncias de interrupções no processo permanente da educação. Considerava ainda que as oportunidades educativas deveriam ser disseminadas ao longo de todo o ciclo de vida, como alternativa ao prolongamento da escolarização formal no início da vida.(...).

A citação sugere que as actualizações educativas necessárias deveriam ser facultadas numa perspectiva de educação permanente – *ao longo de ciclos de vida*.

López-Barajas (2006) sustenta que a educação recorrente foi concebida para dar respostas às necessidades de uma formação de segunda oportunidade, ao longo da vida, para os adultos que sentissem necessidade de actualizar os seus conhecimentos, destrezas e habilidades, a fim de se adaptarem de forma permanente às mutações surgidas do mundo laboral. Porém, sublinha outras dimensões a ter em conta neste tipo de ensino, com a valorização pessoal e social. Aponta então, um conjunto de competências a ter no âmbito da educação recorrente, nas quais se

destaca o conhecimento (domínio da leitura, escrita, cálculo) como também a comunicação, o desenvolvimento da sociabilidade, das interações, da criatividade, capacidade de tomar decisões para a resolução de problemas, espírito de equipa, motivação e persistência em aprender a aprender. Partilhamos da posição do autor porque apresenta um conceito mais extensivo, ao contrário do dado nas primeiras interpretações em que o mesmo constitui uma forma de educação compensatória para fins utilitários, ou seja para melhorar ou ingressar no mercado de trabalho.

### **2.3 - Perspectivas políticas sobre Educação de adultos**

As organizações internacionais, desde o Tratado de Roma, em 1956, têm-se vindo a debruçar sobre as questões ligadas à educação de adultos, em geral. A UNESCO (2000a) pronuncia-se no sentido de se desenvolverem acções no âmbito da Educação de Adultos de que esta se deve revestir de várias formas, quer no domínio não formal, quer no formal, no sentido de satisfazer as necessidades sócio-educativas numa perspectiva de educação permanente.

De acordo com a temática da pesquisa, seleccionamos os elementos relativos à formação de professores de educação de adultos tratados no contexto de cada conferência da UNESCO e no quadro das conferências organizadas pela União Europeia.

#### **2.3.1 – Conferências Internacionais da UNESCO**

Após a II Guerra Mundial, multiplicaram-se esforços no sentido de reestruturar e modernizar uma Europa fragilizada.

A educação começa a ser objecto de preocupação por parte de alguns países que, a esse propósito, desenvolvem iniciativas no intuito de elevar as taxas de alfabetizados e outras iniciativas dinamizadoras na área da Educação de Adultos.

A UNESCO dá início, em 1946, às primeiras reuniões com participantes de vários países com o objectivo de desenhar uma política comum, estratégias e eixos de intervenção no sentido de se desenvolverem programas orientados para a alfabetização e actividades de âmbito cultural, junto das populações. Entretanto, sobre os conteúdos desenvolvidos no âmbito das conferências, destacamos apenas os relativos à formação de professores para a educação de adultos e, por conseguinte, para o Ensino Secundário Recorrente. Assim, no encontro em Nairobi, em 1976, de notável interesse para a organização das conferências posteriores, destacamos os principais aspectos ligados à formação de professores para adultos:

- Os métodos de educação de adultos devem ter em conta o nível cultural e pedagógico do pessoal docente;
- As pessoas recrutadas para a educação de adultos devem receber formação inicial e estágio adaptado às suas necessidades e aos imperativos do seu trabalho.

Apresentamos na tabela seguinte os dados relativos ao assunto, de acordo com os textos de cada Conferência (Quadro 3):

Elsinore, 1949	Montreal, 1960	Tóquio, 1972
<p>Questiona sobre o papel das Universidades e das Escolas.</p> <p>Questiona sobre a formação a especial em educação de adultos deveria ser ministrada ao corpo docente das escolas e universidades. Estas devem ministrar cursos de formação de professores.</p>	<p>Concessão de bolsas para a formação de professores.</p> <p>Constatação da existência de uma necessidade crescente de investigação académica no campo da educação de adultos e da formação de professores de adultos a vários níveis.</p> <p>Tanto a investigação como a formação devem ser da competência das Universidades. Cada país deve estimular a investigação específica necessária à formação de adultos.</p>	<p>A educação de Adultos deveria ser devidamente reconhecida como uma disciplina universitária.</p> <p>Seria conveniente formar um maior número de educadores profissionais(...)</p> <p>Recomenda que seja reservado um lugar prioritário e privilegiado à formação dos educadores e animadores de adultos.</p> <p>Criação de Institutos Nacionais de Educação de Adultos.</p> <p>Investigação no domínio da Educação de Adultos.</p>

Quadro 3 - Conferências internacionais sobre Educação de Adultos - UNESCO

Como o quadro evidencia, nas três conferências, esteve presente a preocupação da formação para a Educação de Adultos, o papel das universidades para essa função, a necessidade de se proceder à investigação neste domínio educativo; a responsabilidade que é conferida a cada Estado Membro para desenvolver a Educação de Adultos como disciplina universitária; a profissionalização de educadores de adultos e criação de organizações dedicadas a esta área educativa. Contudo, de 1949 a 1972, no contexto português, a valorização da Educação de Adultos foi bastante discreta, mantendo-se, no entanto, um campo de investigação de notável interesse.

Paris, 1985

“Considera-se que tal como nos diversos sectores da educação (infantil, primária, superior se teve em conta a formação e o profissionalismo, também, na área da educação de adultos o educador (andragogo) deve possuir, pelo menos, noções de psicologia da aprendizagem, de metodologia e de tecnologias andragógicas. Recomenda-se às autoridades competentes dos Estados Membros: da influência directa que o pessoal da educação de adultos pode exercer para o desenvolvimento da qualidade de educação. Devem os Estados Membros fomentar a inovação e a renovação dos sistemas, métodos, e técnicas da educação de adultos, em conformidade com os fundamentos da educação permanente e com os princípios da andragogia, de modo a formar andragogos capazes de intervir a todo e qualquer nível educativo, desde que os participantes sejam adultos. As universidades e os estabelecimentos de formação pedagógica devem acentuar a formação andragógica dos educadores de adultos.

Convida os Estados Membros a valorizarem a diversidade das experiências e das formações que possam conduzir ao reconhecimento do papel daquele pessoal. Recomenda aos Estados Membros a atribuição de uma maior importância à formação de pessoal da educação de adultos, quanto à elaboração do seu próximo programa e orçamento.

Recomenda a conjugação de esforços para a elaboração de uma teoria de Educação de Adultos” pp. 41-42

Quadro 4 – Conferência de Paris e Formação de formadores para a Educação de Adultos

Realçamos o empenho colocado na Conferência de Paris, a qual aponta para a necessidade de investimento em formação especializada neste domínio. Apela ainda para a responsabilidade do Estado na organização de estruturas para a formação andragógica dos educadores de adultos. Sublinha-se ainda a preocupação na elaboração de uma teoria de educação de adultos, o que traduz a importância que é reconhecida à investigação neste domínio.

A V Conferência sobre Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, debruça-se, no geral, sobre temas respeitantes que radicam no futuro da Educação de Adultos. Destacamos alguns dos seus temas sublinhando, porém, que não se fazem alusões específicas sobre a formação de professores. Assim, os temas centrais da conferência circunscrevem-se na melhoria da educação de adultos por relação à democracia; para o mundo do trabalho; para o ambiente, saúde e fomento da cooperação das relações internacionais.

A Conferência de 1990, em Juntien, Tailândia, convocada conjuntamente pelo Banco Mundial, UNICEF, Programa do Desenvolvimento das Nações Unidas e UNESCO, relativamente à formação de professores, acentua a necessidade de cada país detectar as suas necessidades básicas a fim as poderem colmatar.

### 2.3.2 - Conferências Europeias

A União Europeia promoveu quatro conferências no âmbito da educação de adultos. A primeira, realizada em Atenas em 1994, subordinada ao tema “A Educação de Adultos, instrumento de desenvolvimento de recursos humanos na União Europeia” foi desenvolvida com o objectivo de promover o desenvolvimento de projectos neste domínio, permuta de programas entre formadores, criação de estruturas e redes de programas a nível europeu. O impacte produzido na Alemanha por esta conferência conduziu à organização, neste país, da segunda conferência europeia para a educação de adultos em Dresden, em Novembro de 1994.

A temática escolhida centrou-se “A Educação de Adultos para viver e trabalhar na Europa”.

No texto da recomendação final acerca do mesmo observa-se a preocupação em reforçar a educação de adultos na Comunidade Europeia, no sentido de facilitar interligações entre os campos profissional, político e cultural.

Tal intenção assentava no reconhecimento das aquidades necessárias para a conjugação do trabalho e educação na Europa.

Continuando a observar as iniciativas da União Europeia na educação de adultos, registamos a realização da III Conferência da União Europeia, em 1995, em Madrid, Espanha, em torno do tema “Organização de um sistema integrado de pessoas adultas”. No contexto da conferência, foi expressa a necessidade de proporcionar, às pessoas adultas, educação-formação ao longo da vida, tendo em conta não só os contextos laborais mas os próprios processos de socialização. Foi também considerado que o acesso à educação, por parte de adultos, constitui uma exigência que se impõe para que todos os cidadãos possam superar a falta de oportunidade e de resposta à evolução acelerada a que assistimos e que promove mudanças socio-culturais e económicas. No texto surgem advertências no sentido de que a participação dos cidadãos e a sua integração na sociedade do conhecimento implica uma atitude crítica perante o fluxo de informação que está presente no mundo actual. Tal traduz-se numa complexidade para a qual a educação de adultos se sente convocada para um melhor desenvolvimento da democratização das sociedades actuais.

Também as especializações tecnológicas solicitadas de uma forma acelerada carecem de apoio educativo da área de educação de adultos e da educação permanente para que se atinja um equilíbrio sustentável entre a procura e a oferta de ocupações profissionais.

Diremos que é desejável a congruência entre a formação desejada pelo indivíduo e a natureza do posto de trabalho. Daqui se infere a pertinência e actualidade da intervenção de programas de formação de professores para as respostas ajustadas aos propósitos da conferência.

Continuando a analisar as iniciativas da União Europeia no domínio da Educação de Adultos, registamos a IV e última conferência realizada em Florença, em 1996, com o tema “Para uma sociedade do conhecimento: Orientações para uma Política de Educação na idade adulta”.

Do conjunto das iniciativas europeias sobre educação de adultos, poder-se-á admitir que a formação para a educação de adultos se manteve como um denominador comum, na medida em que as necessidades expressas solicitam a intervenção de estruturas organizativas, políticas e educacionais neste domínio.

Com efeito, a intensificação das necessidades influenciadas pela constante evolução tecnológica, foi condicionando as orientações para a função de formadores no âmbito da educação de adultos.

Acerca deste assunto impõem-se várias reflexões:

A educação de adultos deve, prioritariamente, estar ao serviço da evolução científica, tecnológica, económica e política? Ou deve dar prioridade ao indivíduo, à sua formação pessoal e social; às suas interacções com a comunidade? Parece estarmos perante uma situação dilemática. Ou nos situamos num paradigma tecnico-liberal-mecanicista, que tem como denominador comum a valorização da formação para a produtividade ou nos situamos face a um paradigma interaccionista, que valoriza os saberes do indivíduo na interacção nos grupos, organizações e/ou comunidades.

Neste sentido, julgamos estar no ponto de clivagem entre a humanização da educação de adultos para as várias dimensões de acordo com as necessidades do Homem ou privilegiamos as opções político-económicas em desfavor do humanismo que está implícito na filosofia de base da educação de adultos.

#### **2.4-Relação ensino-aprendizagem e formação de Adultos – perspectivas teóricas**

Considerámos pertinente recolher algumas construções teóricas acerca do ensino do adulto, bem como a aprendizagem e, a partir daí, desenvolver considerações em torno do papel do formador de adultos.

### 2.4.1-O ensino de adultos

O ensino de adultos corresponde a uma actividade específica no tecido educativo pelas distinções no método, nas técnicas, nos currículos que devem ser considerados distintos do ensino na infância e na adolescência. Tal, não decorre só da circunstância de serem portadores de experiências diversas mas, fundamentalmente, porque o adulto atribui um significado social profundo à sua formação (Lesne, 1977) pela razão de que ela lhe possibilita agir, participar, ajudar a transformar os círculos sociais a que pertence (familiar, comunidade, trabalho). Neste entendimento, o ensino de adultos corresponde a uma etapa do processo de socialização, porquanto na prática se assiste ao contacto com novas realidades (escola, turma, colegas) que se traduzem em dinâmicas novas.

Por tal facto, o processo de ensinar adultos deve assentar em princípios que tenham em conta metodologias e reflexões sobre a valorização do significado que o adulto atribui ao ensino do qual deve ser agente activo. Nesta base o educador de adultos deve dominar métodos, técnicas, de molde a satisfazer as expectativas do adulto.

Sobre o assunto, Apps (1983) adverte que o educador de adultos se confronta diariamente com problemas numa parte importante do seu trabalho, pois a sua natureza relaciona-se com decisões a tomar sobre situações variadas que podem implicar a observação sobre se há satisfação dos alunos com a metodologia, se os conteúdos dos programas são adequados ou porque é que os alunos preferem determinados professores a outros.

Barreiro (1973), considerando o ensino de adultos, sustenta que o educador tem funções de suma importância na transformação social. Sugerindo a pedagogia de Paulo Freire, advoga que a educação de adultos tem, como missão fundamental, a educação libertadora vs. educação bancária. Nesta perspectiva, o ensino com adultos deve proporcionar-lhes a transição da consciência transivo-ingénua para a crítica.

Entretanto e seguindo Houssaye (1982), devem ser consideradas no ensino de adultos variáveis biológicas pois, muito embora o adulto possa aprender ao longo da vida, confronta-se, muitas vezes, com condicionantes como perda de capacidade auditiva; e sendo trabalhador, à noite apresenta sinais de cansaço, por vezes ansiedade e stress. Este aspecto é também valorizado por Undurruga (2004), o qual aponta que o adulto cansado fica com as suas capacidades reduzidas para captar e decodificar as mensagens, o que o limita na sua aprendizagem. A este propósito, diremos que o conhecimento dos alunos ajuda a detectar aquelas dificuldades e a definir estratégias com vista à sua superação.

Cross (1982) aludiu o interesse nas redes motivacionais nos adultos em contexto educativo, salientando como valoriza o tempo. Com efeito, o tempo é condicionante no adulto trabalhador e entendemos as razões da preocupação de certos professores.

#### **2.4.2 -A aprendizagem de adultos**

A temática assume especial importância no contexto da educação de adultos. Admitimos que as teorias constituem um referente de suma importância na medida em que iluminam práticas.

Quanto à definição de aprendizagem aplicada ao adulto, diremos com Fernández (1995), que se trata de um conjunto de aquisições que se ajustam a estruturas anteriores. Nestas, são de sublinhar as experiências de que os adultos são portadores, para os ajudar a adquirir novos dados. Essa inclusão, contudo, supõe selecção e readaptação.

Assim, a aprendizagem dos adultos implica aquisições, modificações, adaptações, constituindo-se num processo estável. Neste, há a considerar aquisições de ordem cognitiva, sócio-afectiva e motora. Tomando em linha de conta os postulados nucleares do condicionalismo clássico até às formulações actuais, verificamos que o aprendente é influenciado por múltiplos factores quer de ordem intrínseca, quer de ordem extrínseca. Nesta óptica, o adulto aprende por condicionamento clássico pois é condicionado por um currículo, materiais, horários, espaços, que lhe são apresentados quando se matricula. Aprende, também, por condicionamento operante, que tem na sua base a Teoria do Efeito em que a probabilidade de ocorrer a aprendizagem depende do efeito que esta provoque no indivíduo; o reforço positivo corresponde a graus de maior satisfação, o que produzirá, por sua vez, maior reforço. Com a Lei de Exercício assinala-se que a motivação para a repetição contribui para uma melhor eficácia e retenção na aprendizagem. Todavia, no desenvolvimento da Teoria do Reforço, de Skinner (1967), vem a consolidar-se a Teoria do Condicionamento Operante ou Instrumental. No âmbito desta, realçamos o conceito de reforço positivo e de reforço negativo nas práticas do Ensino Recorrente.

A aprendizagem segundo Fosnot (1996) sugere a possibilidade da aquisição de experiências concretas e significativas através das quais os aprendentes podem problematizar acerca das várias realidades que os rodeiam.

Ainda no que respeita à proposta de Bandura (1986), a Teoria da Aprendizagem por observação ou aprendizagem social, a mesma assenta em várias

premissas, mas o conceito de aprendizagem surge definido como resultante da observação, constituindo esta, por si, um modelo de aprendizagem no evoluir do processo de socialização. Assim, a aprendizagem não depende de dispositivos de ordem inata, mas sim, constitui um conjunto que de forma dinâmica se vai construindo em confronto com o meio. Ainda, aprende por intuição em face de situações problemáticas frente às quais não encontra facilmente a solução. Quando descoberta, constitui uma referência significativa.

Contudo, de uma forma geral a aprendizagem dos adultos no Ensino Secundário Recorrente, desenvolve-se, ainda, à luz do paradigma técnico instrumental, que se vai perpetuando e que podemos observar através de um informante.

Segundo Vaillant e Marcelo (2001), a aprendizagem do adulto compreende características das quais apontamos algumas: Os adultos desenvolvem motivações para aprender quando a mesma responde aos seus objectivos e têm aplicação na sua vida prática; o adulto está sempre implicado no processo de aprendizagem através do seu auto conceito, preocupações, experiências; desenvolvem resistências quando é posta em causa a sua capacidade para aprender, a motivação do adulto é endógena, o professor promover condições para a sua actualização.

Rosales (1991) conclui que uma das principais causas do fracasso nas práticas de educação de adultos residiu na transferência do modelo escolar utilizado com crianças. As atitudes paternalistas são igualmente, causa de resistência e as sessões que são frequentemente ministradas em escolas primárias, com as carteiras utilizadas pelas crianças; contribuem como 2º causa do facto de os adultos não se sentirem mobilizados para o modo como são ensinados; identifica como 3ª causa: os professores estão distantes dos adultos, não valorizam o diálogo como estratégia pedagógica. Como consequência, não conhecem as suas motivações, as suas características psicológicas e expectativas. Por vezes, os adultos são mais velhos que o professor, têm mais experiência de vida, mais maturidade. Daqui decorre que professor não pode usar o seu estatuto para se impor; deve ser formado para aprender a aprender com o grupo de adultos e, ao mesmo tempo, ensinar. Assim, o compromisso neste processo dialógico é o traço dominante na educação de adultos.

O processo de aprendizagem que se cria entre o adulto aprendiz e o adulto formador, tem sido alvo de várias pesquisas, em resultado da análise das condições que ambos apresentam nesse processo. Trata-se, em primeiro lugar, de uma atitude epistémica, na medida em ambos se debruçam de forma crítica sobre o objecto a conhecer assumido, porém, posturas diferentes. O resultado da pesquisa – o conhecimento – traduz-se em significados diferentes para ambos, pois está implícita uma tensão dialéctica necessária à descoberta.

Ainda no que respeita aos processos de aprendizagem de adultos, estão associados os métodos. A este respeito, Carreras e Haro (1998) e Flecha (2006) sublinham as metodologias colaborativas e cooperadoras, as quais propiciam *educação crítica* no desenvolvimento da aprendizagem. Sublinha, a este propósito, critérios: existência de um grupo com objectivos comuns – *comunidade de aprendizagem*; participação entre os implicados *noção de participação*; interacções e negociação nos métodos a adoptar, nos fins a atingir e nas técnicas a empregar o que sugere a *noção de negociação; desenvolvimento de atitudes crítica, para diagnosticar as situações e criar alternativas; auto-reflexão crítica*. Neste entendimento, reconhece-se aprendizagem em reciprocidade entre os professores e alunos.

Deste modo, do nosso ponto de vista, o acto pedagógico é, essencialmente, intra e interpessoal; daqui se retira que a aprendizagem se desenvolve num clima, no qual estão envolvidas pessoas com personalidades variadas, consciências, vivências, valores distintos; o contexto no qual evolui o fenómeno “aprender”, processa-se entre sensibilidades, motivações. Assim, a formação de adultos, contendo programas e disciplinas (alfabetização ou outros ciclos de ensino mais avançado) e actividades sócio educativas, está para além destas componentes, transcende-as; a sua força motriz é o projecto da consciência individual que se reflecte no colectivo, valorizando o todo.

Sobre a questão, Leirman (1992) sustenta que a formação de adultos constitui um processo de influência sistemática, face a um projecto de vida individual e social, isto é numa perspectiva de objectivos e um plano de acção do homem com ele próprio, para um contínuo desenvolvimento dentro do contexto social.

Decorre do exposto, que a formação de adultos implica auto-consciência, corresponsabilidade, compromisso, pesquisa; é dialógica, interactiva e ilimitada pela finitude da contingência humana, mas necessária, face ao imperativo de estar com a humanidade. Acompanhamos ainda aquele autor quando sustenta que o processo de formação de pessoas adultas é uma combinação da aproximação aos sistemas abertos e de uma orientação emancipadora que se desenvolve entre dependência e liberdade.

Carr (2005) sustenta que uma boa prática pedagógica implica necessariamente uma reflexão teórica para que o professor se situe face à realidade educativa.

#### **2.4.3-O ensino, a aprendizagem e formação de professores para adultos**

O ensino e a aprendizagem no adulto do Ensino Secundário Recorrente é um processo indissociável do papel do professor. A este respeito e por constituir o núcleo

gerador da investigação, focámos, a respeito de várias matérias e ao longo do trabalho, a distinção do ensino regular do ensino recorrente e por conseguinte, fomos mantendo, como denominador comum, a constatação da existência de formação pedagógica para ensinar no ensino regular. Tal recoloca, de momento, a questão da formação de professores de educação de adultos, à luz de várias perspectivas teóricas.

Na perspectiva de Kolb (1984), será vantajoso não só a construção de instrumentos de auto-avaliação sobre as experiências desenvolvidas no contexto profissional naquele domínio, como também será frutífero que os resultados dessa mesma auto avaliação permitam reflexões críticas acerca das práticas docentes, permitindo a revisão das mesmas. Em resultado, será possível a concepção de um novo modelo de prática pedagógica assente na *transação*, da qual emergirá o conhecimento de novas práticas estratégicas e dinâmicas a estabelecer entre o professor e o ambiente (escola); entre o professor e os alunos (sala de aula ou espaços informais), promovendo-se deste modo a reconfiguração do próprio clima e cultura de escola.

Ainda no contexto da aprendizagem experiencial, Argyris (1993) e Schön (2000) introduzem a “*teoria-na-acção*”, na qual sustentam que cada indivíduo tem uma construção mental (teoria), uma ideia que o orienta no desenvolvimento da acção, o que lembra a capacidade de conceptualização advogada por Kolb.

Contudo, o núcleo estruturador da posição daqueles sociólogos repousa na introdução do conceito de reflexão crítica sobre a teoria na prática, ou seja, é através da reflexão crítica face à actividade naquele binómio, que o indivíduo realiza a sua aprendizagem em interacção com outros. Assim sendo, o grau de incerteza implícita no trânsito da reflexão na acção assume um papel determinante no processo de aprendizagem, sendo esta impossível se não for antecipada pela problematização, pela negação de premissas dadas. De igual modo, a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991) constitui um marco de inestimável importância no campo da Educação de Adultos.

Grabowski (1987) aponta alguns procedimentos próprios do educador de educação de adultos, tais como saber como comunicar para desenvolver aprendizagens bem sucedidas; desenvolver reforços positivos junto dos educandos adultos; criar e gerir um bom clima na sala de aula; conhecer as diferenças entre a educação com jovens e a educação com adultos; adaptar o ritmo de ensino ao ritmo de aprendizagem do aluno; conhecer bem os alunos de molde a adaptar os métodos de ensino; encontrar estratégias que inspirem a confiança dos alunos; manter o

interesse dos adultos pela aprendizagem; proporcionar aos adultos um *feedback* relativamente à sua aprendizagem.

Lyotard (2003) sublinha o valor que a linguagem e a convivialidade assumem na aprendizagem, à semelhança de Avanzini (1991) quando advoga que o essencial no professor é a sua prática relacional, a qual propicia a assimilação de conhecimentos na e pela relação conseguida entre professores e alunos.

Segundo Mezirow (1991), a aprendizagem instrumental corresponde a um interesse técnico, o qual repousa na resolução de problemas de carácter prático, contrapondo precisamente a acção reflexiva ou aprendizagem reflexiva. Na primeira, identifica-se um registo positivista, o qual permite prever e controlar situações, enquanto na segunda, valoriza-se o significado que as coisas adquirem para o indivíduo em interacção com o que o rodeia, o que se traduz em acção reflexiva e transformativa.

Tal conceito circunscreve-se no âmbito do interaccionismo simbólico, em que a subjectividade reconfigura a realidade, atribuindo-lhe vários sentidos. Estamos, pois, perante uma antinomia relativamente às premissas sustentadas pelo positivismo e as defendidas no interaccionismo simbólico. Nesta linha, Jarvis (1985, 1989), preocupando-se especialmente pela aprendizagem dos adultos no contexto social ou como ele próprio designa “*aprendizagem do adulto no contexto simbólico*”, sublinha a importância da experiência nas interacções com os outros, o que traduz contínuos *feedbacks*, os quais permitem a construção da identidade do adulto aprendiz. Estamos perante uma expressão do pragmatismo, pois advoga-se com Mezirow (1991), o primado da acção sobre a teoria; a prática reflexiva, incidindo na acção revoga aquela, nos pressupostos teóricos, nas concepções éticas, metodológicas, dando lugar aquilo que Freire designa por “*prática emancipatória*”.

Relacionando Habermas (1990), em oposição ao paradigma técnico liberal ou positivista, o qual constitui uma construção estranha ao sujeito (exógena) advoga um conhecimento crítico e emancipatório. Basicamente, o fundamento da distinção repousa sobre o reconhecimento do limite da racionalidade técnica sustentada pelo rigor, objectividade e homogeneidade, em desabono da metalinguagem, sua significação e o papel da subjectividade na interpretação das interacções desenvolvidas entre os indivíduos. Segundo Marcelo (2001) e Zeichner (1993), as atitudes necessárias para o professor promover atitudes reflexivas na aprendizagem consistem numa mentalidade aberta para ouvir e respeitar a diversidade de reacções e desenhar estratégias para manter a curiosidade, o entusiasmo. Ainda, segundo Shulman (1989), a reflexão é o modo segundo o qual o professor apreende as

experiências. Segundo Arends (2001), os professores devem aprender a gerir uma sala de aulas, prevenindo tensões. Tal promove um bom clima na sala de aula.

Guba (1990), tecendo algumas considerações sobre o modelo positivista, aponta como traço fundamental a objectividade que se traduz na generalização. Em face disto, opõe e celebra a subjectividade, fórmula que sublinha na leitura dos fenómenos que ficam dependentes da construção do próprio sujeito. Deste modo, argumenta que o construtivismo se constitui numa fórmula relativa e interpretação subjectiva dos dados emergentes, numa dada realidade. Aponta três dimensões que se entrecruzam neste processo: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. Se a primeira responde às questões relacionadas com a natureza do cognoscível, a epistemológica prende-se com a relação entre o eu questionador e o objecto questionável, e a metodológica aponta para o modo que é utilizado pelo sujeito para conhecer.

### **Breve síntese**

Realçamos, do conteúdo exposto neste capítulo, a pertinência no conhecimento das características da adultez, apresentando várias perspectivas sobre aquele conceito.

Salientamos vários conceitos acerca da educação de adultos entre os quais, a andragogia, a educação permanente e a relação entre a educação de adultos e o ensino recorrente. Expomos os conteúdos mais significativos sobre o conceito de educação de adultos no contexto das Conferências Internacionais da UNESCO e das desenvolvidas no âmbito da União Europeia.

Realçamos ainda as abordagens teóricas ajustadas ao modo como deve ser o ensino de adultos, bem como construções teóricas sobre o modo como o adulto aprende.

Tendo em conta esta relação, reflectimos sobre perspectivas teóricas em torno da formação de professores de adultos.



**Capítulo III**  
**Formação de Professores para Educação de**  
**Adultos em Portugal**



## **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL**

### **Introdução**

Neste capítulo, dedicado à temática exposta, caracterizamos os modelos de formação de professores para que os mesmos nos possam esclarecer sobre a formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente de Adultos.

Para o efeito, recorreremos, em primeiro lugar, a uma análise diacrónica tomando como referência os finais do século XIX até à actualidade, para apurarmos o interesse político e social manifestado neste domínio educativo.

Apresentamos em seguida o Sistema de Formação de Professores em Portugal e o seu enquadramento legal. Abordaremos, a este respeito, a formação inicial e suas principais modalidades, a formação contínua e suas possibilidades, de acordo com os enunciados legais e perspectivas de autores.

Registamos, no âmbito do movimento do 25 de Abril, a formação prestada à educação de adultos. Referimos o Plano Nacional de Actividades de Educação Básica de Adultos (PNAEBA) em 1979, o qual se revestiu de bastante significado, na medida em que, na sua concepção, estava contida a estrutura que daria solidez à Educação da Adultos nas suas múltiplas vertentes.

Referimos a intervenção de Portugal no Projecto Dephi e suas conclusões.

Apontamos teorizações desenvolvidas sobre formação de professores de adultos, que, do nosso ponto de vista, se ajustam à temática abordada e ao tema nuclear da investigação.

No final, registamos em breve síntese, as ideias chave do capítulo e sua coerência com os capítulos anteriores e projecção nos restantes capítulos.

### **3.1 - Formação de Professores em Portugal**

A formação de professores constitui um processo complexo, tendo em conta uma multiplicidade de factores de ordem política, social, económica, cultural que lhe está subjacente ao longo dos tempos.

Num breve relance até ao séc. XIX, verifica-se que o culto pelo ensino emerge de ordens religiosas, as quais tinham, como principal missão, dilatar a fé através da

divulgação do texto bíblico. Assim foi em Portugal, como em geral por todos os países da Europa. Entre nós e a esse respeito, os Jesuítas e Oratorianos atingiram notoriedade (Nóvoa, 1999).

Entretanto, a institucionalização da formação de professores dá-se através dos Decretos n.º4 e n.º5 de 24 de Dezembro, de 1901. Com efeito, é criado um Curso de habilitação para o ensino do Magistério Secundário, designado como Curso Superior de Letras. Tal iniciativa reveste-se de profundo significado social e político.

Porém, no início da 1ª República reforçam-se medidas quer a nível logístico, quer a nível institucional que promovem a formação de professores. Tal radica numa nova configuração do saber: este deve servir a ordem e o progresso, pilares do ideário positivista (Carvalho, 1985).

Entretanto, com a criação das Escolas Normais Superiores, em 1911 (Decreto de 21 de Maio), reforça-se a noção de docência como profissão, justamente porque oferece uma formação sistemática, especializada, com currículo organizado respondendo assim às expectativas profissionais de professores permitindo pois, a construção de uma carreira profissional. Assiste-se, deste modo, à *funcionarização* (Nóvoa, 1999), categoria que emerge da criação de um vínculo do professor ao Estado. É então que o professor, como funcionário do Estado, passa a usufruir de um “estatuto” socialmente reconhecido, inclusive como tendo prestígio e poder local, durante todo o período fascista.

Por essa altura, a procura social cada vez mais intensa, vai proporcionando notoriedade aos professores enquanto grupo socioprofissional necessário, para a legitimação da transmissão de conhecimentos e sua certificação.

Com efeito, a crescente actividade industrial mobiliza intensos fluxos migratórios do campo para as grandes cidades. Este fenómeno sociológico, que radica na procura de qualidade de vida mais promissora do que a vivida na instabilidade da actividade agrícola, promove necessidades de leitura e escrita. Ora, dado o elevado número de iletrados, entendeu o governo proceder ao recrutamento em número notável de “mestres” ou “regentes escolares” para combaterem o analfabetismo que, por essa época, atingia percentagens elevadas. Sobre a matéria, em 30 de Novembro de 1931, pode ler-se:

Os postos de ensino criados pelo presente decreto ficam sendo mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição de iletrados, ou seja, da resolução do chamado problema do analfabetismo.

Que preparação era exigida a estes mestres? No normativo citado, consta que “seriam escolhidos com assentimento do ministro de Instrução Pública pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação mas apenas comprovativos da sua idoneidade moral e intelectual”.

O excerto do articulado traduz a ausência de preocupação acerca da preparação científica, didáctica e pedagógica dos referidos “mestres”. Traduz, igualmente a intenção política de contar com esses “mestres” como “guardiões” da política vigente.

Por outro lado, constitui um primeiro indício sobre a desvalorização da formação de professores para ensinar adultos de molde a proporcionar-lhes o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. Importava apenas instruir.

Contudo, no período compreendido entre 1926-1933, sob Ditadura Militar, verifica-se uma forte recessão relativamente à formação de professores. A este propósito, num registo posterior pode verificar-se num discurso político, cujo conteúdo registámos:

Tenho um grande respeito e um grande medo dos professores.(...)

O conteúdo evidencia o sentimento pelo papel dos docentes, como divulgadores do saber e, por tal, potenciais dissuasores do ideário fascista, ao mesmo tempo que se advertia que o professor “deve ser bom, mas não muito douto” (Carvalho, 1985).

Entretanto e do nosso ponto de vista, os enunciados concordam com as nossas inferências anteriormente expostas, sobre a função do mestre. A sua função consiste instruir e não em “despertar” aquilo a que mais tarde Freire (1987, 2000) designa por “conscientização”.

Ainda relativamente à formação de professores e no que respeita à docência no ensino secundário (técnico e liceal), é criada uma Secção de Ciências Pedagógicas (Dec.18, de 16 de Outubro de 1931), nas Faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa.

O modelo técnico instrumental enquadrava-se no cenário ideológico da ditadura, o que era facilmente identificado, tanto nos conteúdos dos manuais como nas orientações pedagógicas e foi sendo reforçado em consequência do forte controlo da Ditadura.

Nos finais da década de 40, a profissionalização dos professores constituía um processo complexo de difícil alcance e situado em apenas duas cidades do país. Ora, tal traduziu um estrangulamento na formação de professores e fortes assimetrias do interior para o litoral. Só nos finais da década de 60 o governo cria lugares para a

realização de estágios para a profissionalização de docentes. Na sequência desta medida, é criada aquela modalidade de formação em liceus e escolas, por todo o país.

Entretanto, não se regista qualquer medida para a formação de professores para o ensino de adultos nocturno.

A este propósito, a matriz behaviorista mantém-se e reflecte-se nas rotinas das práticas pedagógicas; o controlo do poder impõe-se junto dos professores e orientadores de estágio.

A década de 70, se por um lado é caracterizada por mudanças que se vinham a preparar na década anterior, por outro é no seu decurso que se concretizam medidas políticas e educativas de vulto no campo da formação de professores. Assim, logo no início, por Dec.-Lei n.º 443/71, é instituída, nas Faculdades de Ciências, uma modalidade de formação de professores designada por ramo educacional e destinada aos estudantes que optavam pelo ensino regular, continuando a não estar prevista nenhuma medida orientada para a formação de professores para adultos.

Em 1977, assiste-se à criação das Escolas Superiores de Educação, de acordo com o preconizado no Dec. Lei 427-B/77 de 14 de Outubro, rectificado pela Lei 61/78 de 28 de Julho, para garantirem a formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo; nas Universidades de Aveiro, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior e Açores, são criadas as licenciaturas em Educação, o que constitui um acto político de relevância para a especialização numa área tão sujeita a flutuações, fruto de conjunturas políticas complexas.

### **3.1.1 - Sistema Nacional de Formação de Professores na década de 80 - Modelos de formação**

A década de 80 foi bastante fértil na produção de normativos sobre a formação de professores. A criação de uma Lei de Bases para o Sistema Educativo que respondesse de forma ajustada às necessidades e expectativas sócio culturais e políticas impunha-se como imperativo.

O enquadramento dos vários níveis de ensino (do pré-primário ao superior) constituiu uma tarefa árdua. Essencialmente, aquele normativo aponta para condições que promoviam a valorização dos professores para o desempenho de actividades pedagógicas enquadradas num contexto de mudança.

Relativamente à definição de critérios, foi privilegiada a necessidade dos alunos em face dos currículos. Tornou-se então, pertinente criar um sistema que promovesse formação aos professores de todos os níveis de ensino.

Surgem então, a formação inicial e a formação contínua como modalidades que tratamos à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei 46/86, de 14/10). Este normativo preconiza que a formação inicial de professores pode desenvolver-se nas universidades e, como sugere a designação, é prestada no final da licenciatura tendo, como objectivo, preparar o formando para o exercício da função docente, estabelecendo-se para o efeito, um regime de parceria entre as universidades e as escolas.

Entretanto, foram criadas as Escolas Superiores de Educação dos Institutos Superiores Politécnicos para a formação aos professores de educação pré-escolar (infantil), do 1º Ciclo e do 2º Ciclo (Campos, 1995).

No âmbito daquele normativo, são considerados vários modelos de formação inicial de professores: o modelo sequencial, integrado e profissionalização em exercício, cujas características apresentamos.

Assim, o modelo sequencial como o termo indica, desenvolve-se na sequência da obtenção do grau de licenciatura, em áreas vocacionadas para o ensino (História, Filosofia, etc.). No ensino secundário o modelo consiste na leccionação de uma ou mais disciplinas, pertencentes ao grupo disciplinar<sup>1</sup>. A prática pedagógica ou as aulas dadas pelos professores são da sua responsabilidade ficando, porém, submetidas à supervisão de formadores com perfil definido para o efeito. Com a duração de um ano, esta formação, conhecida por “estágio”, é associada ao início da carreira profissional. Com efeito, é no fim do referido estágio que se obtêm as condições para os professores se efectivarem e ficarem vinculados ao Estado.

Quanto ao modelo integrado já existente desde 1971, mantém-se. A sua designação fica a dever-se ao facto de se integrarem duas componentes: a formação científica e a formação pedagógica. No âmbito da estrutura científica, são ministradas aulas de Metodologia, Psicologia, Sociologia da Educação, entre outras; na prática pedagógica desenvolvem-se várias actividades que são submetidas à observação, análise e supervisão.

No que respeita ao modelo de profissionalização em exercício, ele surge em virtude do excessivo número de professores provisórios<sup>2</sup> no sistema, com um número elevado de anos de serviço. Para que lhes fosse proporcionada a profissionalização, foi criada uma modalidade de formação de professores à distância através da TV, da responsabilidade da Universidade Aberta. Esta modalidade de formação inicial foi concebida para dois anos: o primeiro constituído por disciplinas teóricas (Sociologia da

---

<sup>1</sup> Entende-se por grupo disciplinar um conjunto de disciplinas. Por exemplo o Grupo 1, no Secundário, corresponde à Matemática; o Grupo 10ºB Filosofia e Psicologia.

<sup>2</sup> Os professores provisórios não estavam vinculados aos Estado.

Educação, Psicologia da Educação, Metodologia); o segundo, um Projecto de Formação e Acção Pedagógica. Porém, eram dispensados deste projecto os professores que tivessem mais de seis anos de serviço docente. Como aludimos, a Universidade Aberta destacou-se na orientação pedagógica e na avaliação, a qual era realizada sob a forma de exames nacionais. Ficou, deste modo, garantida a condição para o estabelecimento do vínculo dos professores que entraram no sistema.

Relativamente à formação contínua, todos os professores em serviço e dos vários níveis de ensino podiam participar em actividades desenvolvidas pelas antigas Delegações Escolares do Ministério da Educação e Associações de Professores.

Campos (1995) sustenta que a maior afluência de professores a estas acções coincide, normalmente, com mudanças de programas. Diremos que também se verificavam quando surgiam novas metodologias para a didáctica de qualquer disciplina, principalmente no primeiro ciclo ou quando os formadores propunham temas de reconhecido interesse para a vida profissional.

Os objectivos essenciais da formação contínua residem na possibilidade de prestar aos professores a actualização de conhecimentos e competências de acordo com as necessidades detectadas nos alunos, proporcionar aos professores mobilidade na carreira e promover a investigação especializada.

A formação contínua deve ser objecto de investigação educativa, pois as relações geradas entre as práticas promovem novos conhecimentos e essa dinâmica produz reflexos que ultrapassam a esfera da pessoa do professor. Com efeito, proporcionam, no aluno, atitudes valorizadoras no seu processo de aprendizagem como a capacidade de problematizar, de desenvolver um espírito crítico, de mobilizar conhecimentos e destrezas. Estas, por sua vez, promovem auto-estima, o gosto pela descoberta, abrindo novas perspectivas sobre a aprendizagem. Daí que se constitui num imperativo a construção para uma nova cultura para a formação de professores, assente numa reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas (Alarcão, 1996; Imbernón, 1999; Montero, 2005; Schön, 2000). Tal fundamenta-se na possibilidade daquelas, enquanto espaços de interacção, se constituírem em propostas de interpretação dos múltiplos significados que podem assumir as situações que lá se vivem.

Podem promover acções de formação contínua em várias instituições, como: Universidades; Centros de Formação de Associações de Escolas; Associações de professores, eventualmente serviços do Ministério da Educação. Relativamente aos requisitos pedidos aos formadores de professores, estes devem possuir no mínimo o grau de licenciatura e pós-graduação.

Os Centros de Formação de Associações de Escolas promovem acções de formação para professores, dos vários níveis de ensino. Sobre as mesmas, são definidos critérios no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Dec.-Lei nº249/92, 9/11). A organização do calendário sobre as ofertas de formação resulta das reuniões de conselho pedagógico, constituído entre o director do Centro e os órgãos directivos de cada escola associada a cada centro. Aquelas reuniões são realizadas mensalmente. Sobre o processo diremos que:

- É competência do Director do Centro de Formação saber quais as necessidades formativas manifestadas pelos professores em cada escola associada.
- É competência dos órgãos executivos das Escolas procederem à recolha daquelas informações.
- O conselho pronuncia-se sobre a pertinência dos temas propostos.

Tal sugere que os temas a tratar no âmbito da formação de professores, nos Centros de Formação de professores resultam da vontade expressa pelos órgãos de gestão de todas as escolas.

Os programas FOCO e PRODEP garantem o seu financiamento das acções sendo as mesmas gratuitas para os professores que as frequentam.

De sublinhar que as acções traduzem a condição de progressão na carreira. Tal sugere que as mesmas nem sempre são frequentadas de acordo com as preferências dos professores mas, por aproximação da data em que devem passar de escalão.

Tal concepção merece-nos algumas considerações:

- A formação contínua ministrada traduz, não a vontade do professor, mas de escolas. Como a sua frequência, produz os reflexos que aludimos na progressão da carreira, os Centros de Formação exercem uma função administrativa. Produz-se e reproduz-se formação cujo interesse é exterior à vontade do professor.<sup>3</sup>
- Tal situação é ambígua porque estas instituições foram criadas para formar e acompanhar as mudanças decorrentes da reforma do sistema educativo e não atingem os seus objectivos na íntegra.
- A maior parte dos professores vão somar créditos e não por uma motivação pedagógica, o que perverte os objectivos e as expectativas dos professores e dos Centros.

---

<sup>3</sup> Acerca do assunto não pretendemos generalizar.

Deste modo, a formação acaba por assumir uma função redutora relativamente à profissionalidade do docente, a qual que era suposto ser valorizada, como nos sugere os normativos sobre a matéria já aludidos anteriormente.

Com efeito, verificamos a desmotivação dos professores na actualidade e evocando Esteve (1999) e Montero (2005), identificamos “um mal-estar docente”, o qual traduz a interiorização de um sentimento de desajustamento entre “as promessas” e a realidade.

Assim, a instrumentalização da formação contínua pelo Estado constitui um meio pelo qual se vai perpetuando o modelo técnico liberal, ou seja, ela não serve a mudança de paradigma, antes o vai perpetuando. A este propósito Benavente (1999) aponta que dificuldades geradas por conflitos ideológicos reforçam a indisponibilidade para a concepção de uma política educativa global.

Evocando Havelock e Huberman (1980), observamos que os mesmos advertem sobre os obstáculos que se geram contra a inovação, dos quais realçamos os de natureza política. Com efeito, as opções sobre políticas educativas podem desvirtuar a inovação, transformando as actividades destinadas a formação de professores em burocracia revestida de carácter obrigante mantendo-se, entretanto o paradigma técnico instrumental.

Mas como se mudam, em concreto, as concepções técnico instrumentais na formação de professores?

Já Ferry (1991) aludia a necessidades de se desenvolver investigações sobre a formação de professores para se proceder à avaliação das práticas, de reflectir sobre as possíveis inovações pedagógicas nelas emergentes, no sentido de avaliar a possibilidade de tratar a formação de professores, de uma forma holística. Tal proposta, constitui a nosso ver, a verdadeira função da formação de formadores. Desde logo se cultivaria uma prática reflexiva, crítica, a qual desenvolveria novos hábitos, habilidades, modelo de trabalho (em equipas) para a concepção de planos de aulas, discussão de estratégias, observação de aulas, como estratégia de aprendizagem com colegas.

Nesse sentido, os professores em formação também deverão assumir uma atitude problematizadora em torno dos seus saberes e práticas, e discutir com investigadores do domínio da metodologia da investigação. Partilhamos a integração desta área formativa (Metodologia da Investigação), não só na formação inicial, como na formação contínua, as quais e de acordo com Montero (1999), não separamos por entendermos que fazem parte de um só processo – o da formação permanente.

Alarcão (1996) sustenta que os estágios deveriam constituir processos dinâmicos, envolventes, nos quais os professores, a propósito da análise, reflexão e

discussão sobre situações verificadas nas aulas, produzem conhecimentos sobre o tratamento de conteúdos programáticos e sobre aspectos pedagógicos associados. Assim, professores em situação de formação poderão construir uma cultura a partir das narrativas desenvolvidas entre os professores e alunos (Clandinin, 1992), numa perspectiva dialógica. Trata-se, todavia, de processos de mudança, encontrando-se uma forte resistência que urge vencer. No entanto, o conteúdo das mudanças não coincide com o dos normativos e há que construir novas culturas e novas dinâmicas nas escolas enquanto organizações. A questão da mudança, tantas vezes abordada como necessidade, é bastante complexa pois as resistências estão ancoradas no peso da tradição, e nas opções políticas. Acerca da temática, Hargreaves (1998), dissertando sobre a substância da mudança, define-a como o conjunto de factores que influenciam constrangimentos: os novos modelos de gestão que solicitam formação; o sistema de formação de professores que define como sendo de carácter mais utilitarista (serve para progredir na carreira), bloqueando o questionamento e reflexividade dos professores em formação, a partir das suas próprias práticas pedagógicas ou formação na escola.

Montero (1987) enfatiza o papel da formação em serviço ou contínua, como mecanismo de actualizar os professores ao longo da sua carreira, a fim de que se possam superar as suas dificuldades, motivar-se para frequentar cursos, ou outras modalidades de aprendizagem.

Aprofundando um pouco mais o sentido da formação contínua, esta não deve ser entendida apenas como um dispositivo legal a cumprir: antes do mais deve ser assumida, como um meio que se vai concretizando no tempo, de acordo com as reflexões que os professores fazem sobre o modo como interpretam as suas práticas, a tomada de consciência que daí decorre sobre necessidades para mudar rotinas, desenvolver novas habilidades e mobilizar as suas experiências em equipas de trabalho. Ainda a autora sublinha, a este propósito, que as situações conflituais e os sentimentos de insatisfação dos professores radicam, em grande parte, na não valorização necessária da fruição da formação contínua.

Ainda e de acordo com Montero (1999), os professores devem estar preparados para acompanhar as mudanças a que assistimos nesta civilização pós moderna. Adverte, porém, que uma das características da função do professor decorre da capacidade de gerir todo um clima de incertezas que constituem o desafio actual dos professores. Com efeito, trata-se de uma profissão que necessita de actualizações permanentes. Assim sendo, em termos de formação inicial e contínua, são pois fases do mesmo processo profissional, o qual deve ser entendido como formação permanente. Deste modo, advoga a autora que ser professor supõe questionar,

reflectir e agir de forma comprometida com a função social e com o contexto cultural envolvente. Queremos dizer que, de uma atitude rotinada, passiva, conformista, fechada, urge produzir conhecimento sobre as reflexões críticas, criativas, activas e abertas a contributos de outras áreas científicas.

Neste entendimento, a investigação sobre a formação de professores constitui-se num sistema aberto, produtor de novos conhecimentos, resultantes da auto renovação dos mesmos no interior do próprio sistema por neguentropia.

Deste modo, no contexto português, tais práticas poderiam ser ampliadas entre as universidades, centros de formação de professores, em escolas, constituindo-se num sistema organicista, desenvolvendo práticas inovadoras.

Arends (2001) sugere a pertinência do desenvolvimento da atitude dos professores mais velhos de aprenderem a ensinar, posição partilhada por Montero (2005). Tal conceito resulta da reflexão de que a prática daquela atitude promove um processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida e tal produz reflexões críticas, as quais propiciam o emergir de novos conhecimentos e novas práticas. Assim, entendido o conceito que envolve o papel da reflexividade crítica que nos faz evocar o conceito de aprendizagem transformativa (Mezirow, 1995) ou o modelo dialógico (Freire, 1987, Marcelo, 2001, Flecha, 2006). Assim, o aprender a ensinar proporciona a substituição de rotinas desadequadas à inovação, permitindo a materialização das mudanças no tecido educativo. Deste modo, os dogmatismos ingénuos muitas vezes presentes no início da carreira vão dando lugar às descobertas de novos problemas e soluções enriquecedoras do ponto de vista da qualidade de vida do professor.

Arends (2001) aponta ainda, modelos de desenvolvimento do professor com base nas perspectivas teóricas sobre a psicologia do desenvolvimento que nos suscitaram interesse. Evoca então Sprinthall e Theis-Sprinthall, os quais sustentam que todos os seres humanos organizam a experiência em função de estruturas cognitivas (estádios na nomenclatura de Piaget), as quais se vão complexificando em função da exigência na selecção das experiências. O progresso é gradual, dependendo pois, da riqueza das interacções (estímulos – respostas no esquema de Piaget). Tal sugere que também a qualidade da profissionalidade na carreira do professor é evolutiva, desenvolvendo-se por fases e em função daquela da experiência e o que dela proporciona conhecimento. Tal sugere, também, que se o professor parar numa determinada fase, por falta de estímulos, não haverá desenvolvimento do conhecimento o que justificará, segundo o nosso ponto de vista, as rotinas, resistência à inovação e à mudança. A mesma autora oferece-nos teorias acerca do ensinar a aprender. A primeira, sustentada por Fuller (1969) assenta em

três tipos de preocupações que se situam em fases da carreira docente: 1- preocupações de sobrevivência, as quais identifica no professor no início de carreira; 2- preocupações relativas ao ensino, as quais justifica com o facto do professor se centrar nos materiais que utiliza, no numero de alunos que tem ou, ainda nas estratégias de ensino; 3- as preocupações relativas ao ensino manifestam-se numa fase mais madura, e identificam-se quando os professores se preocupam com os problemas emocionais dos alunos, com o relacionamento, o ajustamento de estratégias de ensino às expectativas dos alunos, ajusta os materiais às suas necessidades.

Ora, segundo Fuller o professor com mais experiência acumulada, o mais amadurecido será o que está mais apto a ensinar a aprender os professores mais novos, com as outras preocupações.

A segunda teoria que Arends (2001) aponta é defendida por Feiman-Nemser, a qual advoga, igualmente, três estádios, semelhantes aos de Fuller: 1º – Estádio inicial de sobrevivência cujo traço fundamental reside no facto do professo reproduzir o modelo em que foi formado; 2º - Estádio da consolidação- O professor sente mais confiança para gerir a actividade docente; 3º - Estádio da proficiência - neste estádio os professores sentem mais disponibilidade para se dedicarem às necessidades dos alunos, desenvolvem novas estratégias didácticas, em função das experiências recolhidas.

Confrontando as duas teorias deduz-se que, à medida que os professores progredem em experiências pedagógicas, aumentam as suas capacidades e disponibilidades para o ensinar a aprender. Assim se compreendem atitudes espontâneas no apoio a professores novos na carreira ou que iniciam uma nova experiência, na preocupação em acalmar as angústias iniciais, facultando materiais, apontando metodologias, otimizando assim a integração de professores. Sublinhamos, pois, a importância da atitude de aprender a ensinar, pelas múltiplas valências que o conceito nos sugere, como estratégia favorecedora da mudança, pela comunicação que pode ser estabelecida entre professores (ao contrário do isolamento que tem caracterizado o trabalho escolar), pela permuta de experiências e pelo diálogo que as mesmas podem suscitar, pela dimensão socializadora que permite, e ainda, pela formação informal que se pode desenvolver nas escolas. Adverte ainda para estratégias a desenvolver no sentido da redução do stress. Com efeito, dar factor é redutor das aprendizagens e das próprias condições para ensinar.

Sensível a esta matéria, Hargreaves (1998) adverte que o trabalho dos professores pode ser transformado em tarefa burocrática (à semelhança de Havelock e Huberman, 1980, citados anteriormente), pondo em causa a essencialidade da

actividade pedagógica que depende em muito do grau de motivação e de sentimento de pertença dos professores, e este deve ser construído e sentido a partir da satisfação dos professores acerca da realização da sua profissão e da sua verdadeira função social. Ainda segundo o mesmo autor, a qualidade do tempo do professor na escola depende do grau de fruição sentido pelo professor na organização das tarefas educativas, no estar com os alunos, na avaliação que faz sobre as suas práticas e não no cumprimento de disposições burocráticas “obrigantes” da presença dos professores na escola em tarefas burocráticas. Neste enquadramento, distinguimos entre tempo de construção e tempo de opressão. No primeiro, identificamos grupos de trabalho que desenvolvem reflexões, produzem materiais, disponibilizam-se para serem observados quando estão a dar aulas e a serem criticados sobre a sua prática pedagógica, o que promove novas reflexões, as quais produzem novas práticas; no segundo, identificamos a alienação do primeiro, quando se verifica uma sobrecarga de tarefas burocráticas, não permitindo disponibilidade para a fruição do primeiro, o que uma visão reducionista sobre a magnitude da pedagogia e da didáctica e sua reprodução social.

Marcelo (2001) adverte sobre a urgência na redefinição da tarefa do professor, o que implica, do ponto de vista epistemológico, revisibilidade dos princípios sobre o aperfeiçoamento profissional para a gestão das mudanças, no percurso profissional.

Do nosso ponto de vista, o novo perfil deverá combinar os saberes com a sociabilidade, criatividade, flexibilidade. Assim, no nosso entender, a função do professor deve transcender o domínio cognoscível e “educar-se” para a disponibilidade para com o outro, para a flexibilidade, para a interacção com os outros e seus efeitos, saber avaliar o outro e aceitar as diferenças, conhecer e avaliar a sua função através das práticas e as virtualidades do paradigma dialógico (Freire, 2001, Flecha, 2005).

Na mesma linha, Imbernón (2001) adverte que o professor em formação no século XXI deve estar comprometido com o futuro e, para tal, terá de abandonar os modelos condutistas valorizando a socialização, as interacções que se geram entre as pessoas. Valoriza, igualmente, a reflexão entre a teoria e a prática. Contudo, indicia que a colaboração entre os professores produzem reflexos quer a nível profissional quer social. Assim, a própria escola, como estrutura escolar, deve construir uma nova cultura organizacional que propicie novos climas valorizadores da profissionalidade.

A reflexão sobre a prática pedagógica, segundo Lipman (2001), permite a revisão de critérios e crenças tidos como correctos, o que permite a análise de obstáculos epistemológicos. Assim, o confronto com as práticas desenvolvidas promove, deste modo, inovação. Podemos-nos questionar sobre como desenvolver

uma prática reflexiva acerca da nossa prática pedagógica. Admitimos, de acordo com o autor, que algumas situações podem sugerir essa mesma reflexão, tais como observação de aulas, de colegas que se disponibilizam para o efeito; no confronto de planificações e selecção de materiais; na tomada de decisão sobre debates a desenvolver pelos alunos; o auto-reconhecimento de preconceitos que afectam a introdução de estratégias de mudança; e a consciência do papel do professor no desenvolvimento da prática dos outros professores.

Vaillant e Marcelo (2001) apontam aspectos que estão presentes na aprendizagem do adulto, como a motivação intrínseca para aprender, logo que existam estímulos suficientemente significativos. Existem aspectos sócio-afectivos que justificam a implicação do adulto na aprendizagem; desenvolvem críticas e resistem quando põem em causa o sentido da formação.

Fernandez-Tilve (2003) advoga que a qualidade do ensino passa inevitavelmente pela valorização dos professores cujo papel se constitui num eixo fundamental para enfrentar os desafios que os tempos de mudança impõem.

Canário (2005) advoga que a formação dos professores deve ser centrada na escola, à semelhança de Hargreaves (1998) que sustenta que a mesma deve ser enquadrada na prática docente e emergente dela, enquanto proposta de reflexão conjunta. O postulado é acompanhado por Alarcão (1996) quando defende, igualmente, que a prática reflexiva sobre as narrativas dos professores acerca das experiências pedagógicas se traduzem em inovação. Na mesma linha, Schön (1990) defende que a possibilidade da aprendizagem transformativa decorre do que é dito (narrado) e é propício a leituras novas. Neste entendimento, a dimensão epistemológica da reflexão sobre as práticas conduzem uma pedagogia da descoberta permanente. Tal corresponde a um modelo construtivista, interpretativo, hermenêutico.

Retomando ainda Canário (2005), sublinhamos a sua reflexão acerca da formação contínua pois constata que a mesma, prestada através dos Centros de Formação de Professores, põe em causa os objectivos, a eficácia e as expectativas dos professores, por constituir uma distorção do preconizado nas disposições legais. Segundo o próprio, *é de natureza instrumental em relação à reforma e (...) o rotundo fracasso desta traduz, também, o fracasso da formação*. Sublinhamos a sua ineficácia, aludida pelo autor, pelo reconhecimento da sua dimensão utilitarista e burocrática.

### **3.2 - Formação de professores para Adultos em Portugal**

A década de 70 é bastante significativa no que diz respeito a iniciativas destinadas à educação de adultos. Também é possível afirmar que nesta área de ensino o percurso foi bastante sinuoso. Porém, construíram-se entre as décadas de 70 e 80, marcos de inestimável importância que abrangiam a formação de professores neste domínio educativo.

É nesta década que se assiste ao emergir de dinâmicas relacionadas com a educação de adultos. Com efeito, através do Dec.-Lei 408/71 é definida a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional e, no seu âmbito, surge a reestruturação e definição dos Cursos de Educação de Adultos.

Com efeito, é criada a Direcção Geral de Educação Permanente com a finalidade de preparar um vasto plano com a finalidade de promover educação extra-escolar, o desenvolvimento cultural e profissional da população adulta.

É ainda no contexto da criação deste organismo que se regista a intenção do Ensino Supletivo de adultos. Tal medida, reveste-se de importância por traduzir a intencionalidade de valorizar este domínio educativo. Será de reconhecer algumas influências que são subjacentes, como os princípios organizativos e as recomendações produzidas no quadro das Conferências Europeias.

Contudo, revendo outros normativos, identificamos no Dec.-Lei n.º 243/80 de 21 de Julho, a regulamentação do recurso a professores do ensino primário, em actividades de educação básica de adultos referentes ao primeiro ciclo. A este propósito pode ler-se:

O desenvolvimento de actividades de educação Básica de Adultos numa perspectiva de educação permanente através, entre outras, de acções de alfabetização, pós-alfabetização, animação de leitura e desenvolvimento cultural exige o recurso a um corpo de animadores–monitores, para tal actividade e termos profissionais, constitui uma opção fundamental.

Por outro lado, convém capitalizar a formação de base e disponibilidade, eventual experiência de muitos professores do ensino primário, criando condições que assegurem a continuidade da sua acção e, sobretudo, a sua posterior em termos de educação de adultos.

O conteúdo do preâmbulo do normativo postula o recrutamento de professores com o magistério primário para as actividades de educação de adultos. Não faz alusão a qualquer tipo de formação inicial específica e dirigida para a colocação nas actividades focadas.

Ainda, o mesmo normativo, no seu artigo n.º 2, acerca da Gestão de Recursos Humanos, se pode observar:

Compete à Direcção-Geral de Educação de Adultos, a formação, acompanhamento e a classificação do serviço prestado pelo pessoal docente colocado nas actividades de educação básica de adultos.

Do enunciado legal confirma-se que a formação a prestar para leccionar no âmbito da Educação de Adultos não é assumida por instituições formadoras (Universidades ou outras, como as Escolas do Magistério Primário), mas sim pela Direcção Geral que destaca o professor. Este tipo de formação, embora enriquecedora, era de curta duração (1 a 2 semanas) e os professores acabavam por continuar a seguir o modelo escolar desenvolvido ao longo da sua formação e prática profissional, com crianças ou jovens; de prestar formação em educação de adultos e demais procedimentos aos professores do ensino primário, a ser admitidos nos cursos de alfabetização.

O artigo n.º3 do diploma em questão é do nosso ponto de vista de interesse:

Por conveniência de serviço e com a concordância dos interessados, podem outros professores, efectivos ou não, ser destacados para actividades de educação básica de adultos, por proposta do director geral de Educação de Adultos.

O conteúdo do articulado permite inferir dois aspectos negativos:

- O recurso à figura de destacamento de professores do ensino regular (por períodos de dois anos) os quais não tinham formação específica;
- A ausência de um quadro próprio da Direcção Geral de Educação de Adultos a que os professores, após uma especialização, pudessem ficar vinculados.

Tal situação traduz a fragilidade da gestão dos recursos humanos para as práticas de Educação de Adultos.

Contudo, mais tarde, a formação de professores para a Educação de Adultos é contemplada nos programas resultantes da aprovação do primeiro Quadro de Apoio Comunitário (1989-1993) e seguintes.

Também no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1988), consta a identificação dos principais problemas e necessidades relativos a educação de adultos e em particular no que respeita ao Ensino Recorrente, ponto 10: *a ausência de formação específica de formadores e monitores e*

*impossibilidade de se especializarem enquanto andragogos por acumularem funções de formadores de adultos com outras, ou, mesmo com o ensino no sistema regular. Ponto 11: ausência de entidades que assegurem, numa base comum a formação dos formadores e a investigação que permita a inovação, designadamente ao nível dos métodos e das técnicas. (141, 142).*

Entretanto em 1990, são criados Cursos de Estudos Superiores Especializados nas áreas de Administração Escolar e Educação de Adultos e Animação Comunitária, para docentes que tivessem prestado pelo menos três anos de serviço nos órgãos de gestão ou na Direcção Geral de Educação de Adultos. A partir de 2000, assiste-se à abertura de mestrados na área da Educação.

A formação contínua, aludida anteriormente, foi iniciada apenas em 1992, nos Centros de Formação de Professores equipados para o efeito.

Após a descrição que nos pareceu pertinente acerca dos sistemas de formação de professores Portugal, parece-nos que chegou o momento de identificar onde, em que tempo e circunstância se realizou a formação de professores para adultos, no Ensino Secundário Recorrente Nocturno.

Sobre a questão, revisitando toda a documentação disponível, desde a criação do ensino recorrente, não registámos medidas legislativas que estabelecessem uma formação específica para o exercício da função docente no Ensino Recorrente.

Qual, então o critério para leccionar no Ensino Recorrente de Adultos?

Sobre o assunto, no Decreto-lei n.º 74/91 de 9 de Fevereiro é estabelecido o quadro geral de organização e desenvolvimento da Educação de Adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

O seu Capítulo II, Artigo 11.º, pode ler-se sobre os professores de ensino recorrente, as seguintes disposições:

1. Os professores do ensino recorrente devem possuir as qualificações requeridas para a docência dos níveis de ensino que leccionam e satisfazer as exigências específicas que, para esta modalidade, forem definidas em despacho do Ministro da Educação.
2. Os professores podem ainda ser recrutados de entre outros profissionais cujo perfil, experiência e preparação científica e pedagógica se revelem adequados, atendendo às exigências específicas referidas no número anterior e às funções que vão desempenhar, na perspectiva de:
  - a) Valorizar e aproveitar as experiências em educação de adultos;
  - b) Assegurar a docência nas áreas curriculares carenciadas;

c) Cobrir áreas geográficas que apresentem carências em pessoal docente.

Assim, infere-se que os professores para o E.S.R. podem ser do ensino regular; que podem ser recrutados *outros profissionais* (que não professores). Assim se depreende a falta de valorização pela formação de professores a ser colocados na área da Educação de Adultos, nomeadamente do E.S.R., a ausência de quadros próprios para esta área educativa e de bloqueios à construção de estruturas adequadas (Silvestre, 2003).

Entretanto, o Regime jurídico da formação especializada (Decreto-lei n.º95/97 de 23 de Abril, preconiza no seu artigo 3º, sobre áreas de formação especializada e no seu nº1, estabelece que a especialização em *Animação sócio cultural visa qualificar para o exercício de funções de animação comunitária e de formação permanente, designadamente no âmbito do ensino recorrente de adultos*. Verifica-se porém que tal não se reflecte na formação de professores e sua colocação no E.S.R.

O Despacho Normativo n.º 36/99 de 22/07/99 estabelece que os professores do Ensino Secundário Recorrente devem ter experiência neste tipo de ensino e não formação específica. No que respeita à organização do E.S.R, o mesmo normativo alude à acção dos coordenadores pedagógicos do E.S.R. e o seu papel na orientação dos alunos na escolha dos cursos que, segundo (Monteiro, 1991), deveriam ter formação ajustada àquelas funções.

Contudo, estes professores, de acordo com o enunciado anterior possuem a licenciatura no grupo disciplinar a que pertencem e experiência no E.S.R.

Aquele normativo, no seu ponto 5.6, preconiza que, sempre que se justifique, o assessor dos cursos nocturnos pode propor a integração na equipa pedagógica, a título transitório, de um ou dois professores de disciplinas específicas do ensino secundário. O normativo, no seu capítulo 3.º, ponto 7, sobre a avaliação em regime presencial, preconiza o carácter formativo e sumativo (7.1). Afirma-se também a avaliação é um processo contínuo. No ponto 3 indicam-se como instrumentos de avaliação, trabalhos ou prova escrita.

O Decreto-lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, define os perfis gerais de competência para a docência. Nele se postula a adequação do professor à área da docência. Contudo, na análise do conteúdo do normativo no V no nº1 alude-se a *incorporação da sua formação como elemento constitutivo do da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica*; no nº2,a) *Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e outros*. Os postulados supõem a realização de formação contínua de acordo com as necessidades, a qual questionam.

Supõe, igualmente que a formação que *incorporam* se traduz numa reflexão sobre as práticas pedagógicas. Contudo se os normativos citados apontam para um sistema dinâmico de formação quer na oferta quer na procura, verifica-se que na prática não existem modalidades de formação de professores para o E.S.R. com carácter vinculativo. Daí a necessidade de se criarem estruturas autónomas para a Educação de Adultos.

Ainda no artigo 34.º da segunda alteração à lei de bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 e de acordo com a primeira edição, a qualificação profissional dos professores do ensino secundário adquire-se através de cursos de licenciatura na área da docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada. Entretanto, no seu art. 36º os professores podem adquirir cursos de especialização de animação sócio-cultural e educação de adultos, entre outros.

O exposto permite inferir que existem dispositivos legais que permitem a formação especializada para o E.S.R. No entanto, continuam a ser a experiência e a antiguidade a constituir os critérios subjacentes para a designação do assessor e dos coordenadores pedagógicos e dos professores do sistema. Assim sendo, parece haver discrepância ao longo dos anos entre as disposições normativas e as práticas, ou seja, por um lado, há professores se especializam na área da educação de adultos, por outro, não são colocados no Ensino Secundário Recorrente.

### **3.2.1 - O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos e a formação de professores**

O documento reveste-se de grande significado, na evolução da E.A., em Portugal. No início do ano de 1979, no dia 3 de Janeiro, a Assembleia da República aprova por unanimidade a Lei n.º 3, na qual o Estado e as autarquias locais ficam incumbidas de:

(...) eliminação gradual e sistemática da analfabetismo e de garantir o progressivo acesso dos adultos que o desejem aos diferentes graus de escolaridade obrigatória (...) sendo que a alfabetização e a educação de base de adultos encarados na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política.

Do exposto se infere a necessidade de proceder à formação de docentes para se concretizarem de forma adequada os objectivos aludidos.

Com efeito, tomando como referência o conteúdo do normativo exposto, deduz-se que o núcleo estruturador do Plano é constituído pelo binómio alfabetização e intervenção sócio-educativa, com uma natureza interactiva, na perspectiva da educação permanente. Essa dinâmica, imprimia desde o primeiro ciclo uma configuração nova da educação e dos espaços educativos. Implicava, ainda, a corresponsabilização de várias instituições nas comunidades, no que estas têm de genuinamente cultural e diverso no território português. Diremos que, o locus educativo se deslocava do poder central para o local, existindo, contudo, uma ligação institucional e organizativa e pedagógica: o Instituto Nacional de Educação de Adultos, também previsto no Plano.

Desde logo, a partilha de poderes com a construção de novos pactos educativos, constituía, por assim dizer, a condição de uma prática adequada para a conjugação daquele binómio, no qual a alfabetização surge dinamizada pelas dinâmicas culturais das comunidades onde surge entendida como carência a colmatar.

No intuito de se definirem soluções adequadas para a superação das lacunas detectadas, foram propostas as medidas. De entre as mesmas salientamos algumas referentes às orientações pedagógicas.

- Métodos e técnicas específicas nas práticas de E. A.
- Formação específica em educação de adultos; formação a ministrar aos animadores.

Digamos que, pela primeira vez, surge enunciada formalmente reconhecida a necessidade de formação específica na área de educação de adultos. O Plano continha a intenção de descentralizar. Neste sentido, foram consideradas a nível central (DGEP/DGEA) a constituição de vários departamentos, com funções específicas, como formação, concepção e produção de material de apoio pedagógico; criação de um departamento de ensino por correspondência; meios audiovisuais, entre outros.

A nível regional, foram previstas a criação de estruturas distritais e concelhias, para diagnóstico de necessidades no terreno, formas de intervenção; recrutamento e formação de professores/animadores e ainda de bolseiros.

Todavia, a problemática em estudo carecia de estruturas administrativas, organizativas e pedagógicas que garantissem a formação para o desenvolvimento de educação de adultos no país. Nesta perspectiva, o grupo de estudo concebeu um conjunto de programas, que actuariam em coordenação. Assim, pelo significado que assumiram na época, no propósito pretenderem afirmar um projecto inovador - a

criação de um segmento não adoptado de facto, no sistema educativo, passamos a apresentar os programas que operariam a mudança necessária para a operacionalização da educação de adultos em Portugal:

- 1-Criação de um Instituto de Educação de Adultos;
- 2-Organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente;
- 3-Implementação regional e gradual de esquemas globais e integrados de educação básica de adultos e desenvolvimento cultural (Programas regionais integrados)
- 4-Alfabetização e educação básica elementar;
- 5-Melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos;
- 6-Apoio à educação popular;
- 7-Acções de emigração.

Relativamente às atribuições do Instituto de Educação de Adultos, entre outras, pode registar-se no texto do PNAEBA (Ministério da Educação, 1979):

- Formar formadores em técnicas e métodos na Educação de Adultos (...);
- Promover sistemas de ensino à distância, em colaboração com o Instituto de Tecnologia Educativa, programas de através da rádio e TV.

Relativamente ao modo de funcionamento, no essencial, são assegurados espaços de intercepção entre as actividades do Instituto de Educação de Adultos e as instituições nos vários distritos e conselhos, onde se realizem actividades de E. A. Esta ligação seria uma constante ao longo da execução do Plano.

Porém, o funcionamento do Instituto requeria, igualmente, tomada de decisão política e demais requisitos. A descentralização impunha-se.

Contudo, muito embora o Plano tenha sido analisado e tenham sido consideradas pertinentes as medidas e programas que preconizavam, o facto é que aquele não foi aprovado na Assembleia da República. Todavia, constitui um documento orientador de reconhecido mérito, na medida em que estimulou o desenvolvimento de acções, em vários distritos e conselhos do país até ao final da década de 80.

Não será negligenciável observar como é concebido o perfil do formador e do adulto, no âmbito daquele documento. Relativamente ao perfil de formador de adultos consideram-se as seguintes características:

- Capacidade de iniciativa;

- Capacidade de adaptação a um meio desconhecido e gosto pelas actividades de educação de adultos;
- Capacidade para desenvolver o espírito de equipas, particularmente em actividades recreativas culturais ou outras;
- Aceitar novas experiências como novas aprendizagens;
- Valorizar as potencialidades do adulto; aceitar-se e aceitar as diferenças;
- Apresentar capacidade e produzir material pedagógico para a alfabetização adaptado às características do grupo e comunidade.

Sobre as características do adulto formando, sublinham-se as seguintes:

- O adulto formando é portador de experiências as quais devem ser integradas no processo de ensino-aprendizagem;
- A diversidade etária pode ir dos 15 aos 60 anos ou mais;
- Existe diversidade relativamente ao estatuto social e de profissões.
- As disponibilidades para a frequência dos cursos são variáveis: uns adultos trabalham todo o dia, longe do local e, por vezes, o transporte é problemático; em muitos casos os adultos têm filhos muito novos a seu cargo ou idosos para cuidar; para a aquisição de materiais, por vezes também existem constrangimentos económicos.

### **3.2.2 - A Direcção Geral de Educação de Adultos**

O PNAEBA, muito embora não tivesse obtido aprovação na Assembleia da República, reproduziu reflexos acerca da valorização da educação de adultos em Portugal, constituindo ainda hoje uma referência notável de inovação educativa.

Assim, a sensibilização sobre o trabalho a desenvolver nesta área materializou-se, em primeiro lugar, na consciencialização política sobre decisões a tomar. Entre elas, a definição de departamentos internos com atribuições definidas. Assim, se organizam equipas para a Divisão de Formação de Formadores, Divisão de Materiais Didáctico-pedagógicos, Divisão de produção de material áudio visual, entre outras relacionadas com as actividades das Associações Recreativas e Culturais, a fim de se multiplicarem acções pelo país. Assim, nas novas opções políticas estavam contidas profundas alterações pedagógico didácticas, sociais, institucionais e políticas sendo que, a dinâmica prevista opunha-se ao modelo mecanicista ou técnico instrumental. Tratava-se de um discurso cujo "locus de controlo" se situaria no âmbito local e não, absolutamente dos órgãos centrais; esta inversão desenvolveria obstáculos, por não se enquadrar, precisamente, nas rotinas tradicionais.

Porém, como aludimos, a descentralização era imprescindível para que as actividades se desenvolvessem de acordo com as características locais, apoios institucionais (Autarquias, Associações e outras “forças vivas”), ou líderes locais, pessoas influentes; o acompanhamento e avaliação deveriam ser da responsabilidade de formadores locais.

Assim, tanto o apoio logístico como o pedagógico foi considerado no âmbito das competências designadas no normativo que cria a DGEA. Entretanto, era garantida a interligação entre aquela e os órgãos intermédios – coordenações distritais e concelhias. Ora, emergia uma nova ordem, a qual era estranha ao modelo tradicional, centralizador, na educação em Portugal.

Melo (1996) sugere, a este respeito, a necessidade de criar espaços próprios para actividades de educação de adultos, nomeadamente, no âmbito do associativismo, promovendo sinergias em favor do desenvolvimento local.

Ainda o mesmo autor (2000) reitera a necessidade de se criarem novos pactos educativos num contexto regional no sentido de se promoverem projectos territoriais.

Esta mudança sugeria, antes do mais, uma transferência de responsabilidades do Estado (embora se mantenha o apoio financeiro, logístico, formação de professores em destacamento, apoio logístico e legislação) para a sociedade civil, proporcionando novos contextos de aprendizagem. Deve envolver as populações e com elas construir os programas, actividades e estratégias de molde a responder as necessidades locais, no sentido de se libertarem de uma educação “bancária” no sentido freiriano e graciano (Silvestre, 2003).

Contudo, foram sendo criadas estruturas distritais e concelhias (coordenações), de molde a garantir em todo o território a cobertura de acções de educação básica de adultos.

### **3.2.3- As coordenações distritais**

A operacionalização das orientações do PNAEBA carecia de descentralização. Com efeito, para a consecução das grandes linhas orientadoras, tornava-se imprescindível a criação de estruturas regionais, cujo funcionamento tivesse o apoio logístico e financeiro das autarquias e outros organismos locais ficando o Estado, através da DGEA, responsável pela formação dos recursos humanos, (coordenadores distritais, animadores monitores e bolseiros,) que asseguravam a organização das actividades de Educação de Adultos, nas diversas regiões. Aliás, esta perspectiva foi assumida ainda pela DGEP, em 1978/79, que advogou ainda a necessidade da figura do destacamento de professores. Esta posição conduziu ao despacho ministerial

nº116 / 78 de 19 de Julho que, permitia à DGEP elaborar propostas de colocação de professores, em regime especial, para a implementação, acompanhamento e avaliação de acções no âmbito da Educação de Adultos.

Assim, a proposta 2/78 de 11 de Outubro de 1978, define as funções a desempenhar pelos professores destacados nas coordenações regionais e animadores e estabelece as normas para a selecção do coordenador distrital. Para a selecção, são exigidas provas várias e *curriculum vitae*.

Em Dezembro de 1978 é aprovada a primeira acção de formação, seminário para os coordenadores seleccionados; a formação para os professores a destacar com funções técnico pedagógicas, ficou sob a responsabilidade dos Serviços Centrais da DGEA. Em 16 de Maio de 1979 são aprovadas as primeiras propostas de destacamento de dois professores, para o Porto e Coimbra.

As dinâmicas desencadeadas, com o objectivo de criar estruturas e com elas uma “cultura de educação de adultos” junto das comunidades, envolveram um esforço de formação de formadores, de formação para a animação comunitária, formação para os métodos e técnicas para a alfabetização, formação específica na construção de audiovisuais e construção de materiais ajustados a cada realidade em si, ou seja, a cada curso, ou sessão, tendo em conta o contexto específico. A este propósito, no âmbito da formação geral, existia o cuidado de frisar que a cultural local deveria ser objecto de estudo, nos seus aspectos geográficos, sociais, culturais, económicos. Este estudo seria a base da construção do diálogo, de materiais para os cursos, escolha de temas a serem desenvolvidos em sessões de animação comunitária. Contudo, a formação aludida era pontual e não sistemática, ou seja, tinha como intenção a integração dos professores destacados, provenientes do ensino primário, visto o modelo de formação de professores para o ensino primário se manter de acordo com o currículo das Escolas do Magistério Primário, ajustado ao ensino de crianças no 1º Ciclo.

Em resposta aos princípios orientadores do PNAEBA para a institucionalização da Educação de Adultos, são criados os Cursos de Educação de Base de Adultos (CEBA'S). Estes constituem uma resposta aos programas sugeridos no PNAEBA, com vista à redução do analfabetismo na população com idades compreendidas entre os 14 e 50 anos e que anteriormente aludimos.

Os seus principais objectivos sintetizam-se deste modo:

- Adquirir conhecimentos que sensibilizem e capacitem para a resolução de problemas relacionados com a actividade laboral.
- Garantir uma perfeita articulação entre as actividades laborais e os cursos, permitindo aos adultos que sejam construtores da sua própria aprendizagem.

-Valorizar as experiências e saberes de que o adulto é portador, considerando essa experiência como suporte do processo de aprendizagem, consciencializando o adulto de que, desse modo ele é co-responsável na aquisição de saberes que vai construindo.

- Motivar para o “aprender a aprender”, na perspectiva da educação permanente.

- Fomentar atitudes de respeito e admiração sobre as características ambientais do meio.

-Proporcionar uma atitude reflexiva, problematizadora sobre a realidade em que se insere.

Os professores em regime de destacamento, formados num registo técnico-instrumental para responder a este conjunto de objectivos, deveriam obter formação específica sobre a pedagogia do adulto.

A Direcção Geral de Educação de Adultos regista o número de CEBA’S criados entre 1980/81 e 1985, o qual é de 98.017. Este valor evidencia um número considerável de professores destacados sem formação específica e por tal razão, com constrangimentos para o cumprimento dos objectivos dos CEBA’S. Tal facto reforça a noção que anteriormente aludimos sobre a fragilidade que envolvia os recursos humanos, ligados à educação de adultos.

Sobre o assunto diremos, com Silvestre (2003: 117), que tem sido “*desmotivante e menosprezante*” ou “*filha bastarda*” ou “*gata borralheira do sistema de ensino que mendiga constantemente uma maior abertura das portas de acesso*, ou dependente de *loobies* existentes, pouco sensibilizados para a criação de incentivos nesta área educativa. O discurso sugere estarmos em presença de dois paradigmas: um que se vai perpetuando, técnico instrumental (de inspiração taylorista e outro, desejável, de inspiração organicista (Chievenato, 2000, Kinicki e Kreitner, 2006). Assim, no primeiro, a ênfase recai no controle sobre as tarefas, desvalorizando o indivíduo, sendo este uma extensão do poder; no segundo, ao contrário, identificamos um sistema aberto, flexível interactivo, valorizador das potencialidades dos indivíduos. Neste entendimento, o discurso de Silvestre acima citado sugere a falta de disponibilidade política para a criação de espaços onde possam emergir “novos discursos” que permitam a consolidação de estruturas sólidas no domínio da educação de adultos o que constitui um obstáculo epistemológico. Daí ser *filha bastarda* ou não assumida no sistema educativo como se fosse clandestina e lutasse permanentemente para sair dessa clandestinidade. Com efeito, os novos paradigmas porque produzem rupturas epistemológicas são ameaçadoras da ordem estabelecida e legitimada pela tradição tradicionalmente e facilmente controlável.

Sobre as incongruências já identificadas entre os normativos e as práticas, Lowe (1976) questiona-se sobre qual a razão justificativa de tanto interesse e inquietação, expresso nos discursos políticos e governamentais e na legislação produzida, quando tal não se traduz em medidas concretas. Acerca desta problemática, formula o seguinte juízo:

Un argumento que deberá convencer os poderes públicos es que la importancia de la acción ejercida por la educación de adultos, sobre el incremento de la producción económica y sobre la calidad de la vida, depende del reclutamiento de un personal de alta calidad con una efectividad suficiente (89).

A citação torna evidente a necessidade de mobilização do poder político para o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem de uma forma sustentável programas de formação de professores para a educação de adultos. Tal produz reflexos no desenvolvimento de competências que se projectam nas esferas sociais e económicas.

Assim, a qualificação profissional passa inevitavelmente pela optimização de formação de professores para a educação de adultos

### **3.2.4- Modalidades e práticas de formação de professores em Educação de Adultos**

Tendo em conta os constrangimentos acima apontados, optámos por nos debruçar sobre as modalidades e práticas desenvolvidas no âmbito da educação de adultos.

O PNAEBA garantia as possibilidades de se promoverem novas práticas no domínio da alfabetização e educação base de adultos, na perspectiva da Educação Permanente, configurando um novo modelo oposto ao tradicional.

Segundo o autor, era pertinente desenvolver práticas no domínio da educação popular, provocando novas dinâmicas locais, apelativas à participação de associações, autarquias comissões desportivas, Casa do Povo, Comissão de Moradores. Trata-se de uma “revolução copernicana” no sentido de ver transferido para o poder local ou para a sociedade civil, o que ancestralmente era determinado pelo poder central.

Neste sentido, a educação de adultos deve promover a construção as novas modalidades e práticas com as populações, auscultando as suas necessidades e interesses, as suas histórias de vida. Neste entendimento, no domínio da educação de

adultos circunscrevem-se várias modalidades e práticas como poderemos observar na figura 4.



*Figura 4 - Modalidades e práticas desenvolvidas no domínio de Educação de Adultos*

O conjunto de actividades desenvolvidas gerou expectativas que não tiveram continuidade, pela extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa (Dec.-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril). A partir desta data e através de outras medidas legislativas, a educação de adultos vê o seu âmbito cada vez mais reduzido ao ensino formal.

Sobre esta matéria, foi desenvolvido um estudo sobre a Educação de Adultos (Silva e Rothes, 1996) que considera dois pontos essenciais: a alteração das linhas orientadoras da política educativa no que se refere à educação de Adultos e os cursos de Ensino Recorrente.

Relativamente ao primeiro ponto, realçamos, em primeiro lugar, a perspectiva diacrónica que é apresentada relativamente ao percurso da Educação de Adultos em Portugal desde a Direcção Geral de Educação Permanente, em 1971 até à dissolução da Direcção Geral de Adultos e Extensão Educativa, em 1993. Em segundo lugar, a crítica desenvolvida sobre a escolarização desta dimensão educativa na expressão do Ensino Recorrente. Em terceiro lugar, sublinhamos os bloqueios apontados relativamente à evolução da Educação de Adultos, nos quais destacamos a marginalidade daquela relativamente ao Sistema Educativo e às políticas educativas, o papel do Estado, no qual se reconhecem constrangimentos burocráticos. Apesar dos dispositivos normativos apontarem para a importância do desenvolvimento da Educação de Adultos, constata-se um compromisso com o paradigma escolar em oposição à abrangência conceptualizada no PNAEBA, verificando-se também a

perpetuação da figura do destacamento de professores do Ensino Regular (Silva, 1990).

Ora, nesse ano foi lançado o E.S.R., sobre o qual nos debruçámos anteriormente. O seu desenvolvimento e resultados obtidos foram objecto da elaboração de um relatório (Pinto, Matos, Rhothes, 1998), no qual se referem a uma atitude redutora por parte do Estado ao não assumir uma política de desvalorização desta área de ensino. Tal ressalta desde a concepção do sistema, demasiadamente escolarizado até aos materiais construídos, no controlo dos sistemas de avaliação.

Os mesmos autores reconhecem a necessidade da formação de professores orientada para a especificidade da Educação de Adultos, argumentando que *são eles que actualizam os currículos e programas em aprendizagens aliciantes e os princípios e estratégias preconizados em atitudes e práticas pedagógicas sedutoras.*(p:42) A este propósito recomendam a criação de modalidades de Formação de Formadores para os alunos no subsistema.

Considerando agora a Educação de Adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) o Ensino Recorrente é proposto como uma “modalidade especial de educação escolar” (art.º16), concebida para indivíduos que não completaram a escolaridade obrigatória (art.º20). Considera-se ainda, no âmbito do mesmo artigo, a equivalência aos diplomas conferidos pelo Ensino Regular, permitindo igualmente o acesso ao Ensino Superior.

Ainda, em consequência do primeiro Quadro Comunitário de Apoio e no âmbito do PRODEP (Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal), verificamos a existência de um sub-programa destinado ao desenvolvimento e formação de adultos. Contudo, o mesmo não produziu os efeitos desejados, e segundo os autores: *constituiu apenas um reforço financeiro importante* (Silva e Rothes, 1996: 16).

No que diz respeito os resultados do estudo, por um lado, observa-se um crescendo de interesse por parte de adultos de acordo com as regiões, por outro, os mesmos autores salientam a *necessidade urgente de se reflectir sobre os processos e critérios de recrutamento dos formadores e sobre os modos de promover a sua formação (...) e o Ensino Recorrente precisa de formadores escolhidos por critérios que verifiquem a sua sensibilidade ao trabalho pedagógico com adultos. O que não é o caso, sempre que a escolha resulta da mera conveniência de horários (...).* (Silva e Rothes, 1996: 29).

Entretanto e no que diz respeito a materiais, existem Guias de Aprendizagem, publicados pelo Ministério Educação. Neles estão contidos os programas, conteúdos e objectivos e textos para as várias disciplinas. Sobre o assunto sustentamos que,

para o ensino de adultos, os materiais devem estar contemplar aspectos práticos e ligados ao quotidiano do universo do adulto (Malglaive, 1995). Contudo e segundo Gouveia, Alcobia e Gomes (1991), os referidos Guias não constituem o único recurso para a orientação das unidades capitalizáveis no E.S.R..

Ainda sobre o Ensino Secundário Recorrente, numa publicação da Direcção Geral da Extensão Educativa sobre unidades capitalizáveis, Monteiro (1991: 48) faz referência ao papel do coordenador do Ensino Recorrente e ao coordenador pedagógico. Sobre o assunto, faz-se alusão ao Despacho Normativo n.º 42/88, no qual constam as suas atribuições. Passamos a enunciar alguns:

- Acolhe os alunos que desejam inscrever-se;
- Esclarece sobre as características e funcionamento do curso;
- Esclarece com cada aluno um itinerário individual – percurso a realizar de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, para conclusão do curso;
- Acompanha todo o percurso dos alunos, desde a sua inscrição até ao final do curso;
- Está à disposição dos alunos para tentar resolver os problemas que forem surgindo no decorrer do ano;
- Zela pelo eficaz funcionamento do curso a nível pedagógico e administrativo;

Afirma-se, no mesmo artigo, que o seu papel é fulcral no desenvolvimento neste sistema de ensino. Por tal razão, os órgãos de direcção devem escolher com bastante antecedência um professor na escola com perfil adequado para o cargo. Tal permite-nos inferir que não existem disposições legais sobre a indicação do coordenador nem orientações acerca da sua formação no âmbito da Educação de Adultos. Tal sugere que as escolas podem ser subjectivas.

Entretanto, o Despacho Normativo n.º 36/99, de 22 de Julho, alude a participação dos professores e coordenadores pedagógicos no processo de avaliação dos alunos adultos e na organização pedagógica do E.S.R., competindo ao órgão de direcção executiva a designação dos professores para aquelas tarefas.

No conjunto as disposições normativas sugerem uma desvalorização por este domínio educativo. Com feito, não aparece uma clara distinção sobre o estatuto, quadro, e formação dos professores, situação que vem perpetuando. Nesta posição tem actualidade a posição sustentada por Lima (1994), o qual sublinha que a situação da Educação de Adultos em Portugal se encontra esquecida pelo próprio Estado. Salienta ainda que a extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa ocorreu depois da Reforma do Sistema Educativa, o que constitui um paradoxo na sua opinião.

Entretanto e seguindo Pacheco (2000: 102), o *Estado mantém um controle técnico sobre a escola e os professores*. A asserção evidencia a manutenção do modelo técnico instrumental no sistema educativo e em consequência afecta a organização pedagógica no E.S.R.

### **3.2.5-Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)**

A estrutura da ANEFA surge de protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Os primeiros estudos cerca da criação da ANEFA são apresentados em 1998 e o grande objectivo desta estrutura é constituir-se em modelo institucional que desenvolva parcerias com órgãos e instituições a nível nacional de tal modo que possa desenvolver de forma múltipla formação e educação de adultos não vinculada ao paradigma escolar.

Assim sendo, segundo Lima, Afonso e Estevão (1999), identifica-se no modelo a descentralização, a construção de parcerias com associações, autarquias, organizações locais, de modo a gerir uma proposta de educação de adultos participada. Surgem então as Unidades de Educação e Formação de Adultos (ULEFA), onde se desenvolvem as actividades locais de educação e formação de adultos que desse resposta às necessidades regionais e locais.

### **3.2.6-Participação de Portugal no Projecto de Investigação Eurodelphi**

Acerca da participação portuguesa no Projecto de Investigação Eurodelphi, salientamos os seguintes aspectos: a sua origem; o seu desenvolvimento; quais as questões nucleares que nortearam o projecto; a metodologia adoptada e as conclusões.

Assim, diremos que o projecto nasceu a partir da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, em conjunto com investigações noutras universidades e teve como objectivo fundamental avaliar a situação da Educação de Adultos na Europa através de um estudo comparativo.

As questões que nortearam o projecto, são:

Problemas e desafios com que se confrontam os adultos; identificação dos objectivos da Educação de Adultos; oportunidades educativas propostas aos adultos; inovações empreendidas neste sector; responsabilidades que devem ser assumidas pelas organizações nacionais e internacionais, na área da

Educação de Adultos; cooperação possível entre as diversas organizações educativas nacionais e internacionais (Lima e Guimarães, 2000, 77).

Diremos ainda que o projecto se desenvolveu desde 1993 até 1996. A investigação foi desenvolvida de acordo com o Método de Delphi.

Neste estudo existe uma preocupação, por parte de especialistas da Educação de Adultos envolvidos, pela situação desta área educativa em Portugal. É referida uma certa inércia por parte das instâncias políticas e pelo próprio Estado (30) a partir da década de 90, após um período na década de 70 e na década de 80, onde foi visível o desenvolvimento de projectos integrados e outras iniciativas no âmbito da Educação de Adultos e a nível nacional. Entretanto, conclui-se também que a redução daquelas dinâmicas se foi verificando, concretamente através da extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa, como já aludimos. Tal parece traduzir uma lógica racionalizadora por parte do Estado, o que foi conduzindo a uma marginalização da Educação de Adultos em Portugal, a qual se viu escolarizada sob a forma de Ensino Recorrente.

Sobre o assunto, Silvestre (2003:137) sustenta que tal situação se deve à *falta de vontade política em alterar a situação porque provavelmente não dá muito jeito* e também porque a velhinha forma é sempre o melhor percurso para que tudo se mantenha inalterável.

No conjunto, reforça-se a ideia do papel importante que a Educação de Adultos assume no processo de democratização e por tal é de prosseguir o desenvolvimento de esforços para a reafirmar como um espaço educativo próprio.

### **3.2.7-A Associação “O Direito de Aprender”**

Em 2004.10.26 é constituída a Associação “O Direito de Aprender”. Da leitura dos seus estatutos se pode inferir como objectivos a promoção da educação e da formação, para a inclusão e coesão produzir e divulgar publicações que valorizem a educação de adultos e aproximem instituições e pessoas em torno da problemática, materializar acções no sentido de otimizar perspectivas sobre este domínio, dar prioridade à formação contínua de formadores e animadores de adultos; construir pactos com associações e universidades no sentido de conferir solidez e continuidade ao projecto.

Tal iniciativa traduz, antes do mais, tenacidade por parte de elementos que, há décadas, se envolveram nesta área de ensino. Salientamos, ainda, que a sua criação e a adesão verificada motivou realização do Encontro de Educação e Formação de Adultos, em 12.12.05, contando com a participação de 400 pessoas.

No evento esteve presente a ideia de dar consistência à construção de uma Rede Nacional de Educação e Formação de Adultos e formação de professores.

### **Breve síntese**

No conteúdo do presente capítulo destacamos, como aspectos significativos para a nossa pesquisa, os modelos de formação de professores desenvolvidos em Portugal.

Destacamos o modo como foi organizada a formação inicial e a formação contínua no intuito de detectar os seus reflexos no que respeita ao Ensino Secundário Recorrente.

Salientamos o papel do coordenador pedagógico no Ensino Secundário Recorrente por unidades capitalizáveis. Realçamos também a Educação de Adultos em Portugal após o movimento do 25 de Abril em 1974. Sublinhamos a criação do PNAEBA e sua intencionalidade e bloqueios. Apontamos vários organismos responsáveis pela Educação de Adultos em Portugal (Direcções Gerais) e sua organização a nível nacional e limitações. Focamos a criação da ANEFA enquanto modelo institucional e seus grandes objectivos e limitações. Fixamos o interesse da participação portuguesa no projecto de educação Eurodelphi, seus objectivos e conclusões; o surgimento da Associação “O Direito de Aprender” e os seus objectivos.

Numa análise transversal regista-se uma atitude de insistência por parte de especialistas na área. Tal resulta da constatação de que, muito embora surjam bloqueios, emerge ao mesmo tempo a vontade para a construção da identidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal.



**Capítulo IV**  
**O processo empírico da investigação**



## **CAPÍTULO IV - O PROCESSO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Neste capítulo debruçamo-nos em descrever o processo empírico da investigação. Tratando-se de um estudo de caso, são apresentados os critérios que presidiram à escolha da Escola onde se desenvolveu o estudo, bem como à sua selecção dos mesmos relativos à selecção do caso e escolha dos informantes.

Apresentamos as diversas fases e procedimentos que tivemos em conta, no desenvolvimento do processo da investigação.

A pesquisa foi desenvolvida à luz da perspectiva biográfico-narrativa por se apresentar como método adequado ao estudo de caso, como estratégia educativa. Assim, nele identificámos possibilidades de aplicar à investigação a abordagem hermenêutica, interpretativista/ construtivista que nos permite interpretar “retalhos de vida” a partir do nosso “eu”, subjectivo e significar, reconstruir, os relatos dos informantes, o conteúdo verbal, a expressão afectiva, emotiva, social, política, que os acompanham. Trata-se de tentar objectivar, subjectivamente, as intersubjectividades implícitas na trama argumentativa que o relato organiza no tempo e que permite a sua reconstrução do caso. Com efeito e nosso entendimento, a investigação-biográfica narrativa ajusta-se a um estudo de caso na medida em que ambos têm como denominador comum desocultar, compreender, significar os diversos “fragmentos” constituintes de um todo e conferir-lhes novo sentido.

São dadas a conhecer as características das técnicas de investigação tais como, observação directa e entrevistas, questionário, notas de campo, bem assim como fontes documentais e sua pertinência no âmbito da investigação e respectivo processo de concepção, elaboração, avaliação prévia, no caso das entrevistas e questionários, requisitos a considerar na sua aplicação. Temos em conta igualmente, a triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes, como técnica de validação da pesquisa.

No final, em jeito de síntese, apresentamos as considerações mais significativas acerca da temática do capítulo.

#### **4.1 – O estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação**

O estudo de caso constitui um exame detalhado sobre algo que se inicia a partir do momento em que emerge uma situação não esclarecida (Merriam, 1988), é uma análise completa e intensiva de um assunto que acontece no tempo e num determinado espaço geográfico. Segundo Adelman (1984), o estudo de caso implica a decisão de investigar em torno de uma situação. Para Ary, Jacobs e Razavieh (1987), o estudo de caso supõe a definição de objectivos como seja, o descrever e analisar situações únicas, gerar hipóteses contrastáveis com outros estudos, diagnosticar uma situação. Implica a selecção e delimitação de uma unidade de estudo, constitui um processo que implica metodologia, utilização de técnicas que proporcionem a recolha e a análise de dados. A indução sistemática proporciona a interpretação e a reconstrução do caso (Bolívar, Domingo, Fernandez, 2001). Assim, de acordo com a perspectiva biográfico-narrativa, a ênfase será dada à interpretação dos vários discursos dos informantes, recolhidos num ambiente natural no sentido de observar directamente a diversidade de situações. Sobre o assunto, acompanhamos Ricoeur (1998) quando nos fala da função mediatizadora da trama argumentativa que confere unidade aos vários discursos, proporcionando a reconstrução do sentido dos mesmos. E considera critérios: em primeiro lugar, procuramos os elementos dispersos como os apercebemos, aparentemente independentes e desconectados, procuramos em seguida a sua causa, motivos, circunstância, efeito e, no evoluir temporal, desenvolvem-se problematizações, novos desenvolvimentos que nos conduzem a conclusões, as quais nos devolvem o caso reconstruído, unificado na sua significação como um todo. Ainda Ferreira-Alves, e Gonçalves (2001) assumem que a narrativa projecta o pensamento e o conhecimento que as pessoas têm de si próprias.

A decisão sobre o caso é do próprio investigador. Este deve ter em conta que a amostra seleccionada deve proporcionar-lhe compreensão e não generalização.

A flexibilidade constitui uma das características do estudo, pois a qualidade da análise dos “fragmentos” significativos, por indução e inferência dos resultados decorrentes deste processo dialógico, assume bastante relevo na investigação. A pesquisa absorve muito tempo, desde a conjectura inicial do “vagabundeo” às observações directas, quantas vezes espontâneas, notas de campo e reflexão crítica sobre as percepções observadas (diários), até à preparação dos instrumentos técnicos e tratamento de resultados.

A propósito do estabelecimento de critérios sobre a definição do caso, foram considerados os seguintes (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996):

- Grau de acessibilidade;
- Apresentar probabilidades de se detectarem interacções entre pessoas, estrutura, documentos;
- Existência de um clima favorável a uma boa relação com os informantes;
- Passível de revelar qualidade e credibilidade;

Relativamente à selecção da escola, tivemos ainda em conta os seguintes critérios:

- Proximidade geográfica - situada no Porto;
- Conhecimento do contexto pelo trabalho;
- Experiência do Ensino Recorrente – A escola tinha sido seleccionada, na década de 80, para a primeira experiência piloto no Ensino Básico Recorrente e, em 1993, para a implementação do Ensino Secundário Recorrente, igualmente como experiência piloto.
- Enriquecimento profissional da investigadora;
- Enriquecimento profissional dos professores;
- Promoção da interacção entre os professores, alunos e coordenação geral do Ensino Recorrente.

A pesquisa apresentada enquadra-se num estudo de caso único. Sublinhamos em Stake (1998), um dos investigadores mais expressivos no estudo de caso, o interesse do estudo de caso pelas razões expostas. Tivemos em conta Yin (2003), ao definir que um estudo de caso como um estudo holístico de um fenómeno actual no seu contexto real e as múltiplas fontes de informação. Sublinhámos ainda em Bisquerra (2000), a subjectividade disciplinada na reflexão crítica permanente. Com Stake (1998), procurámos a interligação entre os temas éticos (concebidos por nós) e os temas émicos (emergentes no processo de investigação).

No início da parte empírica, designada por *vagabundeo* (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996), o investigador pretende conhecer o contexto, familiarizar-se com vários elementos, procurar situações propícias ao conhecimento das características da escola, cultura e clima, das interacções entre professores, alunos e gestão. Digamos que o investigador procura espaços onde, por indução, irá desenvolver um processo de busca de “desconhecidos” ou fenómenos não esclarecidos. Procura-se que o investigador se situe face a uma realidade para conceptualizar “desenhos” provisórios de investigação.

Do nosso ponto de vista, o sucesso das primeiras observações depende da clareza da apresentação da investigação que pretende desenvolver, seus objectivos, critérios de eleição da escola e que benefícios admite recolher da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994, Rodríguez Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez, 1996).

Ainda no acesso ao campo, assumem importância os “porteiros” (Guba e Lincoln, 1981, Bogdan e Biklen, 1994), como elementos chave na introdução do investigador no campo de estudo, podendo ser professores mais antigos na escola ou professores da gestão, pessoas com autoridade, reconhecidas no meio escolar. Aquela figura costuma ter bastante influência nos casos onde não existe qualquer tipo de conhecimento entre o investigador e a escola, pois permite a apresentação, a aproximação e o desenvolvimento de procedimentos formais como autorização para proceder à investigação. Assim, os informantes chave assumem no processo um papel fundamental, na medida em que são potencialmente colaboradores no processo; normalmente são pessoas com experiências, espírito de abertura, colaborativas (Bogdan e Biklen, 1994).

O facto de pertencermos ao quadro de efectivos da Escola permitiu ir recolhendo elementos que foram sendo problematizados e que, por tal, influenciaram reflexões acerca da temática tratada.

Assim, fomos registando várias “vozes” que nos permitiram interpretar sentimentos, vivências, emoções, experiências para ir detectando as dimensões semânticas dos vários discursos. Assumimos, deste modo, um duplo papel - o de actor e interprete, no processo de investigação. Nesta, a mobilidade traduzia-se nos múltiplos dados que nos eram dados e sobre os quais tentámos, por indução, estabelecer um fio condutor.

Considerámos que o processo a todo o momento podia sofrer mudanças de percurso, estando sujeito a acontecimentos inesperados - serendipity - (Bisquerra, 2000), e que se tratava de um estudo que se pretendia emocionalmente satisfatório. Fomos então, tomando opções e agendando tarefas tendo consciência de que tal viria a ser uma constante. No âmbito daquelas, desenhámos o protocolo para dirigir aos órgãos de gestão, o qual sofreu algumas revisões. Seguindo Yin (2003), o protocolo inspira credibilidade, pois nele consta a natureza da investigação, a instituição tutelar, o universo de elementos envolvidos, temporalidade da pesquisa.

Contactados os órgãos de gestão, aos quais apresentámos o protocolo, acolheram a nossa proposta manifestando abertura relativamente à consulta de documentos e dos dados de que necessitássemos.

Entretanto, fomos recolhendo elementos para a caracterização da escola, a vários níveis: espaços, cultura, população docente e discente, ofertas de formação para os alunos do ensino regular e recorrente.

Discretamente, munidos do nosso bloco de notas, começámos a observar, professores e alunos, atendendo a que o conteúdo dos pensamentos expressos ou a *vida mental dos professores de alunos em cena* (Schulman, 1989) poderia assumir profundo significado na nossa pesquisa. No âmbito das nossas observações, fomos detectando graus de insatisfação, de conflitos e de acomodação.

Assim, registando expressões verbais, de olhar, os gestos, fomos desenvolvendo por indução /dedução reflexões.

Deslocamo-nos diariamente à Escola e, mais precisamente, ao Gabinete do Ensino Recorrente, a propósito de assuntos dos alunos e ficávamos um pouco mais de tempo a conversar. Falávamos de assuntos triviais, enquanto a sala se enchia de professores e aí, memorizávamos situações significativas que, discretamente, registámos mais tarde.

O clima de confiança que sentia, expresso em conversas informais incitava-nos a prosseguir.

#### **4.1.1 – Unidade de análise**

Pretendíamos seleccionar uma turma que funcionasse como um “filtro” através do qual se revelasse o que pretendíamos explorar: a detecção de necessidades de formação de professores para o Ensino Recorrente de Adultos.

A turma do Curso Secundário Científico Natural n.º3 (SC3), apresentava características de interesse: heterogeneidade, existência de alunos que já tinham frequentado a escola e de outros que frequentavam pela primeira vez; a existência de alunos que tinham deixado de estudar há quinze anos e mais anos; por outro lado, tinha um conjunto de professores igualmente heterogéneo: professores em início de carreira, a metade e no final de carreira. De entre estes, encontrámos a coordenadora pedagógica da turma, professora que tinha lançado o primeiro curso do Ensino Básico Recorrente, na década de 80 e que tinha igualmente, lançado o Ensino Secundário Recorrente, na década de 90. Entendemos que seria um “filtro” interessante para nos permitir explorar o problema.

Contudo, os alunos tinham sete professores. Admitimos que era um número excessivo para uma entrevista em profundidade. Depois de novas ponderações optámos por definir critérios na selecção dos informantes, que apresentamos:

- Formações académicas diferentes;

- Experiência laboral no ensino e fora do ensino.

Deste modo, seleccionámos duas professoras, uma de Inglês, outra de Psicologia e Filosofia, um professor que também exerce advocacia e um outro professor economista que exerce funções administrativas numa instituição privada, num total de quatro professores, duas mulheres e dois homens

Admitimos assim, obter “vários olhares” acerca da formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente.

No que respeita à recolha das perspectivas dos alunos, começámos por admitir esperar pelo período de matrículas, para observar a afluência dos alunos e em que cursos se registava maior afluência. Observámos e confirmámos junto do Gabinete do Ensino Recorrente que a afluência era notável entre cinco tipos de cursos: Secundário – Científico Natural (SC) , Secundário Humanísticas (SH), Curso Técnico de Secretariado, Curso Técnico de Marketing, Curso geral de Contabilidade entre outros. Contudo, a maior incidência registava-se no SC.

Confirmámos igualmente, o período de matrículas a decorrer desde finais de Junho.

Posto que, no tipo de investigação em curso, a utilização dos questionários, entrevistas, observação e notas de campo, concorriam em complementaridade no sentido de clarificar o problema enunciado, planificávamos e preparávamos os primeiros esboços desses instrumentos de análise.

Deste modo, iniciámos o desenho do primeiro questionário, destinado a recolher as expectativas dos alunos no acto da matrícula para o novo ano lectivo, tomando em linha de conta os requisitos necessário à sua elaboração, testagem e aplicação.

#### **4.2 - O questionário como técnica de investigação**

A elaboração de dois questionários levou-nos a ter em conta as características do universo a que se dirigia - os alunos.

A elaboração do questionário deve ser consentânea com o tipo de investigação a realizar. Assim, se aquela for destinada a um universo amplo então a orientação das questões será de acordo com a sua abrangência (professores de um país, de uma região, etc.).

Constitui uma técnica muito utilizada na investigação quantitativa, muito embora suscite esta questão seja objecto de várias reflexões críticas, provenientes de várias fontes.

A finalidade deste instrumento reside na recolha de dados descritivos e, nessa qualidade, a sua utilização surte bastante efeito, dado que permite analisar opiniões, apreciar representações, registar percepções acerca de um universo substantivo de sujeitos.

Através da sua aplicação obtém-se dados nomotéticos e, por tal facto, está de acordo com o paradigma positivista.

Ainda em função dos destinatários e dos objectivos em vista, podem classificar-se em fechados, abertos ou mistos. Os primeiros caracterizam-se por resposta breve, facilitando a mesma através da indicação para se assinalar a resposta (dentro de um quadrado com x).

O tratamento deste tipo de questionários oferece a possibilidade de tratar com maior brevidade os dados recolhidos. Os questionários abertos, ao contrário, caracterizam-se por questões abertas, perante as quais os sujeitos têm espaço suficiente para livremente expressarem o pensam sobre o assunto. Portanto, o conteúdo das respostas pode revestir um significado mais profundo.

A sua aplicação deve ser ponderada, relativamente ao universo a que se destina pois, se for muito abrangente, torna-se muito trabalhoso, pode não resultar como eficaz a sua aplicação. Os questionários mistos, compostos de questões abertas e fechadas implicam um tratamento diferente dos dados que deles resultam.

Neste tipo de questionário reconhecemos vantagens e limitações. De entre as primeiras assinalamos:

- Trata-se de uma aplicação que demora menos tempo que outro tipo de instrumento, por exemplo a entrevista;
- A sua preparação não tão laboriosa quanto a relativa à entrevista;
- A sua utilização é mais vulgar e portanto mais conhecida do que a entrevista;
- Pode ser aplicado ao mesmo tempo a um conjunto de pessoas;
- A recolha das informações produz-se em pouco tempo;
- Contendo uniformidade nas questões, pode permitir uma diversidade de pontos de vista.

De entre as suas limitações sublinhamos as seguintes:

- Sendo um instrumento preenchido em tempo relativamente breve, com questões predeterminadas, não permite grande aprofundamento nas respostas, como a entrevista em profundidade.
- O seu tratamento conteudístico, em categorias, exige tempo, concentração e esforço, consideráveis.

- Não se espera que as respostas às questões correspondam exactamente à opinião dos sujeitos, ou sejam absolutamente verdadeiras; o que interessa é o conteúdo manifesto, enquanto dado a considerar entre outros.

Como todos os instrumentos a utilizar, há que manter equidistância. Assim, a finalidade deste instrumento deve ser encarada como um meio para recolha de dados, não o podendo usar como instrumento de manipulação de opiniões. Por tal facto, na sua preparação deve contar com o corpo teórico ajustado a essa problemática, ter objectivos bem definidos sobre o que pretende alcançar com a sua aplicação e porquê aquele publico.

Sobre os instrumentos a utilizar a teoria, a técnica e a ética devem estar presentes na investigação.

#### **4.2.1- Elaboração do questionário**

Concebemos um modelo no qual se pretendia recolher os dados dos alunos, sem provocar cansaço, pelo contrário, procurámos que as questões fossem motivadoras, apelativas.

Procurámos acautelar a nossa isenção ou seja, não deveríamos colocar perguntas indutoras das respostas que gostaríamos de receber mas, somente recolher as suas opiniões prestadas de forma espontânea. Para o efeito, pedia-se que não assinassem o seu nome, nem qualquer dado pessoal.

Tínhamos em conta que o questionário devia:

- Explicitar os seus objectivos;
- Deveria ser utilizada uma linguagem simples.
- Ter em conta que as perguntas demasiado abertas não se aplicam;
- Evitar questões inconvenientes, ou enervantes (Cohen e Manion, 1990);
- As questões indutoras de “sim” ou “não”, portanto redutoras não se colocam;
- Ter uma apresentação simples e atractiva a qual facilita a disponibilidade para o seu preenchimento;
- Apresentar uma boa redacção, letra legível e espaços adequados.
- Orientar de forma correcta o seu preenchimento;
- Colocar questões de forma clara, no sentido de o informante saber se situar face à questão;
- Na testagem deve-se avaliar o tempo que o questionário leva a preencher.

Foram elaborados dois questionários mistos, com perguntas fechadas e abertas. Na sua elaboração considerámos que o questionário poderia ser composto por “núcleos temáticos” (Bisquerra, 2000).

Assim, considerámos questões de resposta fechada (idade, sexo,); seguindo-se questões relativas à recolha de opiniões sobre as motivações para a frequência no Ensino Secundário Recorrente, ainda relativas às expectativas sobre os professores e por fim, questões abertas.

O primeiro questionário foi concebido para recolher opiniões dos alunos antes do início do ano, mais concretamente no acto da matrícula; o segundo questionário foi desenhado para ser aplicado no final do ano e teve, como finalidade, a recolha de opiniões sobre o modo como tinha decorrido o ano lectivo (concretização de expectativas, opiniões das aulas, professores, etc.).

Testámos os questionários com dois alunos de outras turmas, em fase de conclusão de curso e a entrevista a professores foi apresentada a duas colegas.

Fizeram-se pequenas alterações e após uma revisão, estes questionários foram considerados ajustados aos respectivos destinatários.

#### **4.2.2- Fase de aplicação do primeiro questionário**

Uma vez que lidámos com trabalhadores-estudantes, com pouco tempo disponível, houve a preocupação de limitar ao máximo o tempo de preenchimento do questionário. Quando foi oportuno, falámos dos objectivos deste trabalho e do que esperávamos da sua colaboração. Acauteladas estas condições, tentámos criar um clima de afabilidade, abertura e confiança e a tarefa foi bem acolhida.

No decurso do preenchimento do primeiro questionário registámos ainda algumas resistências, por parte de alunos novos, ao contrário daqueles que nos conheciam.

No final, agradecemos a disponibilidade de colaborarem connosco nesta tarefa.

#### **4.3 - A entrevista como técnica de investigação qualitativa**

A entrevista constitui um importante instrumento de recolha de dados, de acordo com a natureza da pesquisa.

O seu interesse reside na intencionalidade do investigador interagir com as pessoas entrevistadas e explorar, tanto quanto possível, as opiniões dos informantes.

O sucesso da entrevista depende também do relacionamento entre entrevistador e entrevistado, o modo como se formulam as questões, o clima

preparado para o desenvolvimento da mesma, o tempo de observação e registo de características dos informantes, recolha de dados sobre os entrevistados.

No quadro da pesquisa qualitativa, a entrevista pode assumir a função de “estratégia dominante” (Bogdan e Biklen, 1994) ou conjugada com outras técnicas como a observação, diários, documentos.

Optámos por enquadrar a entrevista nesta última função. Sabíamos que se trata de um trabalho muito delicado e que depende muito da maturidade, sensibilidade e intuição do próprio investigador. Decidimos que seriam entrevistas individuais por admitirmos que, em privado, poderíamos explorar e recolher dados significativos.

Reflectimos entre os tipos de entrevistas utilizadas na investigação qualitativa (estruturadas, semi-estruturada, não estruturada, a entrevista em profundidade ou, ainda a grupal) e tomadas as devidas ponderações, pareceu-nos mais adequada a entrevista em profundidade, semi-estruturada pelo leque, importância e organização dos temas que pretendíamos colocar e porque nos interessava a geração de categorias. Tínhamos presente que, nas entrevistas em profundidade, colocam-se perguntas de natureza biográfica - trajectória, sensoriais, experiências, sentimentos, conhecimento e opinião.

Tivemos em conta que se podem colocar questões de três tipos: descritivo estruturais e de contraste (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996).

As questões descritivas que utilizamos apresentam, como finalidade, procurar recolher opiniões no âmbito da actividade pedagógica. Pretende-se que a entrevista se constitua num discurso espontâneo, de tal modo que permita que o entrevistado nos permita registar dados em abundância.

Optámos por perguntas abertas, simples para não provocar equívocos; imparciais, para o entrevistado não se sentir constrangido; evitámos, pois as perguntas incómodas (Cohen e Manion, 1990).

Algumas questões têm, como função, ratificar o que os informantes já aludiram em questões anteriores. Assim, entendemos que a redundância é significativa e serve para o investigador comprovar a interpretação que construiu sobre dados recolhidos no decurso da entrevista.

Teve-se em conta o conjunto de princípios: clarificar o sentido das questões colocadas; o princípio da repetição, ou seja, de voltar atrás um pouco até apanharmos algo mais que possa completar a resposta; considerámos, igualmente, o princípio de concorrência, ou seja, de admitir que há questões descritivas que concorrem com as questões estruturais no sentido de as completar; o princípio do esquema de trabalho cultural, o que significa a importância do informante referir questões que transcendem o âmbito concreto e deslocarem o discurso para situações, representações e ideias

construídas acerca do tema (por exemplo, discutir-se a filosofia subjacente ao Ensino Secundário Recorrente e Políticas Educativas).

Acerca do desenho da entrevista, reflectimos sobre as seguintes questões:

- O que se pretende com a entrevista?
- A quem a dirigíamos e porquê?
- Como iríamos construir o protocolo de modo a ser apelativo à participação dos professores?
- Onde iríamos aplicar a entrevista, para estarmos à vontade?
- Que tempo prevíamos para a aplicação da entrevista?

As reflexões desenvolvidas em torno dessa problematização levaram-nos a hierarquizar os objectivos da entrevista. Assim, desenhamos cinco campos temáticos de acordo com a seguinte representação:

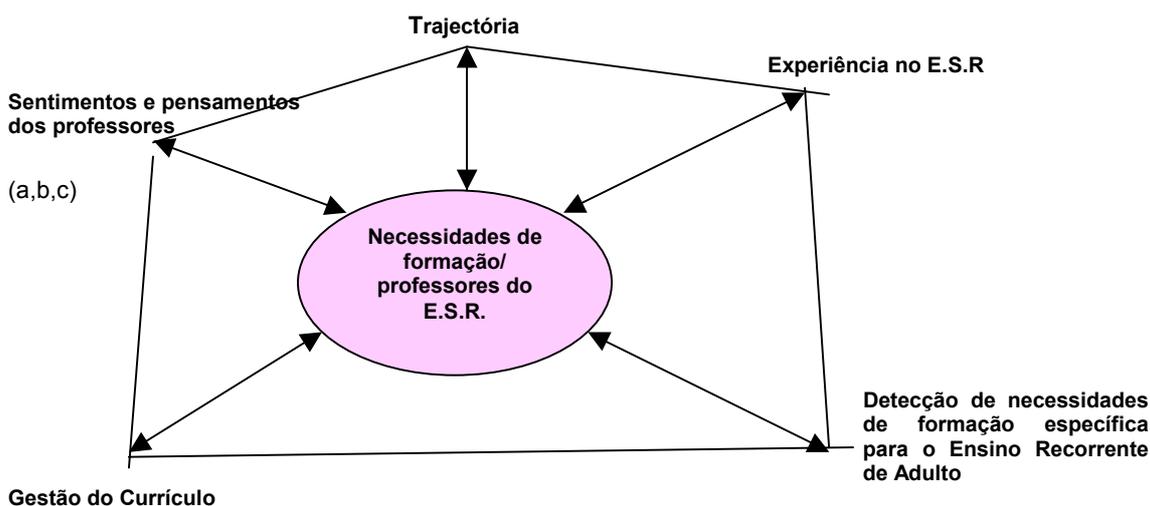


Figura 5 - Organização dos campos temáticos da entrevista

A partir da concepção dos campos temáticos, foram sendo organizadas questões relativas a cada um deles, dando origem ao guião da entrevista. Começámos com uma pergunta aberta em cada um dos cinco campos, sendo as seguintes uma sequência daquela.

Elaborada a versão final e avaliada por outros “olhares”, preparámos a sua aplicação, no período de Fevereiro a Março.

Procurámos prestar toda a atenção, ouvindo, observando expressões, trejeitos denunciadores de significado. Procurámos manter uma atitude equidistante, não nos envolvendo em comentários, evitando expressões que manifestassem juízos de valor. Pensamos também que o entrevistado necessita de sentir que há consideração pelo

seu discurso. Esta atitude facilita a empatia ou ligação afectiva que se gera no desenrolar da entrevista.

Tentámos ainda ter em atenção as hesitações, olhares, a franqueza, receios, o riso, a mágoa, o tom de voz, que a nosso ver constituem também conteúdo valioso.

#### **4.3.1 - Critérios para a selecção dos informantes**

Relativamente aos informantes, tínhamos em conta que as opções sobre a sua selecção teriam de ser cuidadosas.

Deste modo, reflectimos sobre as vários critérios até que optámos pelos seguintes:

- 1) Os professores devem leccionar no Ensino Secundário Recorrente, na Escola onde se circunscreve a nossa investigação.
- 2) Pretendemos professores a leccionar na Turma SC3 – Secundário Científico-natural;
- 3) Entendemos que devem possuir formações académicas diferentes;
- 4) Admitimos ter interesse pertencer áreas orientadas para o ensino (Ramo Educacional) e não orientadas para o ensino (Direito e Economia);
- 5) Decidimos sobre o número e género dos professores a participar nas entrevistas - dois professores e duas professoras;
- 6) Considerámos importante que os professores entrevistados possuíssem experiências pedagógicas diferentes (que tivessem leccionassem em vários ciclos de ensino);
- 7) Admitimos ser de interesse o escolher professores com diferente tempo de serviço na carreira.

O primeiro critério justifica-se pela natureza do contexto em que se desenvolveu a investigação.

O segundo foi definido em função dos professores da turma da SC.

O terceiro critério resultou de ponderações realizadas sobre a formação académica e decidimos que a diversidade de formações seria enriquecedora para o fim em vista, porquanto proporcionaria encara a entrevista de vários ângulos, com várias perspectivas, decorrentes de experiências diversificadas.

Relativamente ao quarto critério, este assentou na percepção de que um professor que quer seguir a carreira docente, antes de iniciar a licenciatura e o estágio pedagógico, poderá apresentar atitudes diferentes relativamente ao ensino e à prática docente, daquele outro, para quem o ensino nunca constitui a primeira prioridade.

No que concerne ao quinto critério, baseou-se no equilíbrio pois são criadas perspectivas entre o género sobre os mesmos problemas. Então, admitimos que a entrevista sairia enriquecida com aqueles contributos.

Relativamente ao sexto critério, admitimos pertinente equacionar as diferentes experiências pedagógicas desenvolvidas.

No tocante à definição do sétimo critério, equacionámos o tempo de serviço na carreira docente.

Assim, como aludimos anteriormente, foram seleccionadas duas professoras, uma de Inglês, outra de Filosofia que também leccionava Psicologia. Estas duas professoras ensinavam disciplinas presentes nos currículos tradicionais. Optámos, igualmente, por um professor licenciado em Direito, que lecciona e tem um escritório onde exerce advocacia. Seleccionámos um outro professor, licenciado em Economia que lecciona e que presta serviço numa empresa privada.

A argumentação que tecemos em torno da nossa opção assenta na diversidade de formação académica e pedagógica, nas experiências, percepções, sentimentos, pensamentos, perspectivas, eventualmente diferentes sobre o ensino e sobre a formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente.

Neste entendimento, preparámos os contactos, dando a conhecer a investigação em curso e o propósito explícito da entrevista, procurando fazer sentir que gostaríamos muito de os ouvir, de conversar com eles, em termos informais. Com efeito, todos anuíram e fomos combinando hora e local na Escola.

#### **4.3.2 - Aplicação da entrevista**

Iniciámos as entrevistas agradecendo a disponibilidade e conversando sobre os alunos, o café do bar, a salinha onde estávamos para quebrar algum constrangimento e criar o clima de informalidade que pretendíamos.

De facto, nós conhecíamos minimamente os professores, o seu temperamento, abertura e, esse aspecto pareceu-nos vantajoso mas os colegas não nos conheciam no papel de investigadora, nem nós a eles como informantes. Portanto, a situação envolvia novidade e subtilidade.

Reavivando o propósito da entrevista, perguntámos se não se importavam de ser gravados, garantindo-lhes que os registos efectuados seriam utilizados exclusivamente no âmbito da investigação. Responderam-nos que não.

A gravação permitia-nos recolher com toda a fidelidade os discursos dos professores.

Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996: 182).

Chegado o momento em que estava criada a condição para iniciarmos a entrevista, ou seja, face à descontração, surgia “Sabes gostava muito de te ouvir acerca de algumas questões” e respondiam “Então? Vamos a isso!”

Fizemos de conta que os gravadores não existiam, escutámos com entusiasmo os dados que ouvíamos porque não tínhamos pensado daquela maneira e, então percebemos que de facto estávamos a aprender.

No geral, as entrevistas decorreram com desenvoltura, numa média de uma hora e quinze minutos. Registámos discursos em tom enfático, divertido, por vezes registaram-se atitudes de indignação, de mágoa, crítica, entusiasmos, emoções.

No final de cada entrevista agradecemos a cada professor a sua disponibilidade e gentileza.

#### **4.4 – Observação**

A observação assume no estudo de caso um papel relevante. Com efeito, é a partir da óptica do observador que se desenvolve a investigação qualitativa.

Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una *descripción* relativamente *incuestionable* para posteriores análisis y informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema. A menudo parece que no hay historia, es decir, nada que guarde alguna relación con los temas (...) La historia suele empezar a cobrar forma durante la observación (Stake, 1994: 61)

Seguindo um pouco o autor citado, na nossa investigação, logo na primeira fase, aquando da detecção de necessidades de formação, nós fomos observando atitudes, discursos, hesitações, silêncios, enfim, reacções que se deram a conhecer na nossa presença enquanto investigadora. Como tivemos oportunidade de apresentar no Capítulo I, decidimos registar diversas situações observadas no intuito de recolher “indícios” sobre aquelas, o que permitiu avançar com maior segurança na definição do

problema, pois, a observação permite obter informações sobre determinados factos, ou para confirmar detalhes, indícios, problemas (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996).

Realizámos, então observações directas, as quais se dão naturalmente no contexto que se pretende desenvolver uma pesquisa (Yin, 2003). Sabíamos contudo, que enquanto na investigação quantitativa a observação conduz a dados traduzíveis em termos objectivos, a observação qualitativa traduz os dados tratados na óptica do observador, o qual significa episódios, interpreta situações que proporcionam uma melhor compreensão do caso como um todo.

Assim, as observações no nosso caso foram desenvolvidas informalmente, porquanto as realizávamos enquanto realizávamos tarefas, no Gabinete do Ensino Recorrente. Efectuámos registos num período limitado de tempo e anterior à aplicação das entrevistas, assumindo aquelas uma função de complementaridade com os restantes instrumentos utilizados na pesquisa.

No que respeita à sua utilização, tivemos em conta que teríamos que:

- 1- Tomar notas o mais depressa possível;
- 2- As anotações registadas devem ser claras e completas para manterem, posteriormente uma visão da realidade.
- 3- Devem ser codificadas.
- 4- Passar no computador os dados relativos à observação, ou seja, objectivo, espaço, data/hora, a fim de situar objectivamente o conteúdo e o contexto da observação.

Entretanto, na observação deve-se ter em conta a previsão do período de tempo em que se realiza, sua periodicidade, e o conteúdo mais válido em cada tempo de observação.

#### **4.5 – As notas de campo**

As notas de campo são instrumentos importantes no registo de observações acerca de opiniões, expressões, referências, mímicas, reacções inesperadas - serendipity (Bisquerra, 2000), que concorrem com os demais instrumentos para a interpretação do caso. Com efeito e de acordo com o exposto no Capítulo I deste trabalho, as notas de campo fundamentalmente, ajudaram-nos a registar situações, a reflectir sobre os aspectos significativos que íamos colhendo. O conjunto de reflexões foi sendo, por sua vez, registado num diário. Podemos dizer que tanto as notas de

campo como o diário foram instrumentos utilizados com maior intensidade, como instrumento de apoio ao diagnóstico que pretendíamos na fase de detecção de necessidades de formação.

Assim, enquanto estávamos na Escola e imediatamente a seguir à observação das situações e, em privado, procedíamos às nossas anotações a que acrescentávamos um breve comentário com um termo “chave” para manter a associação de ideias que então tínhamos construído.

#### **4.6 – Os diários**

O diário é um instrumento de reflexão porque contém a informação recolhida em notas de campo, contém a nossa interpretação acerca do mesmo, ou seja, tem o nosso cunho pessoal, subjectivo, interpretativo, hermenêutico. O diário manifesta a interpretação que o professor-investigador faz relativamente às realidades em que se situa (Zabalza, 1994). O investigador expõe-se no diário, revela os seus sentimentos e pensamentos acerca do observado.

Sempre que escrevíamos de modo intensivo, na fase de diagnóstico a que nos aludimos, sentíamos que estávamos a reinterpretar o real percebido e a modificá-lo.

#### **4.7 – Análise documental**

Os documentos de uma organização, de algum modo, revelam a sua estrutura, cultura, clima, representação de si face ao seu contexto.

Com uma escola enquanto organização, o mesmo se passa.

Tínhamos conhecimento de todos os documentos da Escola desde o Projecto Educativo, Regulamento Interno, Regulamentos dos Departamentos, Livros de Actas do Conselho Pedagógico, Livros de Actas da Assembleia de Escola. Foi-nos posto à disposição a sua análise. Para o efeito, solicitámos à nossa directora de tese uma declaração na qual constasse o nosso trabalho e a necessidade de recorrer a todos os elementos necessários à investigação, que entregámos na Secretaria da Escola.

Após a análise de um Livro de Actas no qual, em 2004, nada constava sobre o Ensino Recorrente em Geral nem do Ensino Secundário Recorrente por unidades capitalizáveis, tínhamos acabado de ver os documentos dispostos. Apenas, no Projecto educativo de Escola, constavam quatro iniciativas que não se chegaram a concretizar. De igual modo, relativamente ao Centro de Formação Didaskália, entre

2004 e 2005, não houve pedidos nem ofertas de formação no Ensino Secundário Recorrente para adultos.

### **Breve Síntese**

Neste capítulo realçamos, como aspectos mais pertinentes, a opção por um Estudo de Caso como estratégia metodológica de investigação educativa, seleccionando para o efeito, uma turma do Ensino Secundário Recorrente. Sublinhamos que o estudo do mesmo foi realizado tendo em conta o modelo biográfico-narrativo. Como técnicas utilizadas na investigação, destacamos as notas de campo e diários utilizados numa primeira fase da investigação, elaboração e aplicação de dois questionários a alunos da turma seleccionada como unidade e análise, no início e no final do ano. O primeiro com o objectivo de explorar as expectativas geradas pelos alunos sobre o ano lectivo que se aproximava, e o segundo com o objectivo de interpretar os sentimentos, os pensamentos sobre as expectativas realizadas, os professores, etc.

Elaborámos entrevistas abertas e em profundidade que aplicámos a professores da turma seleccionada cujo conteúdo foi tratado, tendo sido os relatos submetidos à redução de dados.

Os dados resultantes da aplicação de cada uma dos instrumentos foram objecto da construção de matrizes categoriais, o que permitiu dar maior visibilidade a cada uma das fontes utilizadas na investigação. Foi ainda considerada a análise documental de elementos existentes na escola, os livros de actas, etc..



**Capítulo V**  
**Análise e interpretação de dados e**  
**resultados da investigação**



## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Na sequência da exposição acerca desenvolvimento do processo empírico, impõe-se-nos, no âmbito do presente capítulo, a tarefa árdua, mas aliciante, de apresentar e fundamentar o percurso realizado no tratamento e interpretação acerca dos dados recolhidos privilegiando a perspectiva biográfico narrativa.

Assim e num primeiro momento, procurámos indícios sobre o problema enunciado recolhendo discursos de professores e de alunos, os quais foram registadas em notas de campo. Estas deram, por sua vez, origem às reflexões críticas que fixámos num diário. Expomos o conteúdo e o tratamento desses dados.

Em segundo lugar, apresentamos o conteúdo das respostas dos questionários aplicados aos alunos e, em seguida, o relativo às entrevistas aplicadas aos professores, a análise documental e os normativos, pela ordem exposta.

Numa fase ulterior, afigura-se-nos pertinente a utilização da triangulação dos dados provenientes dos vários informantes. De facto, esta técnica permite filtrar, apurar e validar coerências ou incoerências relativamente ao reconhecimento ou não de necessidades formativas, para professores do Ensino Secundário Recorrente para Adultos.

### **5.1 – Tratamento da informação**

Trata-se de uma fase complexa, exigente, marcada por várias preocupações: em primeiro lugar, de ordem ontológica, que foi brotando da acuidade face à realidade em estudo; em segundo, de natureza epistemológica, decorrente da crítica sistemática, sobre a nossa postura face ao processo a fim de “desvelar” uma realidade aparential estável, silenciada, conformada; em terceiro, e em estrita relação com as dimensões apontadas, desenvolveu-se todo um conjunto de reflexões que foram emergindo no decurso da aplicação dos instrumentos metodológicos.

Todavia, fomos registando, no evoluir do processo, um crescente entusiasmo, à medida em que íamos registando e analisando situações, que se apresentaram espontaneamente: um sinal, um trejeito, todo um conjunto expressões, que se revestiram de significado pela descoberta sempre renovada.

As características da investigação biográfico narrativa que tivemos em conta na aplicação das entrevistas em profundidade a professores, aos questionários aos alunos, permite-nos a construção de uma teia argumentativa onde através da comunicação humana se apresenta como uma das formas mais poderosas para traduzir sentimentos, experiências, emoções, proporcionando a reconstrução do sentido. A este respeito acompanhamos Bruner (1998) quando sugere que a construção do sentido é do primado do sujeito investigador, ou ainda, de acordo com Goodman (2000) a realidade é um contínuo acto de criação e seguindo Bolívar e al . (2001:17) “ (...) *la narrativa es tanto o fenómeno que se investiga como el método de la investigación.*”

Ainda, no intuito de explorarmos o mais exaustivamente possível o conjunto dos dados recolhidos tivemos em conta Huberman e Miles, (1991) procedendo, em primeiro lugar, do seguinte modo:

- Decompor os resultados de cada fonte ou instrumento;
- Proceder à redução dos dados de conteúdo significativo;
- Aplicar a técnica da triangulação, através do cruzamento da informação recolhida, a qual nos permite a validação pretendida neste processo de investigação qualitativa. Assim, a triangulação aplicada ao conjunto de dados, facultar-nos-á a detecção de “fragmentos significativos” que, porventura, se mantiveram como valores residuais na consciência dos professores ou alunos, ou em qualquer das fontes (sob a forma de sentimentos, pensamentos, sistemas de crenças) congruências e incongruências, decorrentes da interpretação e compreensão do estudo em causa.

Por fim apresentamos o nosso relato do caso, num todo.

Sobre o assunto tivemos ainda em conta Bodgan e Biklen (1994:205) no seguinte:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos aquilo que encontrou.

Diremos que a mobilidade da consciência interpretativa, crítica, onde a preocupação hermenêutica constitui um traço dominante, deve ser tão ágil que possa “pousar” numa categoria, num significado e “pousar”, em seguida numa outra, e comparar, reconstruir, recriar. Sublinhando o registo de Garcia, Gil, e Garcia (1994:

27) (...) *o próprio processo de análise es un contínuo ir y venir a los datos*. Ainda por outras palavras, numa atitude crítica, interpretativista, objecto dessa mesma crítica é o discurso manifestado oralmente, através das entrevistas, ou não, por exemplo, até através do silêncio, olhares, expressões, etc.

Assim a análise do discurso constitui um desafio para o investigador, porquanto a sua intervenção se move entre a indução (comprometida com a intuição) ou o risco, a incerteza, mas a chave da investigação e a dedução

A este propósito e situando o conceito de análise de conteúdo, Bardin (1977:9) oferece-nos a seguinte noção:

É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas(...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.

A citação aponta também a função da análise de conteúdo: por um lado, a de desvelar o que está oculto, o que lhe confere uma dimensão epistemológica; por outro, a pertinência da função hermenêutica e heurística, as quais propõem a interpretação semântica, metalinguística, sobre as mensagens contidas no discurso de forma latente, ou manifesta. Diremos, então, que o processo de análise de conteúdo, vive do descontínuo, ou da ruptura, entre o dado aparente e o criticado, do qual resulta um novo dado, o que permite identificar duas outras dimensões: a ontológica (o novo ser) e a metodológica (a indução e a indução, a análise e a síntese numa dialéctica constante.

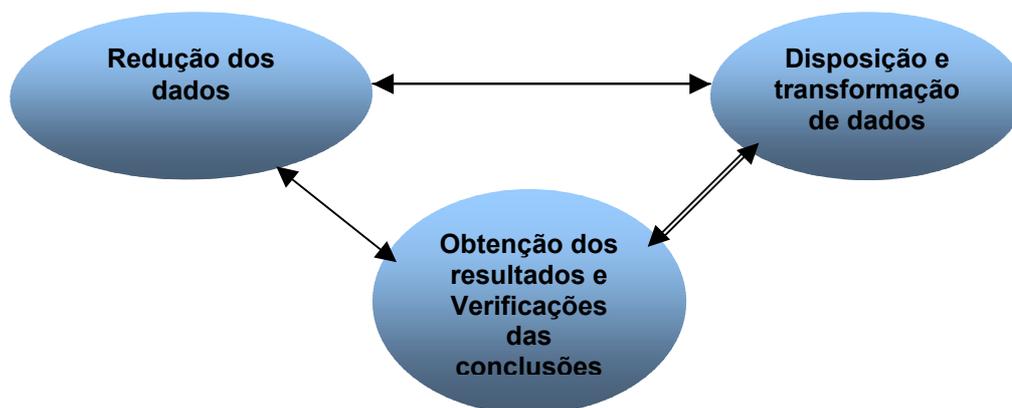
Pelo exposto e segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo assemelha-se a uma investigação arqueológica, “vive de vestígios” e assenta nas análises de redes comunicacionais e seus efeitos. Enquanto técnica, a análise do discurso pode ser considerada como análise categorial - quando se impõe a fragmentação do todo para identificação dos elementos “chave” – temas ou categorias; como análise de avaliação - concentra-se na exploração das atitudes do sujeito em torno de desenvolvimento do discurso (ideias, emoções, comportamentos) ; como análise da enunciação, centra-se nas características que emergem no processo comunicacional e não no seu resultado. A sua utilização ajusta-se às entrevistas abertas; quanto à análise da expressão, incide sobre a congruência entre a dimensão conteudística e a sua apresentação formal; a análise da contingência ou da co-ocorrência procura identificar, no discurso,

unidades passíveis de ser relacionadas com outras e, assim, permitirem inclusão ou exclusão de dados significativos, através da construção núcleos de relações, ou redes na análise do conteúdo.

Ainda, e como aludimos na interpretação do conteúdo das narrativas o sujeito investigador utiliza o seu discurso narrativo, meio pelo qual desconstrói, significando subjectivamente as narrativas manifestas pelos outros.

A reconstituição constitui a resultante de um processo dialógico, tecido de interacções

A aplicação da análise de conteúdo, na perspectiva biográfica narrativa também pode recolher contributos das às posições oferecidas, por Gómez, Flores, Garcia Jiménez 1996: 65), Huberman e Miles (1991) apontando fases que se constituem entre si numa unidade triádica em dialéctica constante, cuja representação expomos (Figura 6).



*Figura 6 - Conjunto de fases a concretizar na análise de dados  
(Adaptado de Miles e Huberman, (1991))*

Explicitando os procedimentos tidos em conta no processo empírico da investigação, começámos por recolher o máximo de informação e reflexões sobre o caso em estudo.

Em seguida procedemos à redução dos dados, ou seja, à selecção dos elementos mais significativos, no conjunto da informação. Tal tarefa possibilita a “fragmentação” do todo complexo, em elementos simples que partilham de identidade com aquele. Deste modo é possível proceder à identificação de unidades de análise, categorização, codificação, ou dispor e transformar os dados. Ainda permite dar visibilidade à informação obtida, a fim de proporcionar um tecido de interacções passíveis de ser interpretadas.

No intuito de explicitar as implicações de cada uma, apresentamos o seguinte quadro.

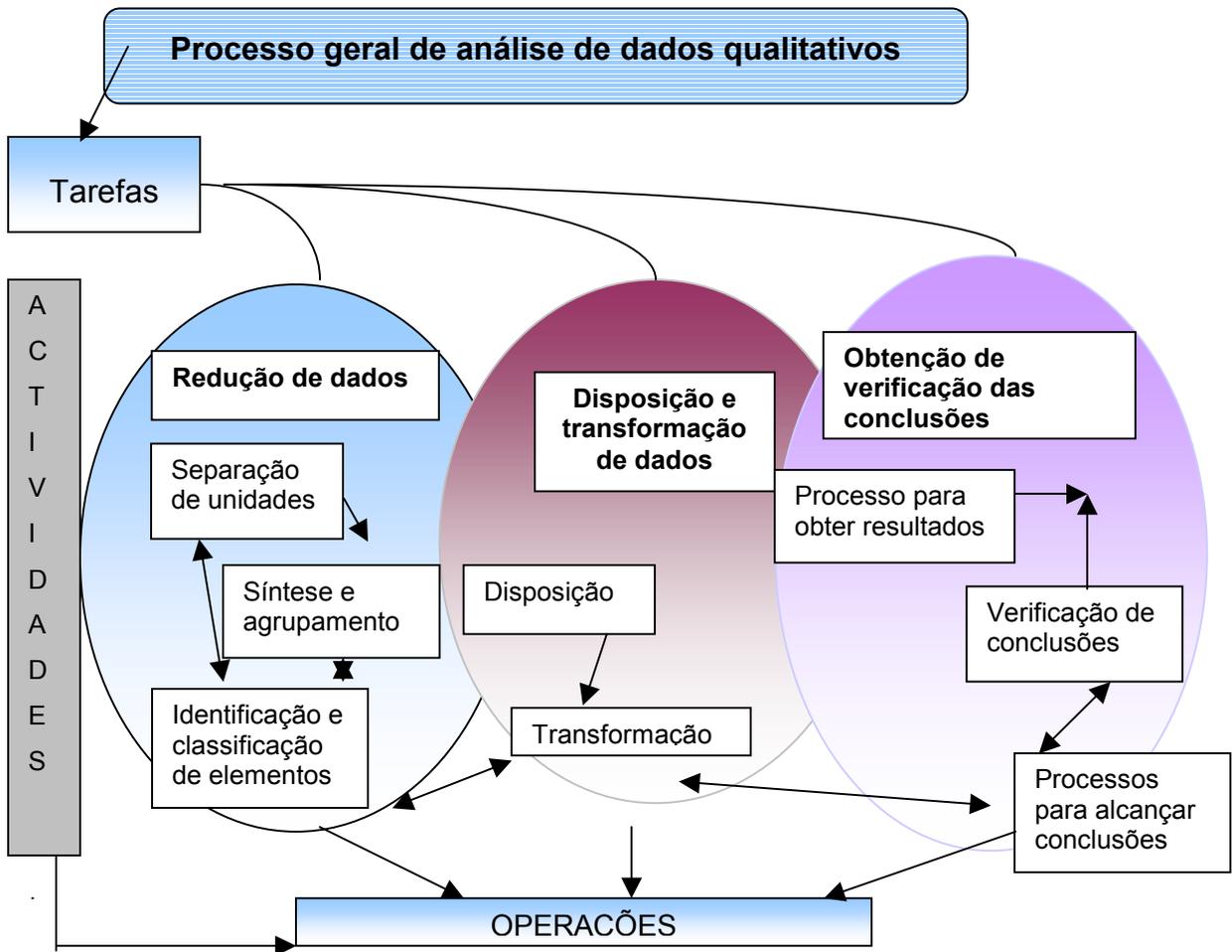


Figura 7 – Tarefas implicadas na análise de dados (adaptado de Huberman e Milles, 1991)

Considerando o conteúdo exposto anteriormente no que respeita à tarefa de redução de dados e considerando agora o conteúdo da figura (7) verificamos que aquela implica separação de unidades, ou seja, decomposição de um conjunto “escorregadio”, complexo, em fragmentos, cuja simplicidade nos permite interpretar, significar, através de múltiplas problematizações. Este procedimento implica uma prévia definição de critérios.

No âmbito da nossa investigação, entendemos ser adequado critérios temporais, dado que utilizamos notas de campo, diários, ( nas quais constam data e hora) entrevistas e questionários, aplicados num determinado momento da investigação. Também o processo de análise que nos conduziu às matrizes categoriais nos fez prever aquela dimensão temporal. Consideramos, igualmente, critérios temáticos, os quais nos permitem encontrar analogias ou discrepâncias nos

relatos sobre um mesmo assunto, proporcionando a construção de matrizes categoriais. Temos em conta, também, critérios sobre os relatos ou conversas, que são aplicados na análise das entrevistas e questionários, a propósito da utilização de palavras ou expressões comuns aos vários narradores. Decidimos, ter igualmente em conta critérios sociais, já que no universo de informantes contido numa realidade sócio educativa que investigamos estão envolvidos professores e alunos. Tal, permite a identificação do que nós designamos por núcleos significativos nos discursos e que nos ajudam a construir sínteses e a proceder a agrupamentos de temas.

Ainda, recorrendo à mesma figura (7) e focalizando agora o entendimento que temos das tarefas implícitas na identificação e classificação de elementos, sublinhamos que corresponde à identificação de unidades de análise, identificação ao processo de geração de categorias e subcategorias e criação de códigos (notas de campo e diários). No processo de indução de categorias, registamos a importância do grau de exaustividade nas mesmas. Ora, tal significa que cada categoria deve ser abrangente podendo abarcar somente subcategorias. Também, seguindo o princípio de exclusão mútua, fixamos que cada categoria não pode incluir nenhuma outra. Ainda, observamos que as categorias se constituem num princípio geral de classificação ao nível contedutístico do discurso. Quanto à disposição e transformação de dados valorizamos a matriz categorial, pela possibilidade que a mesma nos oferece de expor, de forma organizada, elementos pertinentes para a investigação. No que diz respeito ao processo de obtenção de dados, que de algum modo já aludimos e precisamos neste momento, corresponde ao processo de inferências retiradas das matrizes categoriais, para além de outras ferramentas que contribuem para aclarar a pesquisa, como documentos, e legislação. Ainda confrontamos os dados recolhidos na fase empírica com o marco teórico em busca de coerência interna, no processo de investigação. Para a comprovação da validade do processo de investigação adoptamos como estratégia a triangulação de dados. É, pois, nesse momento que cruzamos os dados insertos nas notas de campo e diários, nos documentos e legislação, nas entrevistas e questionários. É, também, nesse momento que se inicia o nosso relato, isto é, quando procedemos à reconstrução do caso.

## **5.2- Em busca de indícios de necessidades de formação de Professores para o E.S.R. de Adultos**

Na primeira fase da pesquisa admitimos ser útil proceder ao desenvolvimento de estratégias a fim de detectarmos ou não, indícios sobre necessidades de formação por parte dos professores que leccionavam no ESR. Tomámos esta fase como um diagnóstico, ou avaliação formativa (Perrenoud,1999) admitindo que dela resultariam ou não elementos clarificadores sobre a natureza do problema que enunciámos. Com efeito, pensamos que a análise de uma realidade constitui uma condição importante para a sua avaliação. Neste entendimento, em face do número de professores colocados no ensino secundário recorrente, dos alunos e coordenadores pedagógicos nos serviu de estímulo à exploração das interacções desenvolvidas entre aqueles universos, apresentando-se assim, como um campo de trabalho de interesse. Admitimos também, que a pesquisa das necessidades proporciona a avaliação de motivações, interesses, lacunas e problemas, as quais poderão abrir novas perspectivas sobre a temática que nos ocupa. A opção do nosso ponto de vista poderá permitir identificar discrepâncias quanto ao estado actual e o ideal desejado (Guba e Lincoln, 1995), já que a clarificação do estado actual nos pode sugerir o estado ideal, ou, dito de outra maneira, a substância da mudança radica na consciência de uma realidade que pode ser melhorada.

Procedemos, então, à pesquisa de sinais sobre necessidades de formação por parte dos professores colocados no E.S.R. da Escola, ouvindo-os, observando-os, interpretando-os no sentido de nos esclarecermos sobre o que preconcebemos e o que reconhecemos nos discursos expressos.

Para o efeito ocorreu-nos a ideia de elaborarmos, de Maio a Julho de 2004, notas de campo<sup>1</sup> onde anotámos as situações directamente observadas e diários<sup>2</sup> onde fixámos as reflexões desenvolvidas sobre aquelas.

Valorizamos, para o efeito a investigação biográfica narrativa (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001) sublinhando as dimensões interpretativa, construtiva e hermenêutica.

Assim, nas múltiplas idas à escola fomo-nos aproximando da sala do Ensino Recorrente. Aí pesquisámos e registámos conversas, comentários, gestos, mímicas, silêncios, uma realidade rica em matrizes, susceptíveis de serem exploradas à luz das abordagens teóricas que julgamos ajustadas.

Privilegiámos um espaço, o gabinete do Ensino Recorrente, como é conhecido: trata-se de um espaço confortável, com uma janela virada para um jardim interior, onde se observa um relvado, salpicado de arbustos e flores, com um lago com

---

<sup>1</sup> As notas de campo estão codificadas como N. d. C.

<sup>2</sup> Os diários estão codificados como D e numerados.

tamanho médio de forma irregular, onde se passeavam patos. No Gabinete ainda entrava bastante sol, estávamos em Maio.

Normalmente era o local escolhido para o encontro dos vários professores do E.S.R. para tratar de assuntos ligados aos processos dos alunos, ou exames, ou ainda para soltarem desabafos sobre qualquer situação que tenha corrido menos bem. Também frequentavam este Gabinete os alunos quando precisavam de tirar dúvidas, procurar a coordenadora pedagógica para tratar de algum assunto, ou pura e simplesmente para saudar quem lá estava.

Nesta ocasião observámos uma professora que neste ano foi colocada pela primeira vez no E.S.R. questionada por um colega sobre como é que ela foi ali parar, responde:

Olha, eu quando me foi dado o horário do recorrente (E.S.R), era o último do grupo. Foi muito complicado, nas primeiras aulas senti-me bastante cansada, não tive qualquer tipo de preparação ou de formação e senti-me assim, caída em pára quedas (...). (N.d.C. 1, 04.05.04, 19.00 h)

A avaliar pelo discurso narrado, pela expressão facial o início da experiência não tinha sido confortável.

No decurso da observação registamos na colega uma expressão triste ao evocar as dificuldades sentidas e associámos à circunstância que a levou a ser professora no E.S.R.: “(...) *porque era a última do grupo*” o que revela não ter sido por vontade própria, por experiência anteriormente adquirida, mas por uma razão de natureza burocrática.<sup>3</sup>

O conjunto das expressões observadas na professora eram sugestivas de um sentimento de insegurança para o desempenho das novas tarefas que, então, lhe tinham sido acometidas. O uso metafórico da expressão “*caí de pára-quedas*” é revelador da ansiedade da professora quando se confrontou com uma situação profissional nova, pois não se relacionava com a sua experiência pedagógica anterior. Daí ter sido muito complicado, cansativo, principalmente por não ter tido formação adequada à mudança. Este tipo de situações inesperadas provocam um sentimento de mal-estar (Esteve, 1987, 1999; Montero, 2001) o qual traduz fadiga, insatisfação pessoal e profissional.

De facto, tem sido prática corrente colocar-se um professor no E.R.S. quando não tem lugar no ensino regular diurno. O Ensino Recorrente Secundário é o único sistema a funcionar à noite e o professor, mesmo pertencente ao quadro de nomeação

---

<sup>3</sup> Com efeito para os professores efectivos aplica-se o critério da antiguidade, no grupo disciplinar, se não houver horário no ensino regular diurno para os mais novos no grupo são colocados no regime nocturno, ou seja, no E.S.R., de adultos

definitiva, toma posse de um horário para leccionar naquela modalidade (E.S.R.) que desconhece, quer na sua estrutura e modo de funcionamento, quer nos domínios didáctico e pedagógico. Acerca do assunto, não existe nenhuma disposição legal sobre a especialização do professor colocado neste sub-sistema. O recurso à figura do destacamento de professores do Ensino Regular para o ensino de adultos constituiu a solução para a existência de docentes naquela área de ensino. Com efeito, desde 1978, se observa, através do Despacho Ministerial n.º 116/78, a colocação de professores em regime de destacamento para a implementação de acções no âmbito da Educação de Adultos. A mesma disposição é reforçada pelo Decreto-lei n.º 243/80, 21 de Julho e posteriormente através da Portaria n.º 20/81 de 10 de Janeiro, a qual cria lugares docentes para actividades de Educação de Adultos.

A figura do destacamento foi-se perpetuando para os professores que leccionam no domínio da Educação de Adultos. Entretanto, verificamos que os professores do Ensino Regular foram deslocados para o E.S.R..

Tal situação pode provocar angústia porque implica a aquisição de informação num tempo mínimo para dar início às aulas, como podemos inferir do conteúdo da N.d.C. 1. O relato revela ainda constrangimentos, os quais desvirtuam os princípios orientadores da Reforma do Sistema Educativo e, em consequência, perverte a lógica da construção de novas dinâmicas educativas. A asserção da informante concorda com a L.B.S.E. (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – segunda alteração) relativamente à ausência de formação especializada para professores colocados no E.S.R. de adultos. Tal se infere da análise do Capítulo IV (Recursos Humanos, art. 33º) naquele normativo. Com efeito, não se regista qualquer disposição específica sobre a formação específica dos professores a leccionar no E.S.R. de educação de adultos. Assim, todos os professores profissionalizados, por grupo disciplinar, são considerados aptos a leccionar naquele tipo de ensino.

O relato faz-nos evocar, ainda, a posição de Sancho (Capítulo I), a qual conclui igualmente, a fragilidade da preparação dos professores colocados no Ensino Recorrente de adultos.

Evocámos que um processo de mudança promove novas necessidades como sugere a informante.

Seguindo Montero (2001), a amplitude das exigências de actualização no tecido educativo sugerem e reforçam investimento na formação de professores. Contudo no discurso apreciado está, implícito o reconhecimento de uma discrepância (Guba e Lincoln, 1985) entre a experiência pedagógica adquirida no Ensino Regular com jovens e uma nova experiência a desenvolver no âmbito do E.S.R.com adultos.

Estas mudanças promovem inquietude pela insatisfação da necessidade de estar preparado para agir com a mesma segurança num outro contexto (Braga, 2001). A professora confessa : *senti-me bastante cansada, não tive qualquer tipo de preparação* o que parece denunciar uma relação causal , ou seja, se tivesse tido preparação não me tinha sentido tão cansada.(D.1).

Numa outra ocasião, no mesmo local, enquanto guardava pautas de exames de unidades no armário indicado para o efeito escutei o diálogo que se travava entre professoras, uma experiente, outra não, vinha substituir uma outra que se estava a faltar por motivo de doença. Falavam em tom enfático, revelando preocupação sobre a tarefa pedagógica. A professora mais experiente, com expressão sorridente, expunha o que pensava sobre os alunos do Ensino Secundário Recorrente.

Os alunos têm características muito especiais e diferentes entre si. Há alunos que nós tentamos trazê-los para a aulas, cativá-los (...) outros não, já são mais interessados. Mas eu vou-os dividindo por grupos de trabalho, elaboro material para eles, mesmo com livros que já há e até já ajustados. Trago-os na mesma para os alunos com muitas dificuldades. Se quiser dar uma vista de olhos, estão à sua disposição. (N. d.C. 2, 04 .05.11, 18 h)

Denota-se a preocupação por parte da professora mais antiga em ouvir e explicitar as características dos alunos, o modo como organiza a sua prática pedagógica, como produz e selecciona o material pedagógico, para ajudar a colega que vinha dar aulas para o Ensino Secundário Recorrente. Registámos o sorriso, a disponibilidade e a sua espontaneidade. Acompanhamos Arends (2001) que, acerca dos modelos de desenvolvimento do Professor, sublinhando os contributos de Fuller (1969) e de Feiman- Nemser (1983) na elaboração das suas teoria sobre os estádios de preocupação que os professores apresentam ao longo da carreira. A este propósito e aplicando os modelos às duas professoras observadas identificamos preocupações relacionadas com as situações de ensino e relativas aos alunos (no registo de Fuller) e estágio de consolidação e de proficiência no registo de Feiman-Nemser , embora reconheçamos que as duas não estão em início de carreira; que no que diz respeito ao E.S.R. a professora mais velha tem mais experiência, o facto é que ambas manifestam preocupações relativamente às práticas neste tipo de ensino. Reconhecemos na atitude da mais experiente o conceito de aprender a ensinar, o qual segundo Montero (2001:48) constitui uma característica recente nos professores - a de “aprender a

ensinar” os colegas e é pela observação dos resultados obtidos nas práticas e na reflexão que delas fazem que mobilizam, com maior frequência essa atitude.

Por parte da professora mais velha reconhecemos uma atitude colaborativa. O diálogo entre as duas professoras sugeriu-nos a pertinência da reflexão crítica sobre as práticas e como esta pode ser traduzida em novos conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação (Schön, 1983).

Entretanto, retomando registos sobre a colega mais nova registámos o seguinte:

Os alunos são mesmo muito diferentes e isto é complicado. Vou tentar trabalhar com os guias e dividi-los em grupo, por unidades. Obrigada pela sua ajuda. (...)  
Claro, acho que acabamos por gerir as unidades com os Guias. De facto, outros materiais, em determinadas circunstâncias fazem jeito. Mas é tudo tão diferente que acho que uma pequena formação, para quem vem pela primeira vez, é muito importante.(N.d.C. 3, 04 .05.11, 18.30 h)

Continuámos a observar a primeira professora, sorridente, disponível, que ia mostrando um dossier contendo material produzido por si própria, para uma turma do E.S.R. Registei o seu cuidado na preocupação em informar a colega sobre as características dos alunos adultos - “muito especiais” e “diferentes entre si”, assim como na acuidade em “cativar” ou motivar os alunos. O diálogo foi sugestivo de algumas reflexões em torno do conhecimento eficaz para uma prática pedagógica actualizada. Evocando Montero (2001:52) e adaptando a situação de formação informal diremos com ela: *o ensino começa necessariamente com o que vai ser aprendido e como vai ser ensinado*. Muitas vezes entre professores surgem dificuldades e soluções que são partilhadas no do mesmo contexto em que brotam. Admitimos então a necessidade de rever o conhecimento sobre práticas profissionais. Como? Se os professores são formados de acordo com o paradigma técnico instrumental? Segundo Hargreaves (1994) existem factores que estão subjacentes às mudanças, como seja o modo como os professores aprenderam a ensinar, a sua organização social. Ora a introdução compulsiva de novas modalidades de ensino sem preparação prévia da Escola enquanto comunidade restrita, com um sistema de formação de professores “ mais utilitária e menos reflexiva”, produz desmotivação e em consequência falta de disponibilidade dos professores para gerirem os processos inovadores com que se depara. Deduzimos da argumentação e autores oferecidos, que o conceito se relaciona com o percurso de vida da pessoa do professor, que

inclui elementos que estão ligados a uma variedade de situações: valores, crenças, representação da profissão e que deve ser objecto de estudo.

Com efeito, o E.S.R., como inovação educativa, constitui um desafio para os docentes que nunca desenvolveram uma prática pedagógica com adultos.

O discurso da primeira professora e da expressão “e (...) isto é muito complicado traduz experiências noutra tipo de ensino. A expressão é *muito complicado* sugere um sentimento de insegurança; ainda, “*acho que uma pequena formação para quem vem pela primeira vez é muito importante*” sugere um apoio que permitiria maior tranquilidade. Sublinhámos ainda, o pensamento verbalizado na expressão: “*uma pequena formação*” ou seja, a professora “*construiu*” que nem é preciso um tipo de formação aprofundado, admitia que era *importante para quem vem pela primeira vez*. Questionámo-nos: Mas será eficaz uma pequena formação? Que tipo de conhecimentos admitia serem úteis, ou eficazes? Seria o conhecimento sobre as características do ensino? Ou gostaria de saber como transferir o modelo técnico instrumental, para o E.S.R. com adultos?

Ainda, na comparação da atitude da professora experiente face à colega nova no E.S.R., reconhecemos conteúdo ético e profissional que se traduziu na disponibilidade de materiais e aconselhamento. Tal postura produziu reflexos visíveis na expressão da professora nova, a avaliar pela expressão de alívio. Surpreendida manifestou gratidão pela atitude assumida pela colega. Tal disponibilidade sugere que será na criação destas “redes” comunicacionais e motivacionais que se pode gerar uma nova cultura sobre a formação de professores.

Também, a situação nos fez evocar a natureza da carreira dos professores como um *contínua* de mudanças, com diversas etapas de vida, em que cada uma contém um determinado potencial a desenvolver (Huberman, 1990). Entendemos também, que é no contexto escolar e em dialéctica constante entre a acção reflexiva dos professores sobre as suas práticas e em permuta com outros professores que se desenvolvem novos conhecimentos e práticas (Yinger, 1986) emergindo, pois, soluções inovadoras (D. 2).

Numa outra ocasião, na sala de professores um funcionário fixava um aviso. Dizia respeito ao lançamento das unidades capitalizadas nos livros de termos relativos ao E.S.R.. Deparei então, com várias reacções por parte dos professores presentes. De entre elas observámos a seguinte:

Eu sou formei-me em X (Disciplina) fiz o meu estágio clássico para dar aulas nessas disciplinas a adolescentes. Não foi para dar aulas a adultos, em não sei

quantas unidades, uns dias vêm, outros dias faltam. E agora vem isto. Não quero saber de mais nada. A minha carreira foi definida há muitos anos. (N.d.C. 4, 04.05.19, 18.30h)

Tratava-se do lançamento das classificações das unidades capitalizáveis. Naturalmente dadas as características do E.S.R, nem todos os alunos realizam exames das unidades no mesmo dia. Aliás é frequente os alunos proporem alteração de datas por razões imprevistas. Ora, no ensino regular, os dias de provas são para todos os alunos, assim como os exames nacionais. A colega, sobre o assunto parecia não acolher a distinção sobre este assunto. Admitimos que será uma consequência do modelo técnico instrumental desenvolvido na formação inicial provocou a resistência. A conflitualidade proveniente das expectativas geradas na formação inicial dos professores proporciona, por vezes, a construção de uma ideia de estabilidade na carreira e a instabilidade criada pelas mudanças que ocorrem no contexto educativo. A reacção observada sugere a existência de incongruências entre as rotinas mantidas no ensino regular e as práticas desenvolvidas no E.S.R. Aquelas provocam comportamentos de resistência, de mal-estar, como a que acabámos de assistir.

A este propósito acompanhamos Montero (1999:97) a qual adverte que a carreira do professor é instável e por esse facto os professores devem “*prepararse a afrontar con profesionalización e coherencia la dimensión catalizadora de esse cambio*. No nosso entendimento é vantajoso entender a mudança como oportunidade de lançar novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Estas não devem ser encaradas como algo estático, mas ao contrário, como algo que tem uma dinâmica processual.

Poder-se ia aludir a existência do sistema formação contínua. Com efeito do ponto de vista formal é o mais adequado para a actualização dos professores. Contudo, aquele sistema, concebido sob a argumentação de promover a adaptação dos professores às alterações introduzidas pela Reforma do Sistema Educativo, acaba por constituir-se num dispositivo para a evolução na carreira<sup>4</sup>. Com efeito, os professores só podem mudar de escalão se frequentarem periodicamente acções de formação, qualquer que seja a área, desde que concedam o número de créditos necessários para a progressão. Deste modo e por via do carácter obrigante que adquire, a formação constitui um paradoxo, desvirtuando os fins que a deviam nortear. Designada por *formativite aguda* (Novoa,1999), ou (Montero, 2005:34) ou

---

<sup>4</sup> De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, a carreira do professor do ensino secundário é constituída por 10 escalões ou fases até atingir a aposentação. A mudança de escalão implica aumento de salário. Para transitar de um escalão para outro superior, poderá fazê-lo através da frequência de acções de formação.

quando alude um *optimismo formativo* a qual *não produz envolvimentos profissionalmente significativos*, (Correia,1999:5) promovendo até cepticismo no seio dos seus destinatários. Porém, na atitude da professora, detectamos desencanto, frustração, desajustamento (D. 3).

Ainda no mesmo dia, entrei no gabinete do ensino recorrente e deparei com uma situação de conflitualidade. A aluna X, de cerca de trinta anos, mãe de família e trabalhadora estudante, chorava e queixava-se de que o professor da disciplina Y, não lhe queria fazer exame, adiantando que a situação se arrastava há tempos e que ela se encontrava preparada há muito tempo. Pretendia saber se podia mudar de professor, pois precisava de completar o secundário que lhe dava equivalência ao 12º Ano, como referimos. A situação foi analisada, ouvi que se tratava de uma boa aluna, responsável. A coordenadora procurou acalmar a aluna e prometeu que iria falar com a coordenadora pedagógica e com o professor para se resolver a questão. A aluna saiu e ficou de voltar no dia seguinte. Observámos a expressão da professora coordenadora, vermelha de se ter irritado. Sentou-se, procurou conter-se e desabafou:

Estás a ver isto? É demais! Há sempre problemas complicados e cai tudo aqui! Aqui na escola devia começar a haver, reuniões, acções, seminários, como lhe queiram chamar, para os professores saberem como se relacionar com os alunos, conhecer o próprio sistema, sei lá. Só sei que há problemas escusadamente. (N. d. C. 5, 04.05.25, 19.12 h)

Registámos a situação conflitual denunciada pelo jogo de expressões da aluna e da coordenadora. Sublinhámos a relação estabelecida entre *os problemas complicados* e as dificuldades de *relacionamento* provenientes da falta de *reuniões, acções, seminários (...)* para os professores *conhecerem melhor o sistema (...)*. Anotámos ainda, que a “queixa” da formação vinha da própria coordenadora geral, a qual convivia com o universo de professores, alunos e coordenadores do E.S.R.

Contudo aquele comportamento pode corresponder a uma atitude mimética, pois os professores tendem a repetir até inconscientemente, na sua prática pedagógica os registos que conservam do tempo em que foram alunos, em que à figura do professor se associava o poder de se impor autocraticamente (Apple, 1997).

Segundo Crozier (2001), a motivação para a aprendizagem dos alunos relaciona-se com o estabelecimento de objectivos e a sua realização como uma expressão de êxito pessoal, enquanto Infante (2004) sustenta que o conflito decorre entre o receio pelo fracasso e a esperança do êxito.

De facto, os alunos adultos manifestam expectativas de sucesso, reconhecimento e valorização.

Diremos, também, que os professores, como pessoas adultas, sentem momentos de insatisfação pessoal e profissional que podem conduzir ao conflito. Estas situações podem induzir a experiências fracasso mútuo no relacionamento. Perrenoud (1994) salienta o valor que a comunicação assume na sala de aula.

Com efeito, a comunicação na sala de aula é fundamental. Mas que tipo de comunicação? No nosso entendimento, aquela assenta na confiança mútua, no compromisso de uma construção de saberes partilhada, de molde a gerar sinergias. Será nessa teia comunicacional que se tece o sentido da construção do saber, do estar e do ser.

Continuámos a conversa com a coordenadora geral e, a propósito do sucedido questionámo-la sobre que opinião tinha acerca das características que deveriam ter os professores para ensinar adultos. Com expressão pensativa, cruzou as mãos, levantou os olhos para mim e, pausadamente, respondeu nos seguintes termos:

Olha: eu penso que deve ser bastante disponível, sensível e atento às dificuldades dos alunos e tentar diversificar as estratégias e não se limitar a despejar as matérias. Tem de ter determinadas características, deve ser um professor versátil, tem de se adaptar. (N.d.C. 6, 04.06.07, 20.15h )

À medida que íamos ouvindo, mentalmente íamos sublinhando expressões com conteúdo significativo. Assim, na opinião da informante registámos que o professor de pessoas adultas deveria ter qualidades nas quais se identificamos auto-estima, como primeira condição para *se disponibilizar, ser sensível, estar atento às dificuldades* dos alunos. Tais características permitem desenhar estratégias para ajudar o aluno, ao contrário do implícito – (há) *professores que se limitam a despejar os matérias, expressão* bastante sugestiva do conceito de educação bancária (Freire, 2001) ao qual opõe a educação para a “conscientização”. Renovamos a percepção que temos de que o modelo (tradicional) de ensino em que o professor foi educado o influencia nas suas práticas. Todavia sustentamos, igualmente, a ideia de que a substância da mudança reside nas práticas inovadoras. Estas resultam de um novo “olhar” sobre o objecto reconstruído, pela racionalidade comunicacional.

Aquele episódio da aluna indicará necessidades de formação de professores do ensino recorrente? (D. 4)

Ainda sobre a situação observada, acompanhamos Montero quando afirma que a formação dos professores deveria “*preparar as pessoas para a realidade do ensino*”

(2005:19). Com efeito, um sistema de formação de professores, actualmente, deve conter vários característicos: adaptabilidade a fim de preparar o professor as inovações; flexível, no sentido de permitir a introdução de novas áreas consentâneas com as solicitações; abertura necessária à criatividade como força motriz das mudanças.

Num outro dia voltámos ao Gabinete do Ensino Recorrente, com alguns exames para entregar. Deparámos com vários professores que, de uma forma acalorada, criticavam a tarefa do coordenador pedagógico. O conjunto da mímica, da verbalização e o tom enfático colocados nas intervenções sugeriram o seguinte registo:

O professor coordenador pedagógico não deve desempenhar só uma função administrativa. Deve esclarecer os alunos, sobre o funcionamento da escola, sobre o processo do ensino-aprendizagem, o que não acontece infelizmente, há pouca disponibilidade dos professores para isso (...). Responde outra colega: Muitas vezes, são coordenadores para completar o horário. (N.d.C. 7, 06.06.11, 19.16h)

O comentário, feito de uma forma acalorada, emotiva e prendeu-nos a atenção. Concluída a tarefa que tínhamos destinada, observámos quem tinha feito a advertência. Com efeito, o colega denunciava a função redutora do coordenador pedagógico. Era com um sentimento de infelicidade que era exercida essa função, segundo escutámos. Então porque é que se designa a função como pedagógica? Concordamos que se deve ao facto de, na concepção do sistema, se admitir aquela figura é um elemento importante nos processos de ensino-aprendizagem para que se desenvolvam com êxito. Segundo a professora, a função era mais administrativa do que pedagógica. Registámos também que não se atendia ao perfil do professor para o cargo, a avaliar pela expressão *alguns é só para completar horários*, ou seja permitia mais um acréscimo de horas. (D. 5)

Tal parece contrariar Monteiro (1991) quando apresenta a importância do coordenador pedagógico, reforçando com o conteúdo do Despacho Normativo n.º 42/88, o qual aponta para o acompanhamento do percurso dos alunos, o zelo pelo funcionamento do curso do ponto de vista pedagógico e o estabelecimento de um itinerário individual dos alunos (Capítulo III).

Entretanto, intensifica-se a azáfama da entrega de pautas, registos biográficos, lançamento de notas nos livros de termos, pois estávamos no final do ano lectivo. Passados uns dias, entrei no gabinete do ensino recorrente com novas

pautas e estavam colegas a discutir sobre o sistema e toda a complicação administrativa. Pelo semblante, notava-se que estavam esgotadas. Eram coordenadoras pedagógicas. A coordenadora geral, perante a situação, disse em tom enfático:

Isto precisava de uma reformulação muito grande. Este curso de E.S.R. por Unidades capitalizáveis, requer muito, muito tempo, na parte administrativa e de facto a inspecção vem analisar e de facto, à mínima falha ... enfim, isto é susceptível até de se errar, e... vem um processo disciplinar.

(N.d.C. 8, 04.06.14, 19.12 h)

Anotámos as causas dos constrangimentos dos coordenadores pedagógicos. A avaliar pela professora, devem-se ao papel da inspecção e sublinhamos que a maior barreira se deve ao receio de um procedimento disciplinar. Daí que a burocracia se imponha como onipotente, facto que reforça a preocupação dos coordenadores pedagógicos em zelar por todos processos dos alunos. Tal denota que o discurso da inspecção pode ser coercitivo. A este propósito Ball (2001) adverte que o um discurso pode simultaneamente instrumento e efeito do poder, mas também obstáculo, ponto de resistência.

Este episódio levou-nos também, a questionar sobre a função da inspecção na educação. De facto o conteúdo do discurso revela receio sentimento este materializado na expressão *se vem por aí o inspector e não está tudo direito (...) vem um processo disciplinar*. Sobre a citação reflectimos e admitimos que à figura do inspector ainda se encontra associada a noção do poder de sancionar e a ser assim, desvirtua o sentido da função pedagógica que julgamos que actualmente deve assumir.

Admitimos que estarmos perante um tecido educativo *double face*: é um face aos normativos - apelativo à inovação; é outro na prática. Em consequência os professores sentem-se constrangidos. Assim sublinhamos a primeira asserção: *Isto precisava de uma reformulação muito grande*. Deprendemos que essa mudança também se prende à excessiva burocracia que deve ser acompanhada pelo coordenador pedagógico. (D. 6)

Entretanto, no decurso da conversa observada a coordenadora geral concordava com o teor do comentário.

Há um controle muito grande que deve ser feito para os coordenadores pedagógicos, têm de lançar as unidades, os exames, tem de verificar no caso de alunos estrangeiros se tem o visto actualizado, enfim uma série de situações que

estão relacionadas com a matrícula e a parte administrativa, além de terem de comparar os livros de termos. Demora muito tempo, porque é analisar, é verificar, é controlar, é papeis, é registos. Ora, nós temos aqui no total 800 alunos e é difícil encontrar dois casos iguais. Cada aluno, em termos administrativos, ou burocráticos, em termos de equivalências, por curso é diferente. (N.d.C. 9, 04.06.16, 19. 45 h)

Deduzimos do exposto a função do coordenador pedagógico: controlar aspectos e carácter burocrático. Tal contraria efectivamente o conteúdo do Despacho Normativo n.º 42/88, anteriormente aludido (Monteiro, 1991) acerca do papel do coordenador pedagógico.

Então porque tem a designação de pedagógico? Tal situação sugeriu-nos reflexões em torno dos conflitos entre uma realidade dual: por um lado “a democratização” verificável na teoria, nos normativos, por outro, na prática a perpetuação do modelo técnico liberal. Com efeito o coordenador pedagógico cumpria as tarefas administrativas de secretariado. Registámos o paradoxo e os efeitos nefastos na pessoa do professor e evocando Correia (1998), reflectimos sobre o papel do Estado que ao mesmo tempo que procura promover o o paradigma técnico liberal está a contribuir para a desvalorização dos profissionais da educação (D 7).

Sobre a natureza conflitual implícita no episódio narrado, evocamos Havelock e Huberman (1980) os quais advertem obstáculos que emergem no tecido educativo, de entre os quais, salientamos os relativos aos procedimentos nem sempre ajustados à realidade, os obstáculos políticos cujas decisões nem sempre respondem às necessidades reais vividas nas escolas.

Num outro dia, deparámos com um grupo de alunos que estavam a preencher impressos para se matricularem. Cumprimentámo-nos. Perguntaram-me: “Ó professora acha que para o ano vamos ter estes horários, a sair à meia-noite?” “Não sei, respondi.

Fiquei a pensar na questão dos horários. De facto, as últimas aulas, até às 23.45h, não rendiam. As opções sobre o assunto, terão sido influenciadas pela organização curricular? Troquei mais tarde impressões com uma colega que tinha feito parte da equipa de horários. Respondeu-me: “Não temos escolha. Só se começássemos as aulas às seis e meia da tarde. E como? Se há alunos trabalhadores que só podem vir depois das sete!” Mantive o reconhecimento das incongruências anteriores. O discurso da racionalidade técnica sobrepunha-se à criação de condições para os alunos fruírem do sistema. Parecia paradoxal criar um

sistema para facultar o acesso ao ensino de adultos a pessoas que o requeriam e por outro lado, condicionar-lhe a assistência às aulas com os horários. (D8)

Em outra altura registámos o seguinte comentário sobre a organização pedagógica do sistema:

A nível de pedagogia acho, cada vez mais, que havia de haver acções de actualização, de formação aos professores, acho muito, considero e verifico, pois há pessoas que têm mais essas apetências(...).

( N.d.C. 10, 04.07. 05, 18.00 h)

O conteúdo da asserção revestia-se de significado pois *apetências* que outros permite inferir que alguns professores não sentem essa necessidade, por vários motivos: sentem-se bem com a formação inicial adquirida, sentem-se funcionarizados (Nóvoa, 1999), desmotivados para realizarem outro tipo de formação. No entanto se a formação inicial segundo Montero (1987b) capacita os professores para a actividade profissional que vão desenvolver essa formação deve ser continuada no sentido de promover a actualização de competências para a mudança. Com efeito, a mesma autora sustenta (1985b; 1986; 1987; 1988; 1990; 1992) que a qualidade dos processos de ensino aprendizagem implicam o papel do professor. Ora, este torna-se cada vez mais exigente e delicado na sociedade actual pelo que se seria melhor que aquelas *apetências* fossem desenvolvidas em maior número de professores. Associando registos anteriores sublinhamos a amplitude dada à referida formação, a avaliar pelo conteúdo expresso nestes termos:

Até o relacionamento entre os professores e alunos seriam modificados e muitos problemas seriam resolvidos se houvesse formação. (N.d.C. 11, 04.05.14, 19.40h)

Com efeito e pelo que nos é dado observar até a qualidade das relações entre professores e alunos se modificaria se *houvesse formação*.

Entretanto, mais tarde uma das pessoas mais ligadas à educação de adultos e ao lançamento do ensino recorrente na escola e estando em fim de carreira comentou:

Alguns professores “travam” no tempo. Há pessoas que são conservadoras<sup>5</sup>  
(N.d.C. 12, 04.07.11, 18.30h)

---

<sup>5</sup> A expressão “travam” no tempo significa bloqueio, resistência. O termo conservador significa tradicional, rígido que não se adapta às mudanças.

Observámos o silêncio inicial em torno da reflexão. A asserção recolheu acolhimento entre oito professores que ali se tinham deslocado para verificar registos e entregar pautas de exames, circunstância que nos sugeriu sinais de necessidades de formação pedagógica específica para professores do E.S.R..

Sobre a intervenção da professora, evocamos o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04, com as alterações introduzidas pelos DL n.º 105/97, de 29/04 e 1/98, de 2/1, que publica a versão integral do Estatuto da Carreira Docente. Este preconiza o direito a formação e informação, acesso a acções de formação contínua, apoio à autoformação dos docentes (Artigo n.º 6, n.º 1, a) e b) e a qualificação para o exercício de outras funções docentes. Nestas consagra que aquela qualificação é adquirida por docentes profissionalizados integrados na carreira (...) com aproveitamento de cursos superiores especializados, designadamente na área de Educação de Adultos. (Artigo n.º 56, n.º 1, e). Todavia, apesar desta disposições legais, não há um quadro normativo destinado à formação específica dos professores que são colocados.

Ainda, a alusão aos professores que *travam no tempo* é sugestiva das resistências construídas pelos professores em consequência de factores que contribuem para a desvalorização da carreira docente, do prestígio do professor e de políticas educativas que contribuem para o desinvestimento na carreira (Nóvoa, 1999).

Acerca da asserção *Há pessoas que são conservadoras*, para além de subscrevermos as justificações apontadas anteriormente, admitimos que esse conservadorismo se fica a dever a ausência de estímulos para experienciar outras situações, mais gratificantes do ponto de vista pessoal e profissional. A este propósito, evocamos Cardoso (2000) (Capítulo I), o qual na investigação desenvolvida a prioridade na criação de espaços de inovação e criatividade na organização das tarefas educativas, reforçando a importância que tal assume na vida dos professores quando estes se sentem a participar na mudança, ou têm consciência desse sentido de pertença nas inovações. Tal produz um sentimento de satisfação pessoal.

Relativamente aos registos, depois de analisados, tentámos organizar o processo de redução dos dados. Para o efeito, elaborámos uma tabela categorial a fim de obtermos com maior visibilidade o conteúdo mais significativo. Voltaremos ao conteúdo da matriz aquando do processo de triangulação.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Entrada no E.S.R.	Critério de antiguidade.
Sentimentos sobre o E.S.R.	Sem formação.
	Surpresa (caído de pára quedas)
	Fadiga

	Ansiedade
Pensamentos sobre os alunos	Com características especiais (perfis distintos dos jovens)
	Com interesses diferentes
Metodologia	Grupos de trabalho
Atitudes	Ajuda a novos professores
	Resistências ao E.S.R
	Necessidades de formação
	Conflitos professor-aluno
Perfil do professor do E.S.R.	Disponível
	sensível
	saber utilizar uma diversidade de estratégias
Representações - Coordenadores pedagógicos	Imposição dos assuntos administrativos
	Pouca disponibilidade para as questões pedagógicas
	Para completar horário
	Receio do inspector escolar
Organização do E.S.R.	Necessidade de reformulação
	Horários problemáticos

Quadro 5 - *Matriz categorial sobre indícios de necessidades de formação de professores para o E.S.R*

### 5.3 – Questionários aos alunos

Em seguida apresentamos e discutimos os dados relativos aos dois questionários aplicados aos alunos. O primeiro no acto da matrícula relativa ao ano lectivo 2004/2005 (Junho de 2004) para explorarmos expectativa, motivações e outros elementos dos alunos naquele momento. O segundo, no final do ano lectivo (Julho de 2005) para inferirmos a opinião que os alunos foram construindo ao longo do ano sobre as aulas, os professores, matérias e outros aspectos.

#### 5.3.1- Questionários aplicados a alunos da turma SC3 – Acto da matrícula

No acto da matrícula para o ano lectivo 2004/2005, no mês de Julho, de acordo com os colegas e os órgãos de gestão, foram entregues pequenos questionários aos alunos que se iam matricular na turma SC3 (Anexo) para tomarem conhecimento do mesmo e efectuarem o seu preenchimento só após o acto de matrícula. Os mesmos tinham sido submetidos a uma avaliação prévia com alunos de outras turmas, o que permitiu ajustamentos.

Na análise e interpretação dos dados provenientes dos questionários aplicados a um universo de 24 alunos da turma SC3, foram consideradas variáveis dependentes (género, idade) e variáveis independentes (motivações justificativas da matrícula no E.S.R., expectativas sobre as características mais valorizadas nos professores e como definiriam um bom clima na sala de aula). Após a análise individual das respostas, procedeu-se à comparação das mesmas, dando lugar à selecção de conteúdo válido ou depuração, o que permitiu a categorização. Então, afigurou-se-nos ser útil representar a análise e a síntese das respostas em representação gráfica e em tabelas pois permite-nos a visualização e a compreensão de um todo, do qual ressaltam elementos contrastáveis. Ainda nesta fase, e dada a constituição da amostra, tornou-se dispensável a utilização de qualquer suporte informático.

No final do ano apresentámos um segundo questionário, para fazer contrastar a opinião dos alunos da turma (Anexo).

Expomos em representação gráfica os dados recolhidos dos alunos da turma SC3.

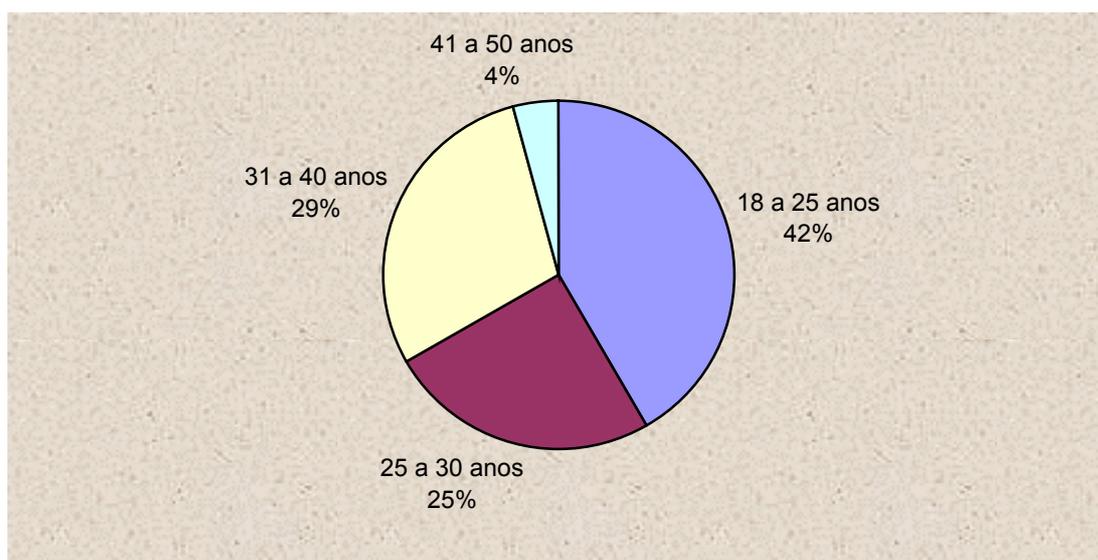


Gráfico 5 - Distribuição da turma SC3 por níveis etários, no acto da matrícula

A análise dos dados permite-nos inferir a heterogeneidade da turma. Com efeito, 42% dos alunos situa-se entre a faixa etária dos dezoito aos vinte e cinco anos, o que sugere um interesse na retoma do estudo numa fase de ocupação laboral ou de busca de emprego. Entretanto, a menor percentagem (4%) compreende as idades entre os quarenta e os cinquenta anos, o que pode traduzir interesse por realização pessoal, gosto pelo estudo.

Verificamos também, que a percentagem mais elevada é relativa aos alunos com faixa etária situada entre os vinte e cinco e os quarenta anos (54%). Tal facto permite admitir situações de abandono escolar, ingresso precoce numa actividade laboral, conclusão de habilitações literárias e aquisição de diploma para fins profissionais, entre outros factores.

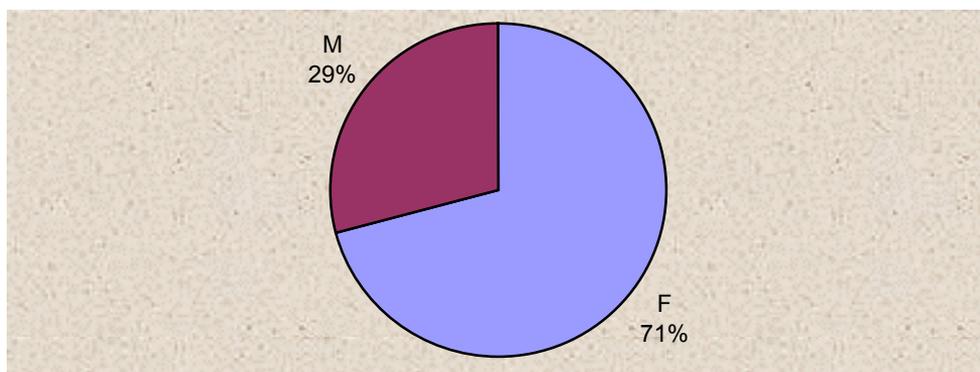


Gráfico 6 - *Distribuição da turma SC3 por género, no acto da matrícula*

No que respeita à variável “género”, a leitura do gráfico 6 torna evidente a maior percentagem de alunas (71%), fenómeno que se tem vindo a registar nos últimos anos, sendo de 29% o valor percentual relativo ao alunos. Evocámos Montero (1999) quando alude a feminização como uma das características actuais dos professores. Todavia a avaliar pelos dados parece também ser crescente a necessidade de acesso de alunas adultas no E.S.R. para completar estudos.

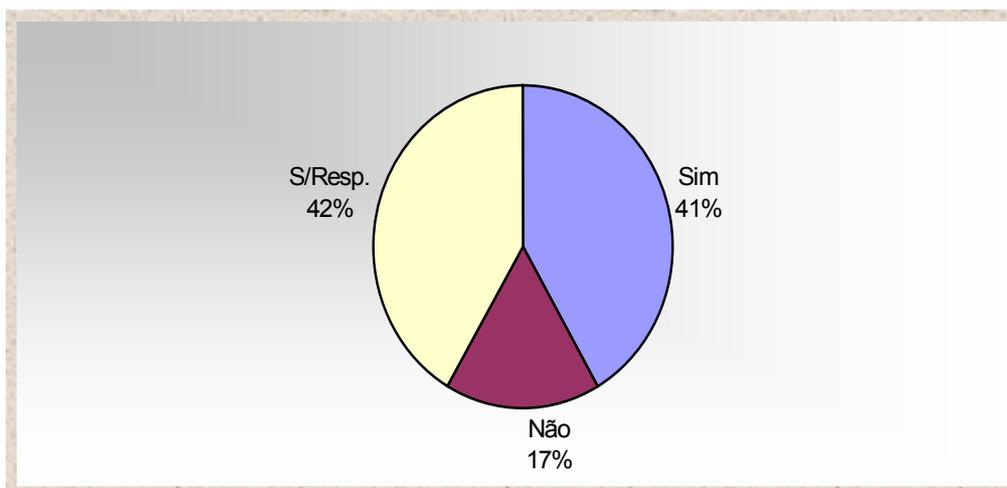


Gráfico 7- *Percentagens de alunos que tinham frequentado o ensino recorrente em anos anteriores*

É notória a percentagem dos alunos que querem continuar a estudar, frequentando o E.S.R. e nesta Escola (41%), o que sugere algum grau de satisfação para com a mesma para com o curso por parte da turma SC3. A percentagem de alunos novos (17%) embora baixa, é de valorizar pois aponta igualmente para uma preferência da Escola e do curso.

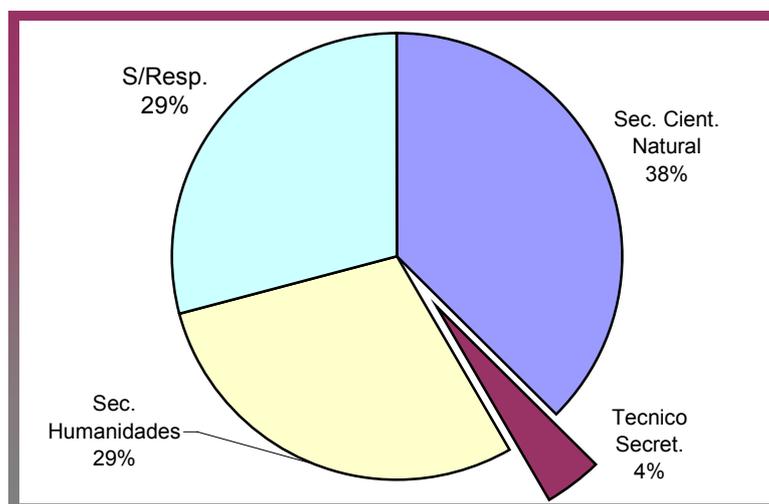


Gráfico 8 - *Cursos do Ensino Recorrente frequentados em anos anteriores*

A leitura dos dados expressos permite retirar que a maior percentagem dos cursos frequentados, nos anos anteriores do E.S.R., se situa no Secundário Científico Natural (SC), com um valor percentual de 38%, enquanto que no Curso Secundário de

Humanidades a percentagem é de 29%. Em igual percentagem situam-se os alunos que não responderem à questão.

Relativamente aos Cursos Técnicos de Secretariado a sua frequência é apenas de 4%. Acerca deste valor e da discrepância que revela, por comparação aos dados revelados quanto aos dois outros cursos. Admitimos que tal se justifica pelas ofertas de formação.

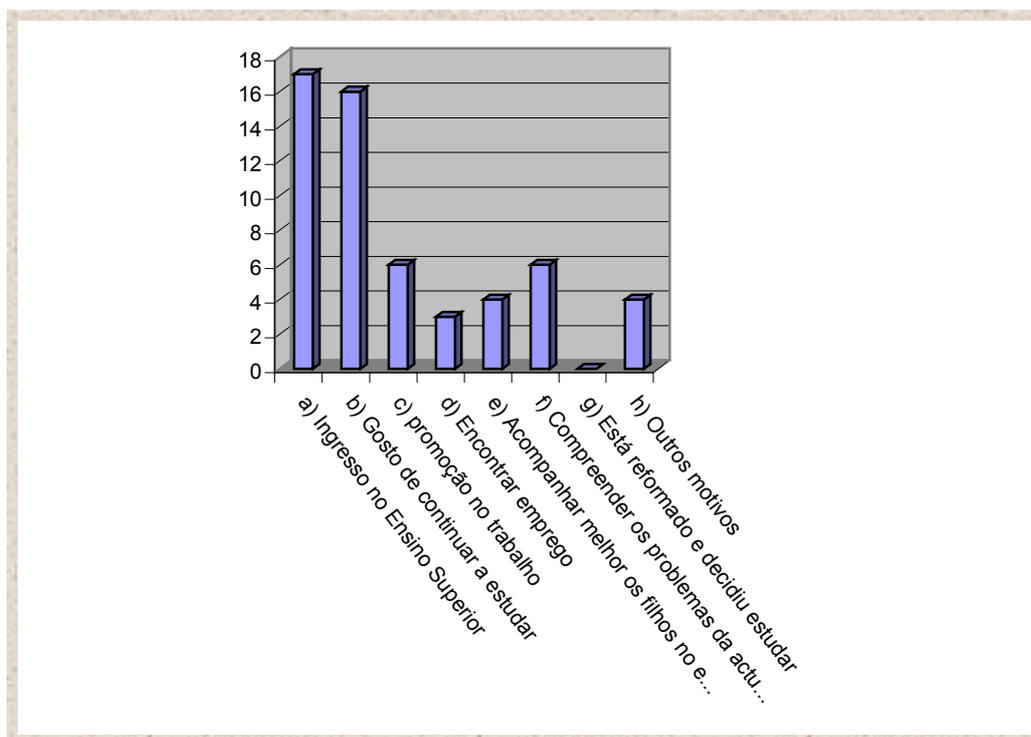


Gráfico 9: Motivações dos alunos para o Ensino Recorrente

Acerca das motivações, apresentamos os seguintes dados: o *ingresso no Ensino Superior* constitui a motivação mais valorizada.

Em segundo lugar, o *gosto para continuar a estudar* traduz motivações e expectativas positivas sobre essa decisão. Admitimos que esta opção no adulto assume relevância. Com efeito, a ampliação de conhecimentos permite uma maior participação nos vários contextos em que o mesmo se move.

Em terceiro lugar, registámos a motivação para a *promoção no trabalho* e para *compreender os problemas da actualidade*, o que nos leva a associar, por um lado, o estudo para responder às exigências do mundo laboral e, por outro, a necessidade de reflectir criticamente sobre a realidade actual.

*Acompanhar os filhos* constitui uma motivação que sugere a tomada de consciência de que valorização do saber e a aquisição de competências e habilidades tem na educação dos filhos. Admitimos pois, que o E.S.R. se reflecte na família.

*Encontrar emprego* é a motivação menos valorizada provavelmente por já estarem inseridos na vida activa, em contextos laborais.

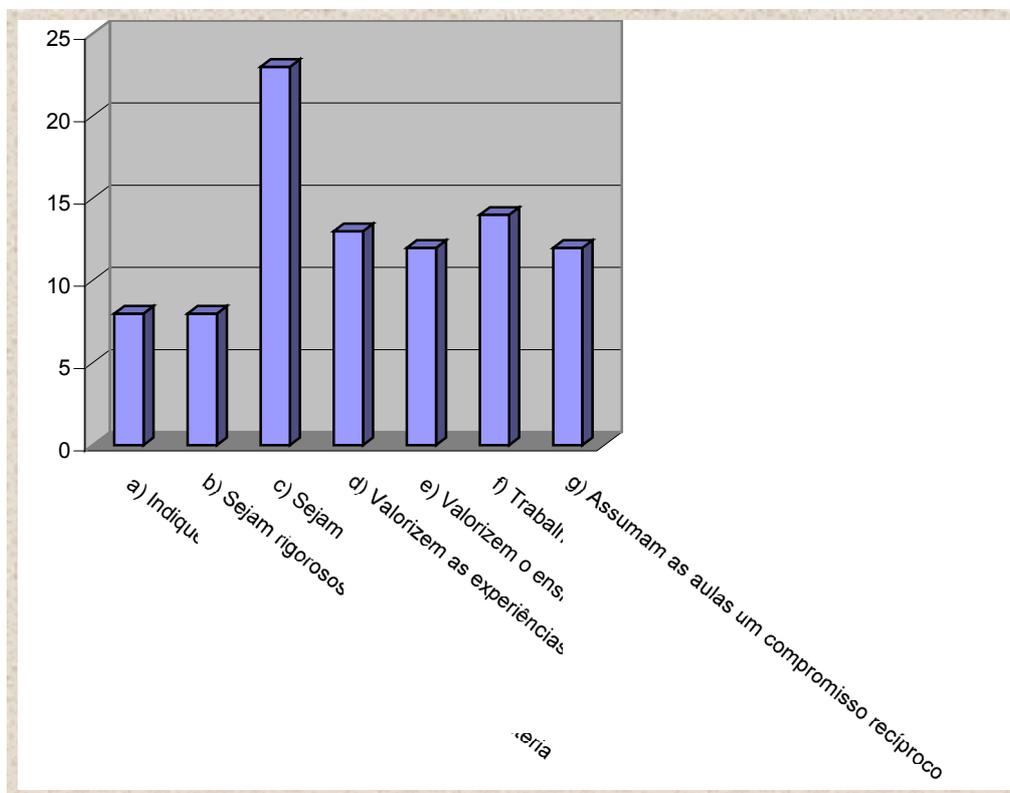


Gráfico 10: Expectativas acerca do perfil dos professores

Os dados inseridos no gráfico evidenciam a primeira prioridade sobre as qualidades que os alunos gostariam de identificar no professor.

Em primeiro lugar registamos a *competência* e *colaboração*. Consideramos bastante pertinente este dado, pelo sentido que rodeia o conceito de *competência*: trata-se conjunto de saberes, habilidades, destrezas, atitudes, que permitam a adaptação a novas realidades. Ora, assim sendo, a competência pedagógica proporciona saber observar, ouvir, reflectir criticamente sobre a função múltipla do professor de adultos. A competência pedagógica possibilita a capacidade de procurar identificar, numa variedade de indivíduos, o que é particular em cada um deles. Tal tem como objectivo registar os ritmos de aprendizagem, proporcionar boas condições no que respeita ao tratamento dos conteúdos, cruzando-os com experiências dos próprios alunos. Aquelas experiências assumem, do ponto de vista motivacional, um notável contributo no processo ensino-aprendizagem. No que respeita à *colaboração*, esta implica um trabalho recíproco, comprometido entre professor e aluno, em dialéctica constante. Digamos, que identificamos nessa atitude comprometida a essencialidade da pedagogia no adulto. Tal sugere-nos, de acordo com Gimeno e

Goméz (2000), que a valorização do ensino de adultos decorre da preocupação do professor sobre o modo se desenvolvem as aprendizagens, da percepção que constróem sobre as tarefas desenvolvidas na aula, e da transformação dos seus esquemas de conhecimento. Esta posição é partilhada por Carreras (1998), ao sublinhar a importância dos métodos colaborativos na pedagogia de adultos.

Em segundo lugar, surge como qualidade do professor: *trabalhar com os alunos em grupo*. Esta metodologia desenvolve sinergias, na medida em que o professor estuda com os alunos; verifica trabalhos; esclarece numa atitude de compromisso. Trabalhar com os alunos em grupo sugere o perfil de um professor colaborativo, facilitador da aprendizagem e que gera um clima relacional favorável ao ensino de adultos.

Aquela expectativa faz-nos evocar as características da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997a) a qual assenta na comunicação como meio de construção de significados resultantes da interacção. Ainda, os níveis motivacionais construídos na sala de aula produzem feitos na aprendizagem dos alunos adultos (Cross 1982, Pereira e Farías, 1984). Nós admitimos, também que as mesmas produzem reflexos no professor, construindo assim a motivação para aquilo que designamos como boa qualidade de vida na actividade pedagógica.

Em terceiro lugar, surge a *valorização das experiências dos alunos*. A posição dos alunos reveste-se de bastante interesse, pois não se trata de adolescentes que não têm experiências de vida ou profissionais; trata-se de adultos com vivências, portadores de saberes construídos no seu quotidiano e essa experiência poderá constituir-se em material pedagógico (situações vividas podem ser um exemplo útil numa aula de Geografia, Ciências, Psicologia, Filosofia, Informática, etc.). Logo, será de interesse, do ponto de vista pedagógico e didáctico, realçar a integração dos saberes dos adultos como estratégia pedagógica, pelo significado que assume na sua própria aprendizagem e na sua realização como pessoa. Sobre esta expectativa Houssaye (1982) realça no seu triângulo pedagógico a importância que assumem na aprendizagem as variáveis sócio afectivas no educação de adultos e explicita a interacção entre aquelas, as do domínio cognitivo.

As expectativas sobre o professor *assumir nas aulas um compromisso recíproco* assume a mesma importância do factor *valorização do ensino personalizado*. Em relação ao *compromisso recíproco*, julgamos estar implícito nas qualidades anteriormente comentadas constituindo, por isso, um reforço positivo. No que respeita à *valorização do ensino personalizado*, sugere-se a expectativa de apoio; da compreensão dos ritmos de aprendizagem; ajuda ao aluno a actualizar os

conhecimentos, colocar questões. A disponibilidade do professor parece ser significativa nas dinâmicas a construir e gerir no E.S.R..

Menos valorizados são a *Indicação de bons livros* e ser *Rigoroso na transmissão da matéria*. Reflectindo sobre os dados inseridos do gráfico, inferimos que a maioria dos alunos da turma valoriza mais as dimensões de natureza relacional e de transmissão de conhecimentos.

Questionados sobre outros **aspectos que apreciam num professor de adultos**, os alunos pronunciaram-se de acordo com os discursos inseridos na tabela seguinte.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de significado</b>
Relacionamento/ Interacção/ diálogo/ empatia	Aprecio a interacção com os alunos, a troca de ideias e pensamentos sobre temas relacionados com a matéria(...). Tolerância e compreensão. (...) Que provoque empatia (exigindo trabalho do aluno mas também dando-se); diálogo e interligação com os alunos. (...) humanos e afectivos na forma de ensinar (...).
Apoio/ compreensão	Ajudar a compreender a matéria (...) compreensivos para com os alunos(...) Sinto-me bem acolhida, (...) preocupam-se com o meu desenvolvimento cultural (...). (...) Ajudar o alunos nos "pontos fracos" e tirar dúvidas. (...) a maneira como leccionam as aulas responsabilizando os próprios alunos (...).
Clareza na exposição da matéria	(...) Que sejam claros e explícitos (...); (...) que expliquem bem a matéria.
Entusiasmo	"(...) A paixão que transmite (...) sobre a matéria (...)motivar os alunos nas aulas.
Preparação pedagógica diferente para ensinar adultos	"(...) Acho que há uma diferença quando se ensinam adultos do que pessoas jovens, têm outra postura, o método de ensino, serem talvez mais abertos. Um outro à vontade." A capacidade de adaptação e relacionamento que têm com os adultos.

Quadro 6 - *Matriz Categorical sobre outros aspectos que os alunos apreciam num professor de adultos*

Através da análise das unidades de significado, infere-se a valorização de aspectos de natureza socio-afectiva (Apoio/ compreensão; Entusiasmo; e de natureza

didactico-pedagógica (Clareza na exposição da matéria; Preparação pedagógica diferente para ensinar adultos).

Acerca do conteúdo da primeira categoria (relacionamento/ Interacção/ diálogo/ empatia), sublinhamos as posições de Brundage e Mackeracher (1980) e Knowles (2001), tendo em conta as características dos adultos (Rice, 1997). No que diz respeito à categoria *clareza na exposição da matéria*, os alunos sugerem-nos a necessidade de organização dos conteúdos, boa comunicação dos mesmos e verificação sobre a sua assimilação. A categoria *entusiasmo* sugere-nos motivação do professor, confiança que inspira, grau de participação na aprendizagem dos alunos. Relativamente à última categoria (*preparação pedagógica diferente para ensinar adultos*), concorda com o conteúdo da N.d.C. 3, com as posições sustentadas por Jabonero, López e Nieves (1999) e ainda com as defendidas por Kolb (1984) e Mezirow (1995).

Sobre o ***clima que deve existir nas aulas***, os alunos, expressam-se de acordo com a tabela seguinte:

Categorias	Unidades de significado
Melhor comunicação	(...) Mais comunicação entre professor e alunos.(...) melhor diálogo (...) apreensão de novos temas, ideias, para uma maior maturidade do pensamento". Bom relacionamento entre alunos e professores.  (...) Cumplicidade uns com os outros (professores e alunos) sem excluir ninguém por idades.
Respeito	Que haja respeito mútuo.(...) Próprio de gente adulta e madura.
Ambiente tranquilo	Um ambiente calmo.(...)
Maior motivação	Deveria ser mais "motivante".

Quadro 7 - Matriz categorial sobre o clima que deve existir nas aulas

Das unidades de significado pode-se inferir a valorização do diálogo/ comunicação entre professores e alunos, mantendo, ao mesmo tempo, o respeito mútuo; um ambiente tranquilo e mais motivador. Acerca das categorias expostas, sublinhamos o valor da perspectiva dialógica (Flecha, 2006, Freire, 1987). Contudo, os alunos sugerem a necessidade de mais motivação nas aulas. No que respeita à cumplicidade entre professores e alunos, tal sugere-nos o compromisso e harmonia apontado por Undurruga (2004) como uma das condições para garantir uma

colaboração estreita entre professores e alunos, potenciando assim, um clima de união entre todos.

Questionados sobre se queriam acrescentar mais alguma ideia, os alunos manifestaram as seguintes opiniões:

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Significado</b>
Motivação para as aulas	Incentivar os alunos mais novos a não faltarem pois só prejudicam os outros.
Disponibilidade	(...) Que tenham mais tempo para certos alunos para que se consigam ambientar mais depressa. Os professores deveriam dar testes de preparação para antes dos exames das unidades. (...) acho que alguns deveriam cumprir mais os horários, o que muitas vezes falham prejudicando-nos inconscientemente.
Evitar mudanças /professores	Gostaria que não mudássemos constantemente de professores (...) é difícil fazer tantas adaptações ao longo do ano (...)
Actualização de materiais de estudo	Melhores meios materiais (...) Actualização de alguns Guias de Aprendizagem, (...) livros de apoio, reprografia.
Novas metodologias	A realização de trabalhos relacionados com a matéria e a apresentação dos mesmos, são muito importantes para a aprendizagem do aluno. ( ...) acho que se devia explorar mais esse método de ensino. (...) Ajuda a aprofundar questões. Fazer experiências no campo da Física e da Química nas Unidades correspondentes ao 12ºAno.

Quadro 8 - *Matriz categorial sobre outras opiniões dos alunos*

Da análise das unidades de significado, emergiram as categorias relacionadas com: o perfil do professor (disponibilidade; motivação para as aulas); novas metodologias; e relacionadas com a logística do E.S.R. (actualização de materiais de estudo; evitar mudanças/professores). Sobre as categorias expostas e respectivas unidades de significado, salientamos ainda o contributo de Brundage e Mackeracher (1980), quando aludem as características do estilo colaborativo e do estilo facilitador, os quais promovem condições de uma boa relação ensino-aprendizagem. Ainda sobre metodologias a adoptar nas aulas, os alunos apontam actividades a desenvolver nas aulas onde possam interagir com os outros colegas expondo temas de interesse. Tal está de acordo com técnicas que os professores devem desenvolver para promover a participação activa dos alunos.

### 5.3.2 - Questionários aplicados a alunos da turma SC3 - Final do ano lectivo

No âmbito do desenho da investigação foi elaborado e aplicado de um segundo questionário para recolhermos os dados resultantes das expectativas geradas no início do ano lectivo, os sentimentos registados acerca das aulas, professores, colegas. Este *feed-back* dos alunos afigurou-se-nos de interesse para a investigação.

Assim, procurámos estudar o melhor momento, ou seja, em que os alunos nos parecessem mais disponíveis. Para o efeito, procurámos a colaboração de colegas de outras disciplinas, com as quais falámos acerca da finalidade do inquérito, mostrámos a sua estrutura, previmos o tempo de aplicação e solicitámo-lhes para procederem à sua aplicação em tempo adequado, num intervalo, por exemplo, desde que houvesse disponibilidade de parte a parte. Assim aconteceu e o questionário foi aplicado a um universo de vinte e cinco alunos que, então frequentavam a turma SC3 e do qual resultaram os dados que passamos a expor, em representação gráfica e em análise do discurso.

Questionados sobre a idade, assunto da primeira questão os alunos pronunciaram-se da seguinte do modo que apresentamos.

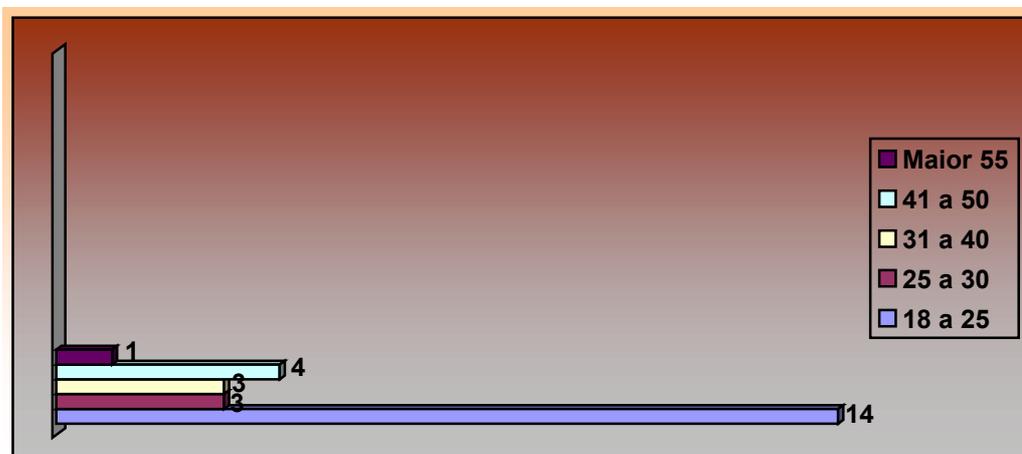


Gráfico 11 - Distribuição da turma SC3 por níveis etários, no final do ano lectivo

Os dados retirados do questionário revelam a existência de um grupo de catorze dos alunos que se situam numa faixa etária entre os dezoito e vinte e cinco anos, o que corresponde a valor percentual de 56%, situação que contrasta com a de um aluno cuja idade é superior a cinquenta e cinco anos e que representa uma percentagem de 4%; de entre os restantes alunos questionados, três apresentaram uma faixa etária situada entre os vinte e cinco e trinta anos de idade, apontando para

um valor percentual de 12%; em igual número e percentagem situa-se um grupo de alunos com idades compreendidas entre trinta e um e quarenta anos de idade. Entretanto, quatro alunos com idades compreendidas entre os quarenta e um e cinquenta anos de idade representam 16% do universo da turma.

Estamos pois, perante uma turma que, no seu conjunto é heterogénea.

Relativamente ao género os dados permitem verificar que prevalece o feminino, na ordem de 60% enquanto que o masculino surge representado com o valor percentual de 40%.

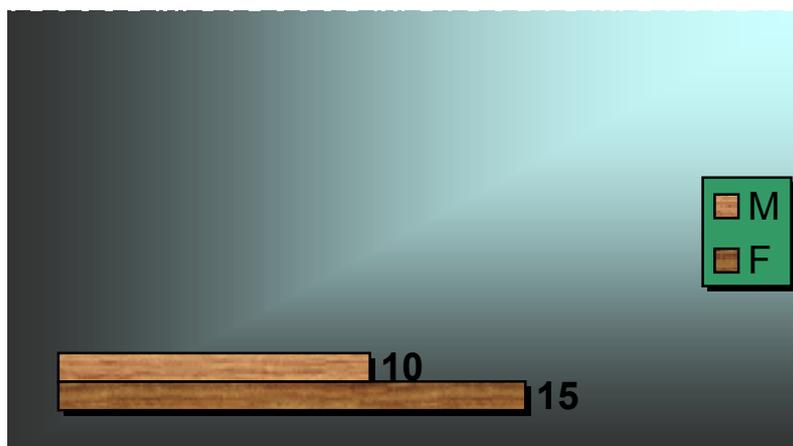


Gráfico 12 – Distribuição da turma SC3 por género, no final do ano lectivo

Com efeito tem-se vindo a assistir a um crescimento notável na afluência da mulher na procura de ofertas de formação para vários fins, entre os quais, como aludimos, a busca de melhores empregos, acesso ao ensino superior, enriquecimento pessoal, de acordo com os resultados exibidos no tratamento do questionário anterior.

Questionados sobre a sua opinião sobre as aulas os alunos expressaram-se da seguinte forma:

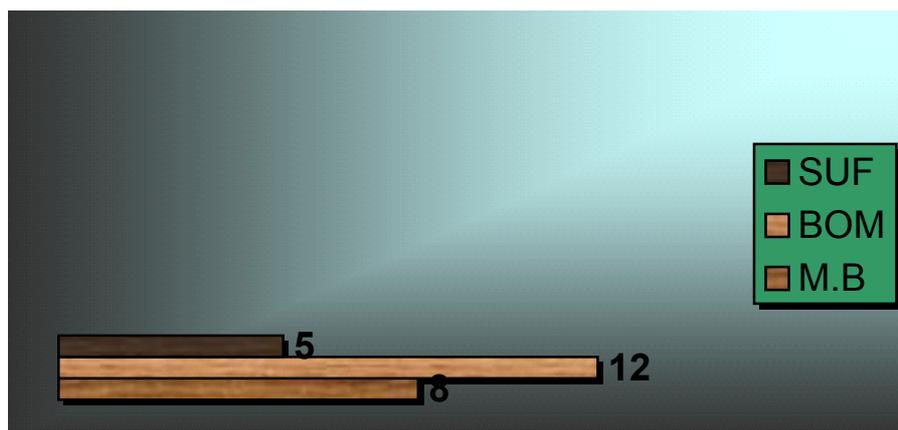


Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre as aulas

Assim, doze dos alunos, correspondendo à percentagem de 48%, manifestaram que as aulas foram boas; cinco na ordem dos 22% avaliaram as aulas com suficiente; oito dos alunos, na percentagem de 32% afirmaram que as aulas foram muito boas.

Contudo, confrontados com a pergunta na qual se pediam razões que justificassem a resposta anterior, os alunos apresentaram as seguintes respostas.

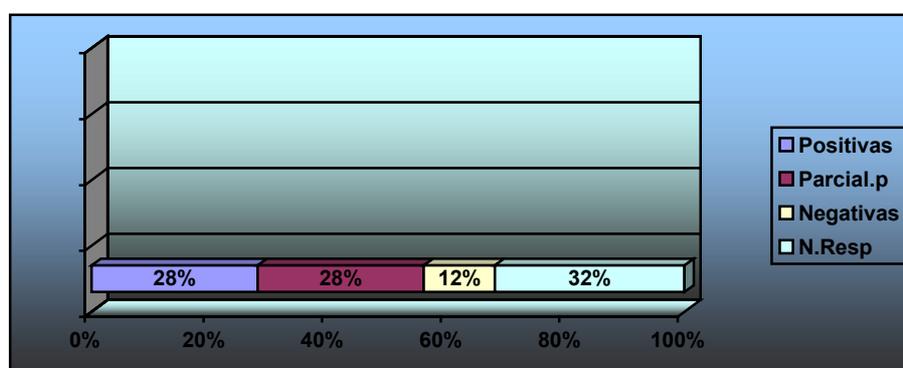


Gráfico 14 - Razões justificativas das opiniões sobre as aulas

De acordo com os dados insertos no gráfico foi expresso um parecer positivo relativamente às aulas, no valor percentual de 28%. Entretanto e sobre a mesma questão registou-se um volume de respostas, consideradas parcialmente positivas, com igual valor percentual - 28%. Razões de natureza negativa apresentam-se no valor percentual de 12%, enquanto que o número de alunos que não responderam se avaliou na percentagem de 32%.

Procurando o fundamento das respostas sobre as aulas e representadas graficamente, elaborámos um quadro categorial que expomos:

Categorias	Unidades de significado
Opinião positiva	<p>“Bom método de estudo;”</p> <p>“Força de vontade;</p> <p>“Bons Professores;”</p> <p>“Auxílio dado pelos professores;”</p> <p>“Sinto-me bem onde estou.”</p> <p>“Boas condições”</p>
Opinião parcialmente positiva	<p>Bons professores em algumas disciplinas;</p> <p>Algum sucesso;</p> <p>Os professores nem sempre estão disponíveis para nós pormos dúvidas. Deviam motivar mais e interessar-se mais por nós.</p> <p>Em certas disciplinas os professores podiam interessar-se mais pelos alunos.”</p> <p>“Bons professores que ajudaram a tirar dúvidas e explicam muito bem; noutras disciplinas, não tanto.”</p> <p>A minha resposta só não é MB, porque alguns professores poderiam ser mais compreensivos em relação ao nosso estatuto de trabalhador- estudante.</p> <p>A aula a nível de matéria, a forma como é dada e exposta é muito boa mas perde pelas condições, como o facto de a turma ser necessariamente dividida em unidades.</p> <p>A resposta é consoante as notas tiradas que foram igualmente boas.”</p>
Opinião negativa	<p>“Falta de apoio e até de quem escute”</p> <p>“Atraso nas colocações de professores e substituição dos mesmos. Há professores que não nos dão atenção.</p> <p>“Houve pouco apoio da parte dos professores, pouca atenção na sala e faltavam umas tantas vezes.”</p> <p>È que alguns professores empatam os alunos;</p> <p>Não fiz as unidades que queria porque trabalho de dia e não tive apoio;</p>

Quadro 9 - Matriz categorial/ Opinião sobre as aulas

No seu conjunto os alunos expressam opiniões que nos sugerem a competência dos professores na transmissão e empenho no aproveitamento do aluno por motivação intrínseca, compreensão, empatia, (Rogers,1987); admite-se que o professor foi facilitador da aprendizagem ( Brookfield, 1995, Rogers, 1987).

As citações permitem inferir desmotivação do professor, presença ainda de uma concepção tecnocrática e positivista no qual os professores foram educados, onde a rotina do poio individual ou grupal não foi introduzida e por tal motivo, não houve lugar para a aprendizagem transformativa, reflexiva, crítica (Apple, 1996, Flecha, 1997a, Mezirow, 1998,). Ainda nos sugere ausência do que Habermas (1990) designa por competência interactiva, ou seja, a capacidade de interpretar, do ponto de vista fenomenológico, os conteúdos dos discursos desenvolvidos pelos vários sujeitos envolvidos. Contudo, eventualmente as expectativas de um aluno ficaram goradas por não ter tido apoio e trabalhar de dia. Do nosso ponto de vista, este tipo de situações denunciam falta de disponibilidade de professores para aspectos de peculiaridade no ensino do adulto que passam pela dimensão afectiva da aprendizagem (Cross, 1982; Toug, 1971) ou ainda uma consciência de desvalorização do sistema, ou até da carreira (Weir, 1985), deficiência nos serviços de colocação de professores a qual denuncia as distâncias infindáveis, existentes entre a aula, os alunos e os gabinetes do ministérios onde predomina a burocracia.

As citações dos alunos sugerem, ausência de motivação, eventualmente influências do modelo técnico instrumental. No entanto, registámos que há alunos que se sentiram muito satisfeitos com a orientação dada pelos professores.

Da análise desenvolvida em torno das respostas deduzimos, pela sua natureza, que sugerem limitações, constrangimentos.

Assim, o conteúdo das primeiras citação expressa falta de empenho por parte de alguns professores de *certas* disciplinas, *podiam interessar-se mais pelos alunos* o que sugere a percepção dos alunos constroem sobre a ausência de motivação por parte do professor. Na segunda citação, à semelhança da primeira, assistimos ao mesmo tipo raciocínio comparativo - alguns *professores são bons*, explicam muito bem, ajudam a tirar dúvidas, mas outros *nem tanto*. Registámos a valorização do professor do estilo colaborativo. Com efeito, no âmbito das posições críticas sobre a Educação de Adultos, as metodologias colaborativas e cooperativas na construção do conhecimento, (Saéz, 1998) surtem resultados positivos pois conduzem à participação, promovendo na aula uma “micro comunidade educativa”.

Entretanto, no fragmento *Encontrei nesta disciplina um bom método de estudo*, mas, não explicita em que consistiu, o que sugere várias interpretações possíveis: ou o professor utilizou métodos tradicionais, modelo técnico instrumental, (Saéz, 1998) tratando os alunos adultos como depositários do conhecimento, ou, ao contrário, conseguiu interactividade, utilizando um discurso promotor da compreensão e da atitude crítica (Brookfield, 1995).

No que refere à citação seguinte verificamos que a qualidade identificada - *bons professores* não é extensiva a todos os professores, pois foi avaliada só em certas disciplinas. Ainda, o conteúdo seguinte o relativismo expresso é por relação às classificações que foram satisfatórias, não associando, porém a causas possíveis desse sucesso.

Quanto à descrição do clima nas aulas a opinião dos alunos é exposta no gráfico seguinte:

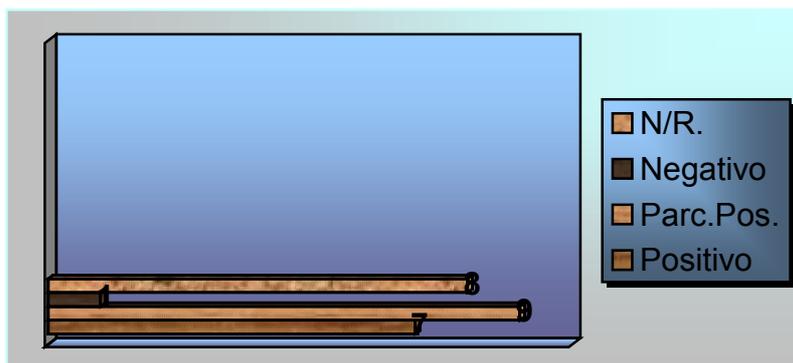


Gráfico 15 - Clima nas aulas

Tendo em consideração os dados insertos no gráfico deduzimos da sua análise que, relativamente à questão, 4%, pronuncia-se negativamente; 36%, dos alunos consideram o clima parcialmente positivo, enquanto que 29.2%, qualificam o clima das aulas, como sendo positivo.

Entretanto, registámos 32% de alunos que não se pronunciaram.

Categorias	Unidades de significado
Clima positivo	Muito bom; Em algumas disciplinas existem pequenas cumplicidades; Calmo, descontraído, sereno; Agradável. Ótimo. Bom, calmo. Estou bem. Fantástico.
Clima parcialmente positivo	Bom, em algumas aulas. Bom, em certas disciplinas. Agradável, dependendo, um pouco, de alguns professores; Entre os colegas é bom. Normal. Em algumas disciplinas existem pequenas cumplicidades; Conforme os professores.

	<p>Dos professores, alguns gostei. Ajudam a estudar, são mais amigos do que outros que são mais distantes, são como os de dia..</p> <p>Em algumas aulas é agradável e acolhedor, noutras é uma “seca”.</p> <p>É bom quando bem orientado; quando os colegas colaboram e os professores também. É fundamental .Às vezes os colegas mais novos são indisciplinados.</p>
Clima negativo	É muito barulho.

Quadro 10 - Matriz categorial sobre o clima nas aulas

Assim, verificamos que as respostas obtidas são caracterizadas pela brevidade, não havendo qualquer comentário ulterior que nos permita identificar factores que possam ter concorrido para a definição daquele clima de aula. No entanto sugerem que a aprendizagem terá sido centrada no aluno (Freire, 2001; Rogers, 1983) com a utilização de métodos activos, envolvendo trabalhos de grupo, que constituem estratégias proporcionadoras de aprendizagem interactiva.

Ora, considerando o conteúdo de cada asserção deparamos com uma atitude relativista na avaliação do clima de aula. Assim, verificamos que a qualidade bom clima é relativa a *algumas* aulas, ou em *certas* disciplinas, ou particular e não geral. Em algumas disciplinas *existem pequenas cumplicidades*. Ora, tal afirmação por si, afecta a dimensão ética própria de um clima de aula, em algumas aula sem que predomine bem estar, um bom desempenho.

Acerca da questão tomámos sublinhámos como pertinente a terceira asserção, onde é possível identificar a dependência relativamente ao papel do professor no contributo sobre a qualidade do clima da aula que coincide com o conteúdo manifesto na sexta citação - *Conforme os professores*. Deparamos, ao contrário com a ênfase dada aos colegas - *Entre os colegas é bom*, portanto o juízo de valor é construído em torno dos alunos, não envolvendo professores. Registámos a este propósito, o relativismo manifestado e questionámo-nos acerca das razões daquela omissão. Em face desta é dedutível que, o clima com os professores não será positivo. No que respeita a quinta asserção, sublinhamos a particularidade materializada na expressão *Dos professores, alguns, gostei*. Efectivamente, o relativo constitui um denominador comum, ou seja, só gostou de alguns o que permite deduzir que não gostou de outros. Ora, o mesmo informante argumenta *Ajudam a estudar*, são facilitadores e colaborativos, como aludimos há pouco, produzindo a consciência dos efeitos no aluno ajuda na progressão do estudo. Acompanhando Montero (1992b), sublinhamos dada a reflexão tecida em torno do contributo de Flanders acerca dos estilos de ensino, o qual enfatiza os estímulos que o professor provoca no adulto quando desenvolve

interacções na sala de aula. Sugere, pois que quanto maior for o número de solicitações dos professores, maior será a participação dos alunos.

Por outro lado, assinala o significado da aprendizagem realizada num clima de afectividade como se pode rever na expressão *são mais amigos do que outros*; na construção do argumento surge ainda uma distinção e uma qualificação os outros *que são mais distantes, são como os de dia*. Tal alusão sugere que os professores que então tiveram, quando frequentaram o regime diurno não eram colaborativos, amigos. O que também sugere um clima onde predominava o domínio cognitivo, estando afastada a dimensão sócio afectiva. Do exposto se pode inferir que alguns professores são afectivos, próximos, colaborativos, de acordo a pedagogia de adultos, mas, outros não, são frios, *distantes*, como os professores do ensino regular, de acordo com o modelo técnico instrumental. A este propósito será de sublinhar o modo como os alunos adultos são sensíveis, relativamente á afectividade que o professor disponibiliza e mobiliza entre os alunos, pois tal desenvolve a sua auto-estima, variável importante a equacionar no ensino com adultos (Undurraga, 2004) como verificámos nas citações referentes aos aspectos positivos, acima apontados.

Debruçando a nossa atenção sobre o conteúdo da frase *Em algumas aulas é agradável e acolhedor, noutras é uma “seca”*., constatamos a identificação de dois climas: em algumas aulas existe um clima positivo qualificado naqueles termos; noutras não é o oposto – *“uma seca”* – o que significa um aborrecimento, sem interesse. A expressão sugere desmotivação que pode ser uma consequência de falhas de comunicação. Esta segundo Carreras e Haro (1998) constitui a coluna dorsal da prática educativa; a mesma expressão pode sugerir a utilização excessiva do método expositivo, o qual com alunos adultos trabalhadores, no regime nocturno, pode desmobilizar a atenção dos alunos. Tal procedimento segundo o autor citado pode decorrer do facto de se adoptar com adultos os métodos e procedimentos desenvolvidos geralmente em todo o sistema educativo. Acompanhando Mezirow (1998) e Flecha (1990, 2006) na educação de adultos a aprendizagem dialógica fomenta a participação, promovendo interacções que valorizam atitudes, conhecimento e bem-estar. Com efeito o diálogo propõe a organização de discursos argumentativos e persuasivos.

Ora, na penúltima resposta observamos que o clima de aula é considerado como uma resultante das interacções desenvolvidas entre os alunos e o professor, sendo que esta dinâmica só existe quando há boa orientação, ou seja, quando o professor conhecendo as características da turma assume o papel de uma boa liderança. Acrescenta: *É fundamental*. Denuncia alguma indisciplina por parte dos alunos mais

novos o que denota heterogeneidade na turma o que justifica a apreciação negativa - *É muito barulho* o que sugere dificuldades de concentração.

Questionados sobre o que lhes agradou mais nas disciplinas que frequentaram os alunos apresentaram várias opiniões que expomos no gráfico:

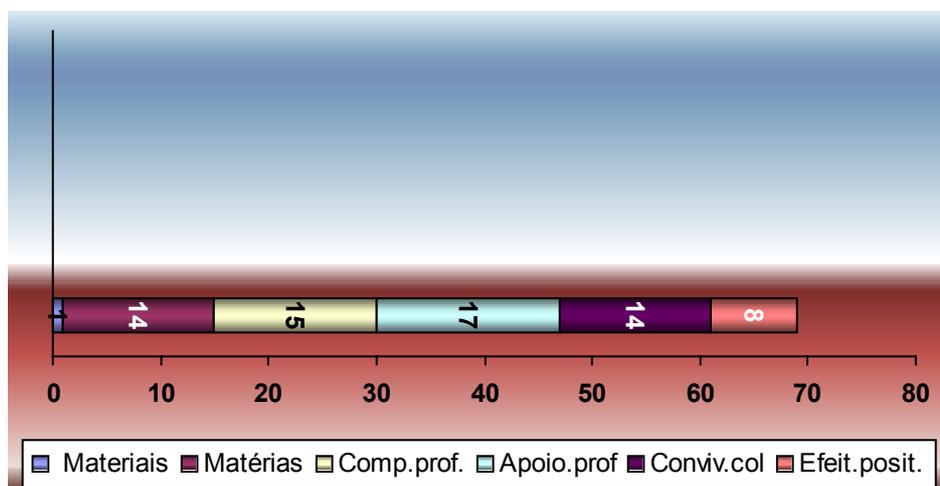


Gráfico 16 - O que agradou mais na frequência das disciplinas

As opiniões registadas apontaram em primeiro lugar, para a valorização do apoio dos professores numa percentagem de 68%; em segundo lugar valorizaram as competências dos professores num valor percentual de 60%; tanto no que se refere aos materiais como à convivência com os colegas a percentagem é igual, sendo o seu valor calculado em 56%. Por último e sobre a questão relativa aos efeitos produzidos na vida profissional, responderam 32% dos alunos.

Questionados sobre se as expectativas foram realizadas, 60% respondeu afirmativamente e 40% negativamente.

Quando questionado sobre a realização das expectativas que tinham construído no início do ano, aquando da matrícula, os alunos responderam de acordo com os dados expostos no gráfico.

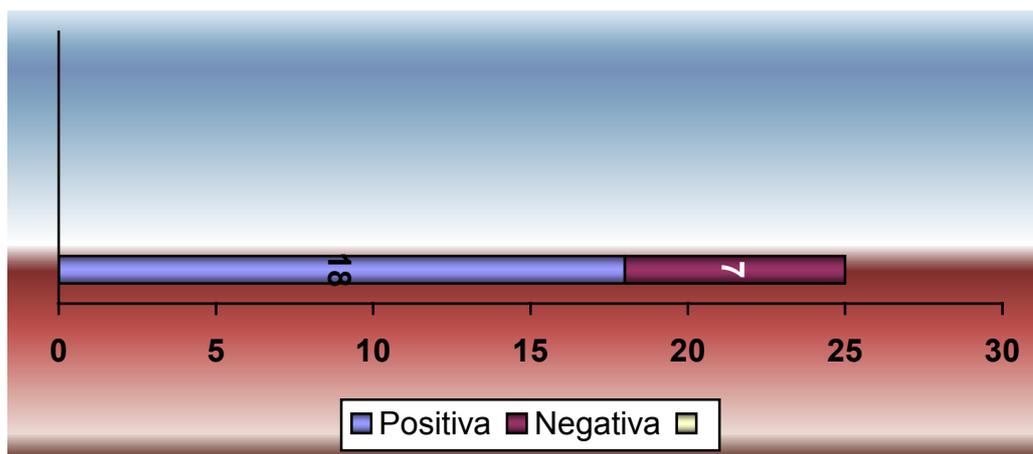


Gráfico 17 – Realização de expectativas

Assim, e recorrendo de novo ao gráfico constatamos que a concretização das expectativas apontam para uma percentagem de 72%, enquanto que as expectativas goradas assumem um valor percentual de 28%.

Quando questionados sobre as razões justificações das respostas sobre as expectativas apresentadas no início do ano, registámos em gráfico os dados obtidos e, posteriormente, tratámos os mesmos tomando em consideração o conteúdos nas respostas dos alunos informantes.

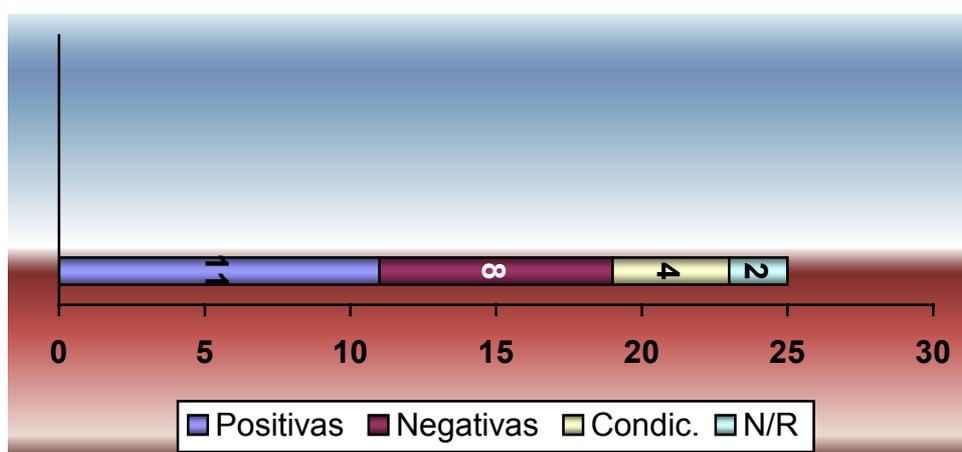


Gráfico 18 - Razões justificativas da respostas sobre a realização das expectativas

A leitura dos dados inscritos no gráfico evidencia uma maioria de alunos cujas expectativas se realizaram, num valor percentual de 44%, seguida de um grupo de oito alunos que viram as suas expectativas goradas, numa percentagem de 32%; entretanto as respostas condicionadas por vários factores, registam-se em quatro

alunos o que corresponde a um valor percentual e 16%, sendo de 8% a percentagem dos alunos que não respondem.

Analisando o quadro seguinte, distinguimos razões de natureza positiva e negativa nas quais se situa o fundamento das respostas dadas.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de significado</b>
Razões de natureza positiva	Concretização de objectivos	Concretização dos meus objectivos a nível de escola. Apesar de não terminar este ano, consegui ter bons resultados nas disciplinas que fiz. Consegui cumprir o que queria. Apesar do atraso no início das aulas e consequente atraso dos estudos consegui fazer o que pretendia, para este ano lectivo. Consegui acabar o ano. Por estar a terminar todas as unidades. Penso que consegui finalizar o ensino secundário, que era o meu objectivo. Consegui os resultados que pretendia.
	Aplicação da aprendizagem	Neste ano, a minha maturidade permitiu-me apreender mais conhecimentos e utilizá-los para a compreensão do quotidiano.
	Ajuda recebida	Porque me ajudaram. Facilitaram-me muito a vida e pude realizar exames quando assim entendi o que me permitiu conciliar os estudos com a vida profissional.
Razões de natureza negativa	Rigidez nas datas dos exames	Existe uma forte tendência em controlar as datas de exames provocando atrasos na organização dos exames.
	Falta de apoio dos professores e métodos desajustados	Não tive o apoio de que necessitei. Nem sempre tive professores que me ajudassem a estudar, estivessem ao pé de nós, que nos ouvissem. Desisti de algumas disciplinas, porque não gostava da maneira de ser de alguns professores. Este método de ensino é muito lento, com pouco apoio e pouco empenho da parte de alguns professores.
	Limitação pessoal	Porque pouco me apliquei à disciplina de Ciências Naturais. Não fiz o que desejava.

Quadro 11 - Razões justificativas das respostas sobre as expectativas realizadas no final do ano

Considerando o conteúdo das respostas positivas, verificamos que a avaliação é em função da concretização dos objectivos. Contudo, identificam-se que aqueles se devem a vários factores: *ajuda, terminar as unidades, desenvolvimento da maturidade para a compreensão do quotidiano, conseguir cumprir metas, ou o que queria*. Contudo fica omissa relativamente à ajuda obtida, como se desenvolveu, quem a proporcionou, como e onde. Diremos, que globalmente o optimismo transparece nesta percentagem de alunos. Entretanto, deslocando-nos agora para a coluna que contém a avaliação negativa, analisando cada citação, identificamos lacunas, como a existência “*de uma forte tendência para controlar as datas de exame*”. Tal atitude contraria as posições sustentadas por Cross (1982), Houssaye (1982) e Mezirow (1998).

Efectivamente, este procedimento deve resultar de um processo de negociação entre professor e alunos, tendo em conta a autonomia do alunos adulto no seu processo de aprendizagem (Silva, 1990).

De facto, insistimos, o sistema de avaliação neste sub-sistema nunca deve ser determinado pelo professor, mas por ambos, professor e alunos, numa atitude de compromisso mútuo, de acompanhamento de um percurso que para o professor assume um significado e para o aluno outro, contudo, apostam ambos no crescimento a todos os níveis. Reiteramos de novo a perspectiva dialógica na pedagogia de adultos. Ainda, o registo do lamento por falta de apoio, constitui um elemento importante na avaliação dos saberes e das práticas dos professores com a responsabilidade de ficarem a leccionar no ensino recorrente mas com as rotinas tradicionalistas interiorizadas. Acerca da temática assinalámos outra avaliação expressa na citação *Este método de ensino é muito lento, com pouco apoio e pouco empenho da parte de alguns professores*. A asserção é problemática. Levantemos várias hipóteses: A escassez de apoio aos alunos deve –se a que razões? Falta de experiência? Falta de reuniões entre os professores do E.S.R? Formação precária? Que razões podem justificar a identificação que o aluno faz sobre o pouco empenho dos professores? Falta de motivação por falta de apoios? Falta de reconhecimento da sua prestação no E.S.R.? Prossigamos na análise das respostas e logo deparamos com a seguinte avaliação: *Nem sempre tive professores que me ajudassem a estudar, que estivessem ao pé de nós, que nos ouvissem!* Ora, sabemos que muitas vezes se trata de adultos que deixaram de estudar há dez anos e mais, com as características que fomos aludindo. Os professores, a quem é distribuído um horário no Ensino Secundário Recorrente têm constrangimentos (N.d.C. 1, Abreu, 2000 - Capítulo I), preparam as aulas isoladamente, não fruindo de satisfação pessoal e profissional

(Seco, 2000), a qual decorre das dinâmicas estabelecidas entre o professor, aluno e processo ensino-aprendizagem.

Contudo, o sub-sistema dilata-se por várias escolas e os alunos são em maior número do que os do ensino regular. Apreciemos a citação seguinte: *Desisti de algumas disciplinas porque não gostava da maneira de ser de alguns professores*. A citação sugere-nos, igualmente, algumas considerações que passamos a tecer: A preparação atempada sobre o ensino com adultos pode promover no professor a acuidade sobre um diagnóstico sobre as características dos alunos, para obter dados sobre o seu perfil. Tal conhecimento prévio facilita o desenho de estratégias a desenvolver com aqueles alunos. Efectivamente, a realidade das turmas do Ensino Recorrente são bastante heterogéneas, facto para o qual o professor deve estar prevenido. Se não houver equidade o primeiro a tomar consciência é o aluno interessado. Em consequência sente-se marginalizado, o que poderá afectar as suas expectativas. Finalmente, os aspectos negativos acrescidos respeitam à responsabilidade do aluno, como *Porque queria ter feito mais disciplinas*, mas por qualquer circunstância que omite, não conseguiu.

Tomando, agora em consideração os dados insertos no quadro 11, verificamos que o conteúdo da primeira citação sugere várias interpretações. Efectivamente, *facilitaram-lhe muito a vida e pode realizar exames quando entendeu o que permitiu conjugar a vida escolar, digamos assim com a vida profissional*. Identificamos reforço positivo no apoio prestado e admitimos tratar-se de um professor colaborativo que coordena, apoia, anima com flexibilidade ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos adultos trabalhadores. Sugere flexibilidade resultante da negociação há pouco aludida. Sugere, igualmente reconhecimento por parte dos alunos.

Ainda, incluímos na tabela sobre razões condicionantes o conteúdo relativo ao controlo dos exames pelos professores na medida em que essa prática condiciona os ritmos dos alunos. Acerca do assunto os alunos adultos reagem mal à imposição das datas, elas devem ser combinadas, pois trata-se de alunos que trabalham. A atitude de controle por parte dos professores pode resultar de influências das práticas desenvolvidas no ensino regular, com jovens. Sugere-nos a transposição do modelo técnico instrumental para o E.S.R. pela ausência de outras referências sobre a pedagogia de adultos. Por fim, infere-se dos conteúdos expostos nas citações *Só no final do ano é que sei se foram boas, ou não, depende do resto das notas. Porque queria ter feito mais disciplinas se tivesse mais tempo*, que a avaliação pedida é condicionada precisamente, pela natureza das classificações e pelo tempo.

Enquanto o conteúdo da segunda citação nos sugere que o processamento cognitivo da informação foi bem assimilado (Undurraga, 2004), o que sugere que o

professor desenhou estratégias variadas para atender àquele caso específico teve em conta a situação do aluno, denotando flexibilidade. O conteúdo da terceira citação traduz o efeito positivo do professor colaborativo, é sugestivo da existência de compreensão empática (Pereira e Farias, 1984) traduzindo, ainda, uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem (Mezirow, 1982, Schon, 1983).

Acerca das características mais apreciada nos professores, os alunos pronunciaram-se de acordo com os dados que apresentamos no gráfico.

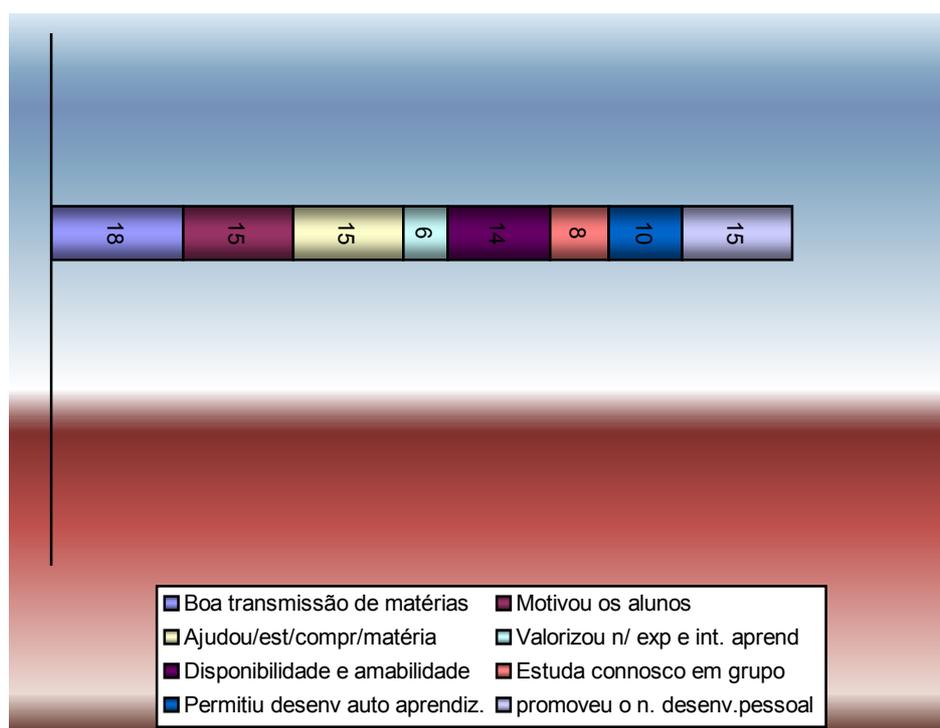


Gráfico 19 – Características mais apreciadas nos professores

Tomando em consideração os dados recolhidos e expostos no gráfico, verificamos que a maioria dos informantes (72%) apontam a *boa transmissão de matérias* como característica mais apreciada nos professores.

Em segundo lugar e em igualdade na apreciação, *a motivação, ajudou-nos a estudar, a compreender a matéria e promoveu o nosso desenvolvimento pessoal*, constituem características valorizadas, percentualmente, em 60%.

Entretanto e em terceiro lugar, *a disponibilidade e amabilidade* foram atitudes avaliadas em 56%. Em quarto lugar, 32% referimos *Estuda connosco em grupo* como característica que mais gostaram.

O exposto permite-nos tecer várias considerações. Uma primeira reflexão recai sobre a primeira qualidade apontada, *Boa transmissão das matérias*, pois, sugere ter havido clareza na exposição o que terá permitido aos alunos a compreensão dos conteúdos programáticos e, eventualmente, obterem boas classificações.

Uma segunda reflexão incide nas qualidades expostas no valor percentual de 60%, *a motivação, ajudou-nos a estudar e a compreender a matéria e promoveu o nosso desenvolvimento pessoal* que comparado com o valor anterior, nos permite avaliar uma diferença percentual de 12%, igualmente sugestiva da sobrevalorização do domínio cognitivo por parte do professor e da percepção que os alunos construíram relativamente a algumas disciplinas.

A este propósito, evocamos professores que ainda estão muito arreigados ao sistema no qual foram formados, enquanto estudantes e como docentes, no decurso do estágio pedagógico, no ensino regular e que os vinculou á carreira.

Ora, é possível e natural que tais razões tenham sido transpostas para o Ensino Recorrente de Adultos, por um lado, de forma inconsciente, por outro, porque efectivamente, não houve qualquer dispositivo formativo que produzisse a consciência da mudança.

Entretanto, apreciando o conjunto das três características acima apontadas, elas denunciam sensibilidade, auto motivação para um trabalho de ajuda, colaboração com os alunos, situação frequente numa aula de adultos, na qual a sala de aula é, local de descoberta, de esclarecimento, de promoção da autonomia, a partir de várias estratégias pedagógicas.

Os alunos questionados sobre o que mais apreciaram neste ano lectivo, registámos as seguintes categorias que resultaram da análise de conteúdo das respostas.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de significado</b>
Desenvolvimento da auto-aprendizagem	A minha evolução. Tive professores muito bons que me ajudaram bastante a nível de desenvolvimento da auto-aprendizagem, incentivo e apoio.  Alguns professores, o ambiente e a capacidade de estudo que desenvolvi após tantos anos sem estudar.  Posso organizar o meu tempo e ritmo de estudo.

Estratégias pedagógicas	A boa dinâmica utilizada pelos professores nas aulas. Foram os novos professores que tive e conheci. Um pouco de tudo, mas principalmente, a gostar de Psicologia. Conhecimento de professores novos na escola.
Motivação dos professores	A motivação que os professores nos inculciam. Para tudo o que eu tentei realizar me foi dada ajuda para o concluir. O sentido de dedicação de alguns professores. a disponibilidade de alguns professores. A motivação dos professores das matérias que estudei.
Relacionamento com professores e colegas	A amizade dos colegas e dos professores e especialmente da minha professora (X). Estou “apaixonada” pela minha professora (X). O ambiente escolar que é diferente do de dia e a boa relação com os professores. Os novos colegas e alguns professores. A convivência e o apoio mutuo dos colegas... Algumas disciplinas e a turma.

Quadro 12 - Matriz categorial sobre o que os alunos mais apreciaram no ano lectivo

A primeira citação permite-nos verificar que a aluna tomou consciência sobre a sua *evolução*. Identifica o contributo dos *professores muito bons* nos quais reconhece terem proporcionado uma progressiva autonomia, o *desenvolvimento da auto-aprendizagem*. Porém, associa este processo do estímulo e da ajuda prestada pelos *professores muito bons* que teve. A argumentação apresentada vai ao encontro aos princípios que devem estar presentes no ensino e na aprendizagem do adulto, de acordo com as suas características (Rice, 1997, Jabonero, López e Nieves, 1999).

Entretanto, na segunda intervenção registamos a valorização do papel de *alguns professores*, por exclusão nem todos os professores foram apreciados positivamente. Verificamos, a percepção que o aluno tem da influência do ambiente, que no contexto sugere ser o clima da aula, pois dele recolheu efeitos positivos. Contudo, valoriza fundamentalmente, o facto de ter deixado de estudar há anos, e ter avaliado positivamente o facto de ter *desenvolvido a capacidade de estudo depois de tantos anos sem estudar*. Assim nesta valorização reside do êxito do aluno.

O conteúdo da terceira citação sugere ter tido aulas que não foram orientadas segundo o modelo tradicional. Sugere ter havido interacções e diversidade nas estratégias pedagógicas. Não explicita a dinâmica, apenas a qualifica.

Neste conjunto de citações poderemos identificar apoio ao aluno, o reconhecimento da motivação por parte de professores, todos os aspectos, em geral. Contudo, no que refere à professora de Psicologia, as representações que deixa aos alunos apontam para algumas das possíveis características. Efectivamente sugerem, dedicação, profissionalidade, vocação para ensinar, amizade, estreita ligação afectiva com os alunos.

A primeira expressão sugere indiferença. Não houve qualquer tipo de situação que assumisse especial significado. Ao contrário, na segunda, valoriza-se o papel positivo dos *novos* professores que teve e conheceu. Na terceira citação está explicada a valorização no fragmento: o *sentido da dedicação* mas, não de todos, só de *alguns*, a limitação leva-nos a concluir que alguns professores não tem aquele sentido da dedicação.

Entretanto, no conteúdo da última asserção, identifica-se a distinção entre o ambiente da escola de dia e à noite, justificando a mesma, através do relacionamento entre alunos e professores que julga como sendo melhor.

O conteúdo das citações expostas permitem inferir que o valor *convivência, disponibilidade de alguns professores*, a presença de professores mais novos, o que é de interesse dada a faixa etária da maior parte dos alunos da turma, no final do ano dos alunos se situar, como vimos entre os 18 e 25 anos; a motivação de professores, a alusão à professora de psicologia, bastante jovem em início de carreira, a flexibilidade para a organização do tempo de estudo, constituem indicadores que revestem especial significado, na nossa perspectiva, no âmbito da presente investigação.

Relativamente aos aspectos que poderiam ser melhorados no E.S.R., os alunos ofereceram as seguintes opiniões:

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Significado</b>
Funcionamento do E.S.R	Uma vez que o Ensino Secundário Recorrente é maioritariamente preenchido por trabalhadores estudantes, a forma de ensino funciona, mas a organização a nível da salas, turmas e professores é que devia ser melhor estruturada. No Ensino Recorrente o que mais me desagrada é o horário estabelecido este ano... A sobreposição (aulas) deveria ser corrigida. Poderiam ser melhorados os programas e o apoio de alguns professores. Melhor organização do ensino...
Infra-estruturas da escola	Melhorar as casas de banho... As condições materiais da Escola bem como as condições de higiene das casas de banho.
Empenho dos professores	...maior empenho de alguns professores. O interesse em ensinar por parte de alguns professores. Maior apoio por parte de alguns professores. ...o incentivo dos professores. Motivação por parte dos professores para transmitir aos alunos. Alguns professores podiam dar mais um pouco de apoio aos alunos. O interesse de alguns professores. Podiam ajudar mais os alunos. O relacionamento entre os professores e os alunos e dos serviços em geral. Menos exigência na parte escolar e mais eficiência da parte dos professores.... Alguns professores serem mais motivadores nas matérias ensinadas.
Sensibilidade ao ritmo de aprendizagem	Dar maior independência aos alunos no que respeita ao ritmo de estudo e de progressão. ...a falta de compreensão de alguns professores para o facto de muitos dos estudantes terem uma vida profissional agitada, já para não falar na vida pessoal.
Relacionamento entre professores, alunos e escola	Haver mais ligação entre professores e alunos para uma maior participação dos alunos nas aulas e na Escola. ...incentivo .... dos funcionários.
Assiduidade dos professores	...a falta de professores deveriam ser corrigidas.

*Quadro 13 - Matriz categorial sobre aspectos que poderiam ser melhorados no E.S.R.*

Os informantes sublinharam como aspectos que poderiam ser melhorados: A Organização/ funcionamento do E.S.R., incluindo programas e horários; o papel do professor (empenho dos professores; sensibilidade ao ritmo de aprendizagem; relacionamento entre professores, alunos e escola e assiduidade dos professores).

Da análise do conteúdo das citações emerge em primeiro lugar a avaliação centrada no papel do professor, dado que verificamos através dados fragmentos

Poderiam ser melhorados (...) o *apoio do professor*; o *empenho do professor*; O interesse em ensinar por parte de *alguns professores*; *Maior apoio*; *Motivação para transmitir aos alunos*; o *relacionamento*. Estas opiniões concordam com, Abreu (2000) Nogueira (1994), Sancho (1993) e Silvestre (2003) já aludidos no Capítulo I e também com algumas conclusões da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 1988) (Capítulo III).

Com efeito, o conjunto das opiniões sugere uma convergência para uma melhor adequação do professor ao aluno adulto. Porém, surgem outras avaliações sobre a organização da escola, dos serviços, das aulas. As lacunas nos horários surgem associadas à falta de compreensão alguns professores, bem assim como a falta de professores. Registámos a falta de condições materiais, físicas e a este propósito a necessidade cuidar as casa de banho. Curiosamente, numa citação é apresentado o seguinte argumento: *Uma vez que o Ensino Secundário Recorrente é maioritariamente preenchido por trabalhadores estudantes, a forma de ensino funciona, mas a organização a nível da salas, turmas e professores é que devia ser melhor estruturada*. Entretanto, detectámos uma atitude conformista: *está bem assim*. Deduzimos dos relatos a percepção que os alunos foram construindo acerca da necessidade de proceder a melhorias no funcionamento do E.S.R., o que concorda com a N.d.C. 8.

Anotámos, porém que as asserções sobre este último tema, contratam de alguma maneira com as características mais apreciadas nos professores e com as respostas obtidas sobre o que mais apreciaram neste ano lectivo.

#### **5.4 – Entrevistas aos Professores**

Procedeu-se ao registo das respostas dos professores através da gravação e transcrição dos seus discursos, tarefa acompanhada pela observação e notas acerca de vários sinais passíveis de conter conteúdo simbólico rico (hesitações, expressões de olhar, entoação da voz, envolvimento ou distanciamento, risos ou ironia, exaltação, ou outras) e que por tal, provocassem em nós uma atitude problematizadora sobre o processo. Deste modo, a nossa preocupação dominante consistiu em “desocultar” nos discursos, os fragmentos significantes, na intenção de encontrar coerência na reconstrução dos mesmos.

Para a identificação das participações dos professores foram criadas as seguintes siglas: EP para designa Entrevista/Professor numerados de 1 a 4. Assim

EP1 corresponde ao primeiro professor a ser entrevistado 1, sendo o último EP4. Entretanto, a sigla EP3/CP designa a Entrevista ao Professor que é o coordenador pedagógico da turma SC3, daí a designação que escolhemos para o distinguirmos dos demais.

Relativamente ao tratamento das entrevistas tomámos em consideração a ordem das questões que constituíram o suporte da entrevista e optámos por considerar os grandes grupos como campos a investigar; em cada campo optámos por considerar cada pergunta como sendo um tema.

Em algumas situações apresentou-se-nos como pertinente, recortar respostas a diferentes questões pela coerência e afinidade verificada no conteúdo das mesmas.

No decorrer da leitura flutuante (Bardin, 1994) do discurso das entrevistas dos professores foram emergindo categorias e subcategorias as quais nos levaram à construção de uma matriz categorial e subcategorial, que expomos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Trajectória</b>	Importância do ensino.
	Ligação em E.S.R.
	Episódios significativos na carreira
	Importância do estágio pedagógico para o E.S.R.
<b>Experiência no E.S.R</b>	Formação específica
	Reflexões sobre o E.S.R. na Escola
	Pontos fortes e pontos fracos
<b>Sentimentos dos professores</b>	Sobre a sua primeira aula
	Sobre a experiência no E.S.R,
	Sobre os alunos do E.S.R.
	Opções sobre estratégias pedagógicas /resultados
	Concepção de um bom clima na aula
<b>Gestão do currículo</b>	Organização pedagógica do professor
	Materiais didáctico pedagógicos
	Materiais trazidos pelos alunos adultos para as aulas
	Integração dos saberes e experiências dos alunos do E.S.R., nas aulas
	Método de avaliação dos alunos
	Sentimento da preparação que possuem

<b>Necessidades de formação específica</b>	Características que os professores do E. S. R. devem ter
	Tipo de ajuda prestar aos professores colocados pela 1ª vez no E.S.R.
	Carências em áreas formativas
	Modalidades de formação

Quadro 14 – Matriz categorial sobre as entrevistas aos professores

## 1 -Trajectória pessoal

Quando questionámos os professores acerca da sua trajectória pessoal, tomamos em consideração, em primeiro lugar, o seu percurso profissional, pessoal. Procurando identificar razões justificativas da sua opção como docente ou **importância do ensino**. Sobre este ponto, registámos em alguns professores um factor determinante, uma vocação sentida desde muito cedo.

Eu penso que desde miúdo sempre gostei de ensinar. Quando tinha 9, 10 anos pedi à minha mãe um quadro, para ensinar os meus colegas na escola, penso que é uma questão inata, eu gostava de ensinar, pronto. (EP1)

Eu sempre gostei muito do ensino desde que me conheço. Desde o colégio que tinha sempre aquela vertente de ensinar os outros em tudo, de escrever muito nos quadros, de fazer muitos desenhos, expor(...) desde aí que sempre gostei . (...) depois foi um sonho (...). (EP2)

“Ser professora foi, (pausa) acho eu que desde que tenho assim consciência, o meu sonho”. (EP3/CP)

Em resultado da análise efectuada regista-se, no primeiro professor a percepção precoce do desejo de ensinar, o qual se materializou ou *se traduziu na necessidade de pedir um quadro à mãe para ensinar os colegas* na idade escolar, concluindo ter sido uma tendência inata. À semelhança, ressalta na EP2 a consciência da mesma tendência, quando evoca situações no colégio onde apreciava actividades associadas à prática docente, “*ensinar os outros em tudo*” ou, ainda, “*escrever muito nos quadros*” como se retira do conteúdo exposto. De salientar a expressão “foi um sonho”, a qual traduz a consciência da construção de uma expectativa de vida profissional.

Do mesmo modo a função docente surge muito cedo em EP3/CP “desde que se conhece” como nos é oferecido constatar. Os relatos oferecidos denunciam uma vocação precocemente sentida pelos professores.

Entretanto, surgem-no outro factor, o acaso, como poderemos observar no discurso seguinte:

Entrei para o ensino por mero acaso (riso). Foi por mero acaso (...). (EP4)

Ao contrário dos casos antecedentes, o professor reconhece que ingressou no ensino acidentalmente e não como vocação precocemente sentida. Tal posição parece-nos estar associada a motivações secundárias que não resultaram do reconhecimento de uma vocação orientada exclusivamente para ensinar. Assim e de acordo com Montero (1999), os professores representam uma classe profissional com características muito heterogéneas (idade, interesses, origens, condições laborais e institucionais).

Porém, à medida que a nossa intervenção evoluía, iam emergindo outros factores que produziram reflexos nas vidas destes professores, como influências sofridas.

Penso que isso se deve ao facto da minha mãe ter sido professora e entusiasmadíssima com a profissão. (...) E, portanto, eu também fui sempre, sou assim. E é também engraçado que eu sempre que estava a ter aulas, quando estudava, relativamente a algumas aulas e alguns professores, sempre tive a noção de que “eu isto nunca hei-de fazer, ou isto “isto, assim, eu gostaria e fazer”. Tenho essa noção. Lembro-me muito das dificuldades ou dos prazeres que tive nas aulas como aluna(...) e isso deu-me sempre essa ideia, de ser professora. (EP3/CP)

A professora com um olhar brilhante, sorridente, revelou entusiasmo quando fala da como referente a qual designa de forma superlativa como nos é dado a inferir da expressão *o facto da mãe ter sido uma professora entusiasmadíssima com a profissão e acentua a implicação psicológica pessoal, portanto e, também. Sou assim.* A justificação denota influência da admiração e afecto pela mãe como professora.

De realçar, a narrativa sobre o recurso e a valorização de episódios ocorridos enquanto estudante, que assumem um papel relevante na opção profissional como atitudes de professores, as quais lhe proporcionavam a construção de juízos, acerca de possíveis perspectivas profissionais *eu isto gostaria de fazer..(...).*

Com efeito, os contextos escolares permitem evocações bastante sugestivas do papel do professor na estruturação da personalidade. A este propósito, observemos a citação exposta:

Os professores (...) também notavam que eu tinha uma queda para o ensino e foram sempre alimentando essa ideia” (EP2)

Pertinente a implicação psicológica manifestada na expressão “*professores também notavam*” e a dedução feita sobre a atitude daqueles, no fragmento “*foram sempre alimentando a ideia,*” o que traduz o significado da influencia. A análise do conteúdo da citação permite-nos admitir que a alusão à intervenção dos professores se constitui num reforço positivo e num registo significativo relativamente à opção da função docente. Para além do mais, a mesma citação, também, é sugestiva de que o recurso à atitude dos professores no colégio, contribuiu “como que” para a “legitimação da sua escolha, isto é *até os professores notavam a minha vocação, logo, foram-me sempre estimulando nesse sentido.* Com efeito, os relatos evidenciam influências sofridas através de familiares, professores ou situações que se desenvolvem durante o processo de socialização escolar (Arends, 2001).

(...) alguns colegas meus disseram-me que iam concorrer ao ensino para dar aulas à noite. E eu também concorri. O mais engraçado é que eu fiquei e eles, não.(...) (EP4)

A influência dos colegas de trabalho foi determinante para sua tomada de decisão e neste professor ao contrário dos professores anteriores, não se manifesta qualquer predisposição anteriormente para ensinar. Com efeito, a heterogeneidade constitui uma característica dos professores enquanto classe social. Neste sentido e acompanhando Montero (1999), detectando uma diversidade de interesses, motivações que são subjacentes à sua presença no ensino.

Relativamente à formação académica, as respostas obtidas indiciam formação não específica do ensino como se evidencia nos casos seguintes:

Fui para Direito. (EP1)

Sou licenciado em Economia. (EP4)

As respostas obtidas pelos restantes professores, ao contrário, torna clara a opção por uma formação específica do ensino, como poderemos observar:

Por acaso fui para o ramo da Filosofia. Não era, propriamente, logo a primeira escolha, (pausa) era mais a Psicologia. Só que na altura as médias estavam muito elevadas e optei pela Filosofia por ser uma coisa mais ou menos parecida. (EP2)

Mesmo em relação ao Inglês, (pausa) foi uma escolha porque poderia tirar proveito - fora das aulas que gostava de dar- das línguas e literaturas ou, por exemplo, ter contacto com outras culturas, enfim, achei que me abria vários horizontes. (EP3/CP)

Analisando a citação de EP2, sublinhamos que a opção por Filosofia foi “*por acaso*” e resultou da não possibilidade de ingressar em Psicologia pela razão exposta. Contudo, vinculou-se ao ensino, através da Filosofia. Já com EP3/CP a opção foi inequivocamente orientada para ensinar, entre outras actividades possíveis : *Foi uma escolha “fora das aulas que queria dar”, poderia tirar proveito das línguas.*

Assim, entre as duas intervenções sobre o tema, EP3/CP sugere que a sua inclinação para a actividade docente surgiu espontaneamente como por intuição.

Entretanto, razões de ordem familiar e económica estiveram presentes nos percurso de alguns do professores.

(...) em Direito a determinada altura tinha duas hipóteses: eu talvez gostasse mais de ser juiz, mas, a vida profissional nem sempre é o que nós queremos, (...) tive de que me abeirar um bocadinho da família e numa primeira fase, optei para ter estabilidade económica porque era também uma coisa que eu gostava e optei pelo ensino. Passado dois anos ou três surgiu-me a oportunidade de entrar na magistratura. Eu cheguei colocar essa questão, mas, por factores de ordem económica e mesmo de ordem familiar disse, não, a minha solução é esta, tenho de continuar no ensino, gosto do ensino e pronto, fui estando no ensino mas professor como provisório, não como efectivo. (EP1)

Como podemos observar, a carreira de juiz ou o ensino constituíram um dilema que o professor teve que gerir atendendo a uma dimensão que lhe era muito cara: a família. Justamente por aquele valor, a docência surgiu-lhe como que imposta, como pode verificar-se na expressão (...) *tenho de continuar no ensino*. Contudo, fê-lo

sem vínculo, apenas *como provisório, não como efectivo* (sem vínculo com o Estado). E assim, a opção pelo ensino foi construída tendo em conta a estabilidade familiar e económica.

Relativamente à ***circunstância de estarem a ensinar no regime nocturno e no Ensino Secundário Recorrente***, registámos as seguintes respostas:

(...) Estou por antiguidade (...), também por uma questão de funcionalidade. (...) para nós não era pior, ficava com o tempo todo livre.(EP1)

Por concurso, calhou. (EP2)

(...) depois, para a noite foi também por razões familiares, queria ter o dia todo livre. (...) (EP3/CP)

(...) alguns colegas meus disseram-me que iam concorrer ao ensino para dar aulas à noite, fora das horas de expediente . (...) entendi que o ensino nocturno tinha vantagens. (EP4)

O exposto permite identificar as razões que fundamentam o facto de leccionar<sup>6</sup>em à noite. *A antiguidade, a funcionalidade e o dia livre*, constituem as justificativas para os professores inquiridos e globalmente, tal circunstância é vantajosa, à excepção de EP2, que não escolheu foi colocada por concurso. Contudo, o argumento do “*dia livre*” assume significado diferente entre EP1 e EP3/CP, porquanto no primeiro tal circunstância parece ser funcional, utilitária, no segundo caso, são evocadas *razões familiares* e não outra ocupação funcional. Ainda, do nosso ponto de vista, o argumento “*dia livre*” é de alguma forma, problemático, em si. Com efeito, reconhecemos, no mesmo, não uma opção pelo conhecimento da pedagogia de adultos e, por tal facto, um gosto por iniciar novas experiências nesta área de ensino, mas ao contrário, a razão que preside à sua opção: é de conveniência pessoal, de ordem prática. Respeitando as posições, aliás legitimadas por dispositivos legais, tal facto, por si, sugere um indicador da ausência de sensibilização, informação e formação prévias, para uma conjugação satisfatória das vantagens em termos pessoais e ao mesmo tempo, uma melhoria em termos de realização profissional.

Entretanto, como nos é oferecido observar, EP4 reconhece “*vantagens*” no ensino à noite, “*fora das horas de expediente*”, o que permite deduzir, que a actividade

---

<sup>6</sup> Sublinhado nosso.

docente com os alunos do Ensino Secundário Recorrente, consistiu numa tarefa acrescida à sua actividade normal, exercida durante o dia, o que concorda com o registo anterior, no qual manifesta que foi *mero acaso* que veio parar no ensino e que foi por influência de *colegas de trabalho* que concorreu para dar aulas à noite.

Ainda registámos que três dos quatro professores inquiridos possuem mais de 20 anos. Tal situação contrasta com EP2, com menos de dois anos de serviço, estando pois em início de carreira.

Dou aulas há trinta anos.(sorriso) (EP1)

Tenho trinta e dois anos de serviço. (EP4)

Olha, eu já estou com 32 ou 33 anos de serviço (risos) (EP3/CP)

(...) só tive um ano de estágio e este ano aqui (risos) que ainda não acabou.

(EP2)

Os dados recolhidos evidenciam um contraste entre as experiências dos três primeiros professores, com mais de trinta anos de serviço e a última professora, em início de carreira, com apenas um ano e meses de serviço.

No âmbito do percurso e no desenvolvimento do assunto em questão, registámos a diversidade de níveis de ensino apresentada pelos quatro professores.

(Risos) Já corri os níveis todos (risos), desde o Ciclo preparatório ao Secundário, 7º, 8º 9º, por aí fora e depois é que passei para a noite. (EP3/CP)

Entretanto, e ao contrário, tanto EP1 como EP4, oferecem-nos uma exposição diferente acerca da sua experiência docente.

Eu comecei por leccionar de dia (...) no 10º e 11ºanos na Escola Secundária Oliveira Martins, como provisório.

Estive lá alguns anos e foi lá que comecei a dar aulas à noite, no Curso Complementar. Depois, fui para a Escola Secundária Clara de Resende, onde dei aulas de dia. Voltei par a Oliveira Martins e, depois ainda voltei também, para a Clara de Resende. Mas sempre assim, a dar aulas a noite ao Complementar e ao diurno – 10º, 11º, e 12ºAnos. Depois, é que vim para aqui para me profissionalizar, estou aqui há (pausa) dezasseis anos. (EP1)

Só leccionei no Secundário (...) na Escola Secundária Filipa de Vilhena, na Escola secundária Alexandre Herculano, - na altura ainda não era Ensino Recorrente, era (pausa) o Curso Complementar Nocturno – e na Escola Secundária Clara de Resende. Depois, em 1996/98, salvo erro, é que dei aulas no Ensino Secundário Recorrente, na Escola Secundária Filipa de Vilhena e no Alexandre Herculano e depois vim para aqui. (EP4)

Confrontando as duas intervenções, identificamos como denominador comum, a incidência maior no ensino com adultos, quer no Curso Complementar, quer no Ensino Recorrente, experiência essa que se desenvolveu durante vários anos, em várias Escolas Secundárias da cidade.

Assim, o maior leque de experiências é-nos apresentado por EP3/CP, que nos diz ter leccionado vários ciclos de ensino 2º, 3º, Secundário Curso Geral e Ensino Recorrente Básico e Secundário o que supõe possuir uma latitude de vivências e registos significativos.

Ainda, no âmbito dos seus percursos falamos da profissionalização - único dispositivo para o vínculo do professor ao Estado registámos os seguintes relatos:

Quando (...) nós entrámos na Comunidade Europeia, eles obrigaram muita gente a efectivar. Eu nessa altura ou efectivava ou saía. Tenho colegas que passaram só para a carreira e outros só para a advocacia. Eu já tinha bastantes anos, já tinha quase dez anos de serviço, era pena perder tudo.

Mas eu gosto do ensino, não estou aqui (pausa) nem só por razões de equilíbrio, não haja dúvidas, isto dá-nos maior equilíbrio económico mas não é só por isso, eu também gosto do ensino (EP1)

Verificámos que é apontada a circunstancia que envolveu o processo de profissionalização de EP1 – (...) *a Entrada de Portugal na C.E.* O poder ou autoridade *obrigou a efectivar*, afirma o professor, com expressão séria como de temor, quando evoca a situação, pois, que se não aceitasse ficaria só na actividade de advogado *como alguns colegas*. A expressão *só* é sugestiva de limitação – uma das actividades deixaria de poder praticar, o que traduziria menor *equilíbrio económico*. Contudo, o professor ressalva que *gosta do ensino, não está nele só por razões económicas*. Todavia parece-nos estar subjacente no discurso a conveniência na conciliação das duas actividades estar *na carreira* e na *advocacia* daí que o horário da noite seja *mais funcional*, deixa o *dia livre*, conforme registo anterior.

Ainda o factor casualidade foi a justificação oferecida por EP4:

(...)Entretanto e também quase sem fazer nada (pausa) de especial fui-me profissionalizar (sorriso). Fiz o estágio e não houve, ao fim e ao cabo, nenhuma intenção deliberada para ensinar. (EP4)

De salientar que tal como entrou para o ensino *por mero acaso* também realizou o estágio pedagógico, sem *nenhuma intenção deliberada para ensinar* o que poderá traduzir ausência daquilo que poderemos entender pelo conceito de “vocação”. Associamos o conteúdo desta citação com o da anterior, no qual afirma ter visto *vantagens* em dar aulas *à noite fora das horas de expediente*. A associação de dados leva-nos a inferir que o predomínio de motivações de ordem económica sobre as pedagógicas para a educação de adultos. Seguindo Hargreaves (1998), diremos que o mundo dos professores tem um carácter profundamente policrónico.

Situaram o estágio pedagógico na sua experiência e sobre o assunto recolhemos os seguintes relatos:

Fiz o estágio o ano passado. Foi Integrado na formação inicial. (EP2)

Identificámos outra circunstâncias, como a que refere a professora seguinte:

(...) quando fiz o estágio, isso já quis fazer no Secundário porque ...(pausa) acho que tinha mais (...) olha, mais afinidades com os alunos, os pequeninos eram de facto muito pequeninos demais (risos) e, portanto, achei que no Secundário poderia fazer outro tipo de trabalho. (EP3/CP)

Efectivamente, após ter experienciado um leque vasto de experiências, optou por realizar o seu estágio pedagógico no secundário regular, porque reconheceu ter “*mais afinidades*” do que com os mais pequeninos, “*Eram pequeninos demais*” para as suas expectativas relativamente ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.

No que respeita ao ingresso no Ensino Recorrente e ainda respondendo ao segundo tema, situaram no tempo o início dessa experiência:

Este ano lectivo, aqui na Escola.(EP2)

Foi em 1993. (EP4)

Em 1982/83. (EP3/CP)

Foi em 1989. (EP1)

A distinção entre EP2 e os restantes professores é notória face aos restantes professores, sendo o professor EP3/CP o portador de mais experiência nesta área do ensino. Contudo, podemos verificar, nestes professores, mais de uma década de prática pedagógica no E.S.R..

Sobre a temática em curso, reforçaram a informação sobre os factores presentes, na altura do ingresso, e que significado especial na opção assumida.

(...) estava mais interessado em dar aulas à noite ao Secundário e Ensino Recorrente. Fui, naturalmente, candidato a dar aulas à noite. Tem vantagens.(...)  
O professor não tem problemas de disciplina. (EP4)

A análise da citação, permite-nos inferir que a conveniência pessoal do professor, o que está em coerência com os registos obtidos anteriormente, como identificámos. Assinala contudo, como motivo, a ausência de indisciplina com os alunos da noite.

Em contraste, a professora justifica a sua entrada através da colocação por concurso. Portanto, não foi por opção ou por conveniência.

Depois do estágio, fui colocada em concurso aqui, no ensino recorrente (secundário). (EP2)

Recolhemos outras dados justificativos, como nos é oferecido apreciar e que assenta na relação alunos/ turmas de dia.

O que aconteceu é que, por um lado, as turmas do ensino regular foram escasseando... o número de alunos foi diminuindo, por outro, por uma questão de antiguidade, (...) eu tinha pessoas à minha frente que foram embora, reformaram-se. (EP1)

Deste modo, o decréscimo de alunos no ensino regular diurno, por um lado e a aposentação de vários colegas do grupo por outro, permitiram a este informante estar

em posição para pedir o horário dos cursos nocturnos e, nomeadamente, no Ensino Secundário Recorrente. Associando com anteriores intervenções, esta situação sugere que houve interesses pessoais que justificaram a sua opção.

A este propósito o professor reforça essa qualidade, alegando a redução do horário nocturno, com o aumento do tempo de serviço na carreira em que uma hora de aula conta por uma hora e meia. Mas será preferível escutar o docente:

E, depois, com os anos, nós vamos tendo menos horas de serviço (...). Com redução de horário, por ser ensino nocturno (...) e então pronto, de facto isto dá mais estabilidade. (EP1)

Sublinhamos, ainda, que a par do exposto, se faz de novo referência à estabilidade o que reforça o significado que é atribuído a este factor. Numa associação com elementos retirados de anteriores citações do mesmo professor, mantém-se como constante, a existência da vantagem em termos económicos e funcionais. Ainda e como reforço dos factores anteriormente evocados, alude o factor disponibilidade durante o dia, conforme se pode verificar.

Se tivermos aulas à noite temos mais disponibilidade, e, pronto, foi assim que aconteceu o eu ficar no ensino. (EP1)

Com efeito, a expressão “*E, pronto*” é concludente, traduz, na nossa leitura “*não tenho mais nenhuma razão para estar aqui*” – “*foi assim e não por opção própria, ou pelo reconhecimento, inequívoco que vim para ao ensino*”. A circunstância sugeriu-nos questões em torno das formas identidárias no campo profissional (Dubar, 1991). Com efeito, o conteúdo das citações de EP1, revelam alguma ambiguidade entre o apego as aulas ou sentido de pertença à educação, identidade, ou a outro tipo de actividade. As questões de identidade reconhecem-se precisamente por uma forte ligação. Expressões como *O gostar*, mas por ter *mais disponibilidade, e pronto*, levantam a dúvida a que fizemos alusão.

Mas eu gosto do ensino, não estou aqui (pausa) nem só por razões de equilíbrio, não haja dúvidas, isto dá-nos maior equilíbrio económico. Mas, não é só por isso, eu gosto do ensino, também. (EP1)

Contudo, segundo o relato, o professor não está no sistema nocturno “*nem só pelo equilíbrio económico*” acentuando, pois, que também nutre o gosto por ensinar.

Registamos contudo, que se refere ao ensino e à escola como *isto e isso*, o que associando aos fragmentos dos discursos anteriores do mesmo informante (...) a *minha solução é esta, tenho de continuar no ensino*, ou ainda *eles obrigaram muita gente a efectivar* sugere-nos estar no ensino por obrigação. Ainda Nóvoa (1999) pronunciando sobre o exercício a tempo inteiro na docência alude uma dupla actividade como estímulo de natureza variada, (económico, profissional) numa situação de incerteza profissional. É preciso contrariar a lógica de dar aulas enquanto não se arranja trabalho, afirmando que a entrada de pessoas no sistema eterniza-se o que conduz a situações de constrangimento. A mesma reflexão se aplica a EP4 o qual entrou no ensino por *mero acaso e realizou o estágio sem intenção deliberada para ensinar*.

Sobre a mesma matéria, a posição sustentada pela professora seguinte contrasta, a nosso ver, com a posição anterior. Vejamos:

Foi uma surpresa gratíssima, porque não foi por escolha, mas depois gostei tanto. (...) quando comecei a dar aulas à noite e quase a seguir tive contacto com o primeiro curso do Ensino Recorrente no Básico (por unidades capitalizáveis) lá do Liceu, em 1986, para funcionários do Ministério do Trabalho, na sequência de um protocolo com o Ministério da Educação e com a Escola. (EP3/CP)

A expressão foi “*uma surpresa gratíssima*” denota o grau de satisfação pessoal e profissional, construído no desenvolvimento daquela experiência, embora não tivesse constituído uma opção sua. Contudo, *depois gostei tanto* indicia uma progressiva apropriação sobre o processo ensino-aprendizagem no sistema. A gratificação que manifesta denota, igualmente, implicação psicológica, traço que foi denunciando anteriormente sobre a sua sensibilidade para o ensino, em geral, e para o Ensino Secundário Recorrente. Reconhecemos na aceitação do desafio um espírito aberto à inovação e mudança. Tal atitude é, do nosso ponto de vista valorizadora da identidade profissional e realização pessoal e profissional.

Questionados sobre se pudessem deixariam este tipo de ensino registámos os relatos que passamos a expor. Desde logo, um grupo não deixaria, de acordo com as exposições:

Não, não. É uma novidade, completamente. (EP2)

Exibe uma expressão sorridente e não hesita na resposta.

Não. Não. (...) gostei tanto que mesmo que às vezes, a nível familiar eu tivesse visto vantagens em mudar para o dia, eu já gostava muito de dar aulas à noite. (...) foi uma opção. Eu quero dar aulas à noite, gosto imenso.

Sabes uma coisa? Aqui há alguns anos tive uma turma (...)do ensino complementar nocturno (...) portanto do ensino regular. Não consegui. Quer dizer, adaptei às unidades. Evidentemente que fiz grupos. Esquecia-me de marcar os testes, (risos) (...) já nem tinha presente essa formalidade que não existe no Sistema de Unidades Capitalizáveis, no Ensino Recorrente. Eram os alunos: “Ó professora então não marcamos teste? É que eu vinha de uma experiência em que não era preciso marcar um teste no 1º Período, outro no 2º e outro no 3º. E eu, bem...eu tenho que marcar um teste e isso atrapalhava-me, atrapalhou-me e (...) em muitos momentos, eu estava a funcionar como se estivesse numa aula do Ensino Recorrente.

Tinha vários grupos e fazia coisas diferentes, exercícios com os materiais que levava. Com uma dificuldade imensa em seguir o manual porque não estou habituada a isso, não é. Por isso, se um dia tiver que voltar tenho a certeza de que vou continuar neste ritmo, porque acho muito mais lógico, adequado ao adulto, aliás foi isso que gostei. (EP3/CP).

As citações permitem deduzir que não deixariam a docência neste tipo de ensino.

No primeiro caso, pela razão de constituir uma novidade, situação apelativa, motivadora para quem se encontra a iniciar a carreira docente.

Contudo, o segundo caso, a justificação dada sugere-nos leituras, múltiplas: Em primeiro lugar, a informante, não optou pelo Ensino Secundário Recorrente. Contudo, quando integrada, manifesta implicações psicológicas “*mesmo que a nível familiar visse vantagens em mudar para de dia já gostava muito de dar aulas à noite*”. Ora, manifesta então a consciência do sentido de pertença ao sistema o que traduziu e justificou a opção. A sensibilização e o entendimento da filosofia do sistema leva-a a apresentar um exemplo, que recolhemos, por constituir um sintoma da consciência da distinção a estabelecer e a reconhecer, entre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino regular – Curso Complementar nocturno, e a metodologia e materiais específicos no ensino com adultos. Acompanhámos a descrição, feita com entoação enfática o que foi revelando o entusiasmo com que a própria evocava a situação. Acerca do assunto, sublinhámos que a professora, face a uma prática pedagógica

realizada durante alguns anos, viu-se confrontada com a leccionação a uma turma do Curso Complementar. Este, sendo com adultos, estava sujeita a um sistema de avaliação e orientações emanadas do Ministério, de acordo com o ensino tradicional cujas características dominantes residiam no método, predominantemente expositivo, aplicado a classe massificada (com cerca de quarenta alunos), teste de avaliação em cada trimestre.

Ora, as rotinas adquiridas no decurso da leccionação do Ensino Recorrente, tinham-na feito interiorizar métodos interactivos, trabalhos de grupo, predomínio do diálogo como estratégia problematizadora e indutora das motivações para o aprender, o recurso à experiência ou a situações do quotidiano, como estratégias para aprendizagens significativas, enfim, toda uma prática marcada por dinâmicas construídas na aula. Entende-se, pois, a ruptura com essas práticas, ao ponto de confessar que não só *“não conseguiu”* como também de afirmar que *“adaptou às unidades”* ou seja, aplicou a uma turma do ensino regular as metodologias utilizadas e por si validadas nas práticas desenvolvidas no Ensino Secundário Recorrente, *“(…) se um dia tiver que voltar, vou continuar neste ritmo porque acho muito mais lógico, mais adequado ao adulto,”(…)*. Notámos o seu ar convicto ao valorizar os métodos, técnicas próprios da Educação de Adultos, expressando um sentimento de satisfação pessoal e profissional *“(…) foi por isso que gostei”*.

Ainda, o modo como os alunos colocam a questão sobre quando realizam os testes é sugestivo de uma boa relação afectiva com os alunos adultos, o que constitui, também, uma qualidade na pedagogia em geral, mas de adultos em particular, pelas vivências, vulnerabilidade, entre outras características do adulto aprendente. Verifica-se o efeito da sociabilidade, abertura e adequação ao ensino.

Ainda o conteúdo da citação sugere a existência de um sentido de pertença construído nas compensações recolhidas e que confere qualidade de vida no trabalho. Acompanhamos Montero (2001:133) a propósito das recompensas no ensino.

Verifica-se a relação entre o estilo instrutivo dos professores e o sentido das suas recompensas. (...) A satisfação ou insatisfação no trabalho está relacionada com a existência de compensações.

Num outro registo fixámos que o que justificava a evitação do ensino diurno regular, era a indisciplina, situação desconfortável pois, exigia respostas drásticas por parte do professor.

Não. (...) acho que no ensino diurno o ensino, a assistência, os próprios alunos são mais rebeldes, são mais indisciplinados, não gostam de estar na escola. E, como tal, ter de estar na sala 90 minutos ...(pausa) não há professor algum que os consiga manter sossegados e o facto de os mandar lá para fora, marcando faltas, não resolve o problema (...). (EP4)

Registámos uma expressão de desalento no olhar e no tom de voz do professor.

Da análise do fragmento pode-se inferir-se um registo negativo sobre a experiência relativa a aulas com alunos de dia, pela sua indisciplinada, que se deve, segundo o professor ao *facto de não gostarem da escola*, acrescentando que, o facto das aulas não terem intervalo, gera constrangimentos, daí o recurso permanente à punição. Assim, a experiência descrita não revela situações gratificantes, mas ao contrário, dificuldades na gestão de conflitos. Assim, globalmente, o informante avalia e torna extensiva a dimensão negativa *também ao ensino, a assistência (...)*, o que sugere insatisfação profissional relativamente ao ensino diurno. Deduzimos do relato que o professor se confrontou com uma realidade discente com características comportamentais difíceis e diferentes do padrão usual em décadas anteriores, o que reconfigura o papel social da escola. Não nos revela estratégias mediatizadora para a uma de conflitos eficaz. Neste sentido admitimos que os professores devem ser apoiados na construção de uma atitude que favoreçam a superação destas dificuldades. A complexidade que envolve o tecido educativo actual solicita do professor uma atitude aberta à reformulação provocada pela sua substantividade mediadora, no âmbito de uma prática caracterizada pela *complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores*. Montero (2001:137)

Por outro lado, o informante anteriormente já nos tinha apresentado a sua preferência em dar aulas à noite, preferência apontada por outros informantes. Acerca do assunto, retomamos Montero (2001:132) na afirmação de que *a flexibilidade de horário e o menor número de horas dedicadas ao local de trabalho, constituem um dos atractivos tradicionais do ensino*. De igual modo seguimos a autora no que refere ao professor com *pluri - emprego* e como ela detectámos, *a existência de uma segunda ocupação às vezes mais importantes que o ensino*.

Acerca da situação reflectimos sobre duas categorias: o ser professor e do estar professor. Na primeira categoria identificamos os professores com forte sentido de pertença, identidade no processo de ensino-aprendizagem, sujeito a retroacções, inovador, entusiasta pelo crescimento dos alunos e pelo seu crescimento. Na segunda categoria identificamos os professores que estão por variadas razões já referidas, do

que se depreende que o ensino não foi a sua primeira opção. Tal situação sugere o desenvolvimento de estratégias, numa perspectiva dialógica no sentido de serem reduzidas dificuldades de relacionamento favorecendo-se a qualidade de vida pessoal e profissional.

Entretanto um dos professores informantes avaliando a questão, em contraste com os anteriores respondeu-nos que preferia voltar a dar aulas no ensino regular. Expomos as razões que justificam a sua posição.

Gostava de ter uma turma de dia, porque era mais aliciante, mais engraçado. (...) Era uma sala cheia, um trabalho diferente e quem já deu 12º Ano sabe bem o que aquilo é. Nós sabemos que, indirectamente, somos avaliados no final do ano. Isso obriga-nos a “andar das pernas”; ou somos daqueles que não queremos saber de nada e então passamos ao lado, ou somos daqueles que também fazemos uma avaliação do que produzimos e vamos no fim do ano ver as notas que os nossos meninos tiveram, as notas que nós lhe demos (...) os maus resultados deles são também os nossos maus resultados. (EP1)

O excerto retiramos que gostaria de voltar mas na condição de ter *só com uma turma de dia* o que permite inferir que continuaria com aulas do Ensino Secundário Recorrente à noite.

Acerca do termo de comparação – o ensino diurno e no *contexto da sua prática da leccionação no 12º Ano, qualifica a experiência como mais aliciante, mais engraçado. (...)*. A expressão é sugestiva de que o Ensino Secundário Recorrente não é tão aliciante e engraçado. Entretanto o professor alude *Era uma sala cheia*. Observando o brilho no olhar, o conjunto de expressões facial, gestual, apercebemo-nos do entusiasmo vivido. Todavia, a expressão “*sala cheia*” sugere a evocação de uma situação gratificante, com adolescentes. Denuncia pois, empenhamento, responsabilidade profissional na preparação dos alunos jovens preocupando-se com o cumprimento dos programas nacionais que “*obriga a andar das pernas*”, com as classificações nos exames finais, assumindo a responsabilidade do êxito ou fracasso. (...) *os maus resultados deles são também os nossos maus resultados*”. Denota, pois, brio, quando alude a auto avaliação em resultado da avaliação dos alunos. Há diferenças entre ser professor de adolescentes, realidade em que o professor assume o protagonismo, muitas vezes é isso que esperam dele. Com alunos adultos espera-se uma atitude de *aceitação incondicional* (Pereira e Farías, 1984) ou a capacidade de reconhecer no adulto os seus saberes, o seu percurso, o seu ritmo.

No que respeita à questão sobre os **registos mais significativos ocorridos ao longo da carreira**, anotámos registos negativos e positivos.

De entre os primeiros, ouvimos atentamente EP4.

Ora bem! Assim de repente, casos especiais, bons ou maus, não tenho nada de especial. Tenho algumas coisas...(pausa)... é o caso (pausa), por exemplo,-mas isto até me parece uma espécie de anedota -!... Estava eu a dar as 4 primeiras Unidades, isto em Maio, e aparece um aluno muito bem engravatadinho e tal e apresenta-se e diz (sorriso) “Aqui estou, eu sou um novo aluno e queria ver se conseguia fazer a disciplina porque em Junho vou concorrer a um emprego e preciso de ter o diploma do fim do Secundário, portanto, preciso de todas as unidades.” Eu respondi-lhe: “Então como é que você quer fazer tudo se estamos no fim de Maio e as aulas acabam em Julho?. Não é assim , se pudesse...! Você tem de fazer as unidades uma a uma e em Junho não tem sequer a 3ª unidade. Senão, tem de ir para o regime não presencial e aí não sabe o que lhe vai acontecer! “

Ele não estava muito satisfeito porque pensava que o professor tinha, digamos, a obrigação de fazer as unidades à pressa, num só exame. Foi uma situação caricata. (...) (EP4)

Da análise do excerto, ressalta, como avaliação dominante da citação, uma reacção negativa, de desagrado relativamente ao aparecimento tardio do aluno para realizar, de facto, em dois meses todas as unidades. À parte essa observação, sublinhámos a expressão um pouco irónica “*todo engravatadinho e tal*” pela situação insólita, reforçada pela expressão: “*Aqui estou eu, (...)*”. Após as explicações sobre a impossibilidade de satisfazer as aspirações, afirma: “*Senão, tem de ir para o regime não presencial e aí, não sabe o que lhe vai acontecer*”,. O relato traduz alguma perplexidade perante o aparecimento do aluno em Maio para realizar todas as unidades em dois meses situação que expressou “*Nunca mais apareceu, como é lógico*”. A classificação da situação como “*caricata*” ou “*anedótica*” acentua a avaliação negativa que o professor realizou acerca do aparecimento do aluno no final do ano. Contudo, e do ponto de vista administrativo aquela inscrição não deveria ter sido aceite em Maio, o que revela disfunções na gestão do subsistema, o que nos fez evocar a expressão *isto precisava de uma volta muito grande* (N.d.C.8) ou seja uma revisão sobre a admissão tardia de alunos.

No âmbito do mesmo tema identificámos **registos positivos** dos quais damos conta.

São muitos anos sabes? É já muita coisa! Tenho histórias comoventes.(...) Quando tinha aqueles alunos da noite, a que também dei aulas, naqueles cursos correspondentes ao 9ª Ano, tive turmas terríveis(...) e para que as coisas funcionassem era preciso um certo sossego na aula. E só depois é que sentia que era amiga dos alunos e os alunos meus amigos, a partir do meio do primeiro período ou depois da Páscoa. Eram muitos alunos na sala com gente muito nova ou gente mais velha. Felizmente sempre acabei o ano com muitas emoções, cheia de saudades(pausa) e a lembrar coisas (risos): às vezes comentava com um aluno ou outro que tinha sido difícil: Olhe que você no início...) e ele ou eles respondiam “Ó Sr.ª Dr.ª nem fale agora disso, pronto,! “. (EP3/CP)

Do excerto, anotámos a avaliação que a professora faz ao evocar a pluralidade situações face ao tempo de serviço. Sobre a questão, sublinhámos ainda, a sua sensibilidade face aos alunos, denunciada pela expressão: “*Tenho histórias muito comoventes*”. Em face de situações problemáticas vividas com turmas turbulentas à noite, aponta-nos a estratégia utilizada, que se traduziu em amizade recíproca. As expressões “*felizmente sempre acabei o ano com muitas emoções, cheia de saudades*” elucida a intensidade da relação afectiva construída entre a professora e os alunos, factor esse que promove e reforça a qualidade da rede motivacional que proporcionam os níveis de sucesso escolar e satisfação pessoal e profissional. Era mais nova do que os alunos. Contudo os saberes práticos e teóricos foram sendo reflectidos pela professora o que se materializou na transformação das atitudes do aluno focado (Brookfield, 1987, Mezirow, 1991 e Malglaive, 1995)

Ainda acerca da facilidade ou não sobre o relacionamento dos professores com os alunos adultos no E.S.R., a informante avalia deste modo:

No Ensino Secundário Recorrente isso não é assim. Rapidamente, ao fim de uma aula ou duas, já há essa ligação, não é? Ora, eu pelo menos, não conseguia, numa turma com 25 ou 30 ou 35 alunos, essa aproximação. No Recorrente ela existe e dá para se construir uma ligação afectiva imensa, porque ela começa assim logo de princípio, nos primeiros contactos e por isso, esse relacionamento constitui-se muitas em amizade, em muitos casos. (EP3/CP)

O exposto permite verificar a distinção que é estabelecida com os alunos de grupo turma numeroso e heterogéneo e as turmas do Ensino Secundário Recorrente, nas quais, ao contrário, o número de alunos menor e, portanto, “a *ligação afectiva*

*imensa*” é conseguida facilmente e, muitas vezes, “*desenvolve-se em amizade*”. Em ambas citações está presente o valor do relacionamento como reforço positivo, condicionante, pois, da aprendizagem significativa. Associámos as citações com as características de um professor de adultos.

Segundo Vigotsky (2001), o sucesso do ensino decorre da capacidade de desenvolver acções conjuntas nas quais a participação, colaboração são dimensões educativas a valorizar. Entretanto, Habermas (1981) de acordo com a sua teoria assentam na capacidade de aprender com os adultos educandos e na mesma linha de Pereira e Farias (1984) postula que deve ser autêntico, não só como professor mas, como pessoa, tal como os seus alunos.

Apresentamos novo episódio com a mesma informante, igualmente sugestivo de várias reflexões:

Lembro-me de X que é agora um empresário florescente e (...) no início não acreditava nas suas próprias capacidades, no sistema e que no Inglês iria ser uma desgraça! Muitos, como te digo, ficavam muito descrentes do sistema (...).

E viravam-se para mim e perguntavam: “ Então como é que a Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> vai fazer? Então nós estamos aqui em três unidades diferentes? Como é que isto vai ser? (risos).E aconteciam assim coisas curiosas. (EP3/CP)

Apresenta episódios através dos quais é possível “filtrar” elementos significativos. Sugere o fragmento que a professora, no desenvolvimento da actividade lectiva, no clima de aula construído, proporcionou a mudança, sobre a crença que o aluno tinha acerca do domínio do Inglês. Denuncia, igualmente, ter tido a acuidade para explicar as características do sistema, e portanto ter ajudado a desvanecer as dúvidas do aluno, e mais, fê-lo acreditar nas suas próprias potencialidades, dedução a retirar da afirmação “*Lembro-me agora de X que é agora um empresário florescente*”. Contudo, também, podemos constatar que no início o aluno “não acreditava nas suas próprias capacidades”, o que permite admitir que a articulação entre o tratamento dos conteúdos e as estratégias pedagógicas, assentava, essencialmente na percepção das características de cada aluno e na compreensão que a professora adquiriu sobre a essência da educação de adultos, mesmo em contexto formal.

Sobre a questão proposta, a mesma professora expõe um segundo episódio, no qual informa o seguinte:

Em tempos escrevi um texto sobre uma aluna que era militar e gostava de tudo muito organizado, certo, definido. Era a Y, como queria que a chamassem porque era assim que era tratada no quartel. E foi engraçadíssima a mudança daquela rapariga, mesmo em termos pessoais, de formação. E, portanto, o grande problema dela era: “Então se eu não conseguir fazer a unidade os outros passam-me à frente?” e, se ela ficava para trás, percebes? E isso ao longo de dois, três anos esbateu-se completamente, completamente.(...) Ela percebeu que ia mais à frente numas disciplinas e noutras mais atrás e que era natural, que isso valia o que valia (...) para ela foi muito bom, (...) aceitar as suas vantagens e desvantagens, não tendo vergonha das suas limitações. (EP3/CP)

Os juízos de valor construídos pela professora face à mudança ocorrida na aluna ficará a dever-à em parte à tomada de consciência da própria aluna sobre as suas limitações, o que constitui uma ruptura face à representação que tinha de si: “*gostava de tudo muito organizado, certo, definido*”, talvez influenciada pela disciplina militar.

Todavia, aquela atitude, na avaliação que fazemos sobre a matéria denota o modo como a professora detectou o problema e a mudança, registando as preocupações da aluna “*E se os outros me passam à frente, ela ficava para trás*” e o acompanhamento do percurso realizado durante três anos, período no qual se foi esbatendo aquela preocupação, dando lugar a uma nova atitude, isto é, à tomada de consciência e aceitação do seu ritmo de aprendizagem, eliminando o factor psicológico da *vergonha das suas limitações*, dando lugar à aprendizagem reflexiva. (Kolb, 1984, Mezirow, 1995).

O conteúdo expresso traduz a elaboração de um pensamento crítico por parte da professora resultante da sua observação e acção sobre o comportamento da aluna. Também do ponto de vista epistemológico se infere da narrativa da professora o conhecimento que construiu sobre a reflexão acerca daquela experiência pedagógica, (Schön, 1998, Montero, 2005). Ainda, valorizámos a implicação psicológica implícita na acuidade da professora, revestida de profundo significado no que respeita ao conhecimento do perfil psicossociológico do adulto, (Hundurraga, 2004) condição notável para o sucesso na relação ensino aprendizagem e que a motivou a escrever um artigo. No conjunto, sobressai o *gosto de ensinar* ou o reconhecimento de uma escolha profissional *gratificante*, como observámos anteriormente.

Escutando outro professor, identificámos, igualmente, a existência de uma forte implicação psicológica, como nos é dado observar:

Eu acho que (...) foi a empatia que se criou e a simpatia e toda a amabilidade que é visível sempre e é isso que me faz, se calhar, vir todos os dias de Braga para aqui, também não é fácil. E às vezes apetecia-me era ficar mas, lembro-me sempre que tenho gente simpática à minha espera, são superdivertidos e estão sempre preocupados em ajudar e se correu tudo bem e isso acho que dá muita força, motivação, para se estar aqui todos os dias com este horário, não é, é das 19 h às 23.45. (EP2)

Com efeito, reconhecemos que, dimensão empática de suma importância na educação de adultos (Pereira e Farias, 1984). Sobressai ainda, a implicação psicológica que constitui uma das variáveis a considerar neste domínio educativo, quer no que respeita ao aluno, quer ao professor (Houssaye, 1982) que se justifica na motivação da professora em se deslocar *todos os dias de Braga*, situação desconfortável para o cumprimento de um horário *das 19h às 23.45*. De entre as razões sublinhámos a *amabilidade (...) às vezes apetecia-me ficar* mas, ao evocar os alunos que a esperam, com as suas qualidades, essa consciência, *dá muita força*. Identificámos, à semelhança de EP3/CP o significado que a profissão docente está assumir na vida da professora. (Brookfield, 1987)

Escutando o relato do seguinte informante, avaliámos o modo como aprecia a crítica dos alunos sobre as suas práticas pedagógicas, como podemos constatar:

Não me esquece uma turma que no fim do 10ºano fizeram uns versos sobre o decurso das aulas ao longo do ano.

Depois ofereceram-me uma garrafinha de vinho do Porto e tal..., foi muito agradável (...) eu tinha ido com eles ao Tribunal e é engraçado, (pausa) eles gostaram muito das aulas mas, ao mesmo tempo, aproveitaram para criticar (pausa) o que nós fazemos sem nos apercebermos (...) (EP1)

O exposto permite assinalar o registo da crítica dos alunos em versos e o reconhecimento da situação/ objecto da crítica descrito no episódio seguinte:

Por exemplo, o K era o que estava na frente e era sempre o “criminoso”, outros eram sempre os “arguidos” nos casos práticos que eu apresentava. (EP1)

Da análise do excerto podem-se retirar várias ilações:

O episódio circunscreve-se na área do Direito na qual o professor está ligado. O aluno K, o *criminoso* e os *arguidos* expressaram o seu descontentamento pelo facto

de passarem o ano com o mesmo estatuto; o reconhecimento e aceitação das críticas apresentadas em versos constitui, produziu no professor uma atitude valorativa, tanto mais que não teve consciência do efeito naqueles alunos e é com humildade que afirma: *Aproveitaram para criticar o que nós fazemos sem nos apercebermos*. O conhecimento construído sobre as críticas dos alunos levam os professores a reflexões críticas que conduzem a transformações práticas inadequadas. (Mezirow, 1995).

O mesmo professor, evoca desta feita, um outro episódio ocorrido no ensino regular,

Tive uma turma do 12º Ano que nunca me esquece. Dei a um aluno 19 e a outro 20. Nos exames nacionais, do 12º Ano, o que tinha tirado 19 teve 20 e o que tinha tirado 20 tirou 19. Fiquei satisfeito e é engraçado porque se tratava de alunos que estavam mesmo determinados a entrar no ensino superior (...) Mas, quando não os conseguia cativar, quando não conseguia fazer uma boa gestão da sala de aulas, o rendimento deles era muito pior, aquilo era um sacrifício quer para eles quer para mim, era como estivesse numa missa, era como estivéssemos ali por obrigação. (EP1)

Da avaliação do extracto sublinhamos a satisfação pessoal e profissional acerca dos resultados obtidos pelos alunos e ainda, os efeitos da motivação no processo ensino aprendizagem. Entretanto, assinalámos com especial ênfase o uso da metáfora sacrifício/missa *versus* descoberta/dinâmicas interactivas/ alegria, prazer, a propósito das dificuldades aludidas, *quando não os conseguia cativar, quando não conseguia fazer uma boa gestão da sala de aulas, o rendimento deles era muito pior, aquilo era um sacrifício quer para eles, quer para mim*, por denunciar a consciência sobre a importância que reveste a criatividade no processo educativo.

Ainda, sobre a questão, o mesmo professor aponta-nos um terceiro registo.

Outro dia encontrei uma aluna que tive há vinte anos. Trabalhava no Tribunal. Então você está boa?, perguntei. Lá estivémos a conversar. Ela ainda se lembrava das primeiras aulas (pausa). Foi a primeira ou segunda turma que tive e lembrava-se perfeitamente da maneira como eu dava as aulas. Claro que naquela altura tinha 26 ou 27 anos, foi mesmo no princípio da carreira. (EP1)

A situação evocada traduz a avaliação que o professor tem das suas, no início da carreira - *Claro que naquela altura tinha 26 ou 27 anos, foi mesmo no início da carreira* (...) e da avaliação que a aluna tinha das aulas recebidas. (...) *Ela ainda se lembrava das primeiras aulas (...) e lembrava-se perfeitamente da maneira como eu*

*dava as aulas.* Denuncia implicação psicológica quando evoca o encontro com a aluna. De facto detecta-se afectividade e nostalgia na expressão risonha, na entoação, brilho no olhar e, ainda, satisfação pessoal e profissional - *Outro dia encontrei uma aluna que tive há vinte anos. Lá estivémos a conversar. Trabalhava no Tribunal, ou seja, foi sua aluna em Direito, formou-se, trabalha no Tribunal, uma área na qual existe afinidade.*

Confrontados âmbito da trajectória, sobre o **contributo do estágio pedagógico para as aulas do Ensino Secundário Recorrente** obtivemos respostas que apresentamos.

Assim de modo geral, a opinião dos professores é a de que o estágio pedagógico não contribuiu para a orientação no Ensino Secundário Recorrente.

Contudo, no fundamento das respostas fomos detectando “fragmentos” que julgamos significativos. Escutemos a seguinte intervenção.

Directamente, não. O estágio valeu para a minha formação como professora. De facto, eu continuo a achar que o ensino é uma profissão. Mas, tem muito para além disso(...) eu coloco o estágio como o meu estágio ao nível da organização das ideias, de conhecimentos, mais assim...como uma formação prática, (...) a outra parte que eu acho que é a nossa arte, o estágio dá-nos muito pouco. Acho que no Ensino Recorrente, essa arte de improvisar é o que eu mais gosto. Chega-te um aluno no meio da semana e que tem esta história e aquela e aquela, aqueles objectivos e expectativas e tu tens de criar. (...) tu fazes com cada aluno o seu percurso individual de formação na tua disciplina (...) (EP3/CP)

Assim, a análise do conteúdo da citação é sugestiva de que o estágio pedagógico contribui para a formação prática da professora mas, não produziu reflexos nas práticas específicas do Ensino Secundário Recorrente. Sublinhámos como sendo bastante significativo o reconhecimento da criatividade do professor enquanto autovalorização e valorização do outro (aluno, colegas, comunidade) (..) *a outra parte que eu acho que é a “nossa arte”, o estágio dá-nos muito pouco. Acho que no Ensino Recorrente, essa arte de improvisar é o que eu mais gosto.* Promovia criativamente a busca do autodesenvolvimento dos adultos. Sublinhamos a espontaneidade num olhar brilhante de entusiasmo com que nos transmite a outra parte (...) é a nossa arte. Esta consideração é acompanhada por Arends (2001) e Montero (2005) reveste um profundo significado no percurso profissional do professor,

deixando brotar um sentimento de satisfação pessoal (Cardoso , 2000) , (Seco, 2000) , aludidos no Capítulo I do presente trabalho.

Prosseguindo a análise do relato a entrevistada reforça com a imagem seguinte: *Chega-te um aluno com aqueles objectivos e expectativas e tu tens de criar. (...) tu fazes com cada aluno o seu percurso individual de formação, na tua disciplina.* Está explícita a Intencionalidade pedagógica – ajudar e acompanhar os alunos no seu itinerário individual, (Monteiro, 1991) numa atitude colaborativa de pensamento crítico (Brookfield,1987) ou de reflexão na acção ( Schön, 2000). Reconhece a valorização da dimensão dialógica na pedagogia do adulto (Freire,2001, Flecha,1997 a, 2006).Denota, ainda, sensibilidade, a par da experiência, no que respeita às características específicas na prática pedagógica a desenvolver com adultos, que reconhece serem distintas. Expressa que o estágio pedagógicos por ser tradicionalmente realizado no ensino regular, com crianças ou adolescentes, não contempla, pois, o que é específico do Ensino Recorrente, enquanto modalidade da educação de adultos.

Acerca do tema, o professor seguinte oferece-nos o seguinte relato:

Eu acho que não serviu para nada o estágio...Primeiro, porque o estágio, ou (pausa) ...a profissionalização! (riso) foi feita pelo correio. (pausa) Naquela altura, na década de 80 (em 1985) o que acontecia era assim: quem tivesse um determinado tempo de serviço só fazia o 2º Ano de profissionalização. Havia um programa de televisão, orientado por uma universidade e nós ouviamos as aulas. Então a universidade mandava periodicamente livros, testes e material de apoio. Nós tínhamos que responder aos testes e mandá-los para Lisboa e, depois, em Julho íamos fazer exame (...). Já não me recordo bem das matérias...(pausa) ...as Psicologias Educativas, não sei quê (pausa) havia umas quatro o cinco disciplinas. (...) Foi muito teórico, faltou uma componente da prática lectiva, para se saber como programar determinada matéria, a exposição da matéria, ( pausa) os erros que se podem cometer na exposição, como se fala, não é? Portanto, há um conjunto de regras que uma pessoa vai aprendendo por si só e que nesta modalidade de profissionalização, não foi considerada. São apenas considerados aspectos cognitivos, afectivos, o mundo do adolescente, uma série de “palavrões”, pois está tudo muito certo, mas aquilo é tudo, como diria o outro, “uma conversa de cacha”, não é. (EP4)

O excerto do discurso do professor informante denuncia um registo negativo relativamente ao estágio, assumindo uma posição radical que se traduz como que num lamento a avaliar pela expressão facial. (...) *Não serviu par nada(...)*. Justifica a

sua posição apresentando o modelo de estágio que lhe foi proposto e que lhe inspira ironia quando nos diz “*foi pelo correio*” Entretanto, o facto de não se lembrar das disciplinas, como aliás, expressa “*Já não me recordo bem das matérias...(pausa) ...as Psicologias Educativas, não sei quê (pausa) havia umas quatro o cinco disciplinas*) e, em particular, o reforço de algo muito vago implícito no fragmento *não sei quê*, legitimam o aludido anteriormente, *ou seja não serviu para nada*, isto é, não teve qualquer significado para ele, para a sua carreira como docente. Como crítica aponta o facto de ter sido ser *muito teórico*. Efectivamente, acentua, ainda, os aspectos negativos desta fase de formação no comentário: *São apenas considerados aspectos cognitivos, afectivos, o mundo do adolescente, uma série de “palavrões”, pois está tudo muito certo, mas aquilo é tudo, como diria o outro, “uma conversa de chacha”, não é?*

Ora, apesar de admitirmos que a componente prática faria falta para corrigir algum procedimento, métodos e outros aspectos, identificamos na expressão *palavrões e conversa de chacha*, a materialização verbal de indiferença ou desvalorização do corpo teórico ministrado acerca da Pedagogia, Psicologia Educacional, enfim áreas que dizem respeito à docência. Tal está em coerência com os registos professor no início da entrevista, entrou *por mero acaso* e, daí não se sentir motivado, vocacionado, para o ensino. A este propósito e associando, ainda, a citações anteriores fixámos que o professor entrou para a docência *pela influência dos colegas, para dar aulas á noite, fora das horas de expediente* e vamos encontrando nexos de causalidade na trajectória profissional, pessoal do professor. Alude a formação como algo a que teve que se submeter, ou seja, imposta na sequência da opção que tinha feito em ingressar para o ensino, *fora das aulas de expediente*. Parafraseando Holly (1992:82) a vida dos professores está envolta numa complexidade na qual se misturam factores de ordem pessoal, emocional, social levando-a considerar que *não é apenas uma parte de nós que se torna professor*.

Prosseguindo a nossa tarefa de perscrutar as opiniões de outros professores sobre o tema, tomámos em consideração o contributo seguinte, cujo conteúdo expomos:

No Ensino Secundário Recorrente, penso sinceramente, que temos um tipo de trabalho diferente, (pausa) o estágio pedagógico está mais vocacionado para o ensino regular, (...) (EP1)

Observamos que a ideia implícita, no excerto é a de que o estágio não está vocacionado para o Ensino Secundário Recorrente, dedução do conteúdo explícito na afirmação *o estágio pedagógico está mais vocacionado para o ensino regular*.

Registámos novo relato sobre a questão professora da informante seguinte.

Para o Ensino Recorrente no caso, no secundário, não teve muito. Não temos de dar uma matéria para 20 ou 30 alunos, pois temos que dar várias matérias para grupos de alunos, o que é completamente diferente.

Temos de fazer todos os dias ou quase, um trabalho indicado para dois ou três alunos diferentes, por ser por unidades capitalizáveis. (...)

Até mesmo pela Psicologia porque o meu estágio foi em Filosofia.

A Psicologia para mim é uma novidade completa, completa mesmo.

Em termos de matéria, de conteúdos, de trabalhos. (EP2)

Deste modo, afirma igualmente, que o estágio não se reflectiu *muito*, na prática do Ensino Recorrente, apontando como razões os factos seguintes: o estágio no ensino regular implica a preparação de aulas dirigidas a uma classe de 20 ou 30 alunos (associámos ao fenómeno da massificação do ensino tão generalizado); no Ensino Secundário Recorrente, a organização curricular e pedagógica obriga a outros procedimentos que, implicam o tratamento de várias unidades no âmbito da mesma disciplina e a organização de materiais para trabalhos a realizar em grupos. Para além do indicado, a professora alude uma situação muito frequente que consiste na elaboração de materiais para alunos em unidades diferentes dos outros grupos ou com alunos nos quais se detecte dificuldades de aprendizagem. Indicia, também, que o empenho que coloca na preparação das aulas, resulta do facto de não ter tido formação em Psicologia e, ter de leccionar a disciplina. Este dado impele-nos, ora mesmo, a prestar algum esclarecimento. Trata-se de um equívoco, no nosso entendimento. Efectivamente, os professores de Filosofia, tradicionalmente, sofreram formação em Psicologia e em Filosofia, durante 5 anos, nas Faculdades de Letras, apresentando em seguida uma tese de licenciatura e, ainda, para leccionar, teriam de fazer um curso de Ciências Pedagógicas e só depois, se poderiam candidatar a estágio, a realizar em dois anos (década de 60) num ano lectivo (finais de 70) ou, de novo, em dois anos (início da década de 80). Generalizou-se, pois, que o professor licenciado poderia dar aulas de Psicologia. Entretanto, em consequência das opções curriculares e da oferta de formação nas universidades, assistiu-se à separação entre a licenciatura em Psicologia e Filosofia. Assim, como os normativos acerca da

distribuição de serviço, seguem os critérios antigos e a colega foi, efectivamente surpreendida negativamente, mas enfrentou o desafio.

## 2 - *Experiência no Ensino Secundário Recorrente*

Entretanto colocámos questões no âmbito daquela categoria e convidámos os professores informantes a falarem connosco sobre **experiências** naquela modalidade de ensino.

Sobre o tema, assinalámos dados que, pela sua pertinência no âmbito da pesquisa, passamos a expor.

Eu comecei a dar essas aulas, da primeira experiência no Ensino Recorrente, no Básico, em 1986, de acordo com um protocolo(...), era muito engraçado, porque o programa era dividido como se fosse por capítulos e eu, de facto, não tive formação nenhuma(...) Dei sempre Inglês e nem havia “guias” nem nada .  
Havia o tema das unidades e o nível e pronto! Durante anos funcionei assim, mesmo quando esses alunos do Ministério do Trabalho acabaram o curso e depois foram criadas turmas no liceu (...)Durante anos era assim, eu é que preparei os materiais, não é ? (pausa) portanto, formação, zero. (risos) (EP3/CP)

Em primeiro lugar verificamos que a professora, ao avaliar a sua formação, face à primeira experiência do Ensino Recorrente (básico) na Escola e na qual foi docente, se viu confrontada com a ausência de formação específica (...) *não tive formação nenhuma* (...), afirma ao evocar como se orientou face a um *diferente programa, era dividido como se fosse por capítulos*, acrescentando que (...). *Durante anos era assim, eu é que preparei os materiais, não é?*

Ora, da análise do conteúdo sublinhado por nós, se infere, que a professora para além de não ter tido formação anterior ou posterior à leccionação do Inglês no curso, também não teve suporte documental, sendo a própria que produzia o material que entendia ser ajustado ao grupo turma de adultos, conforme citação da própria (...) *Durante anos era assim, eu é que preparei os materiais , não é?*. Entretanto, reforça a falta de formação em tom enfático e expressão humorística (...) e *...portanto, formação , zero*. De realçar o facto de se sentir isolada durante anos. Com efeito o isolamento é apontado como uma das características na vida dos professores ( Nóvoa, 1999, Montero, 2001, 2005,) realidade actual que gera solidão , incertezas e por tal deve ser banido das rotinas nas vidas dos professores.

Entretanto, recorda uma reunião da qual expõe a seguinte avaliação:

Tive uma vez, passados muitos anos, assim uma reunião final de ano com professores de outras escolas, mas, que foi, assim, só para um levantamento de opiniões, ou um “muro de lamentações” ou o que queiram chamar e, acabou. E, portanto, assim formação, não. (EP3/CP)

Pela citação registamos que, efectivamente, decorreu muito tempo sem qualquer tipo de apoio pedagógico por parte da instituição competente. De acordo com a informante só *passados muitos anos*, teve uma vez *assim, uma reunião de final de ano* mas, sobre a qual se pronuncia negativamente, ou seja, ficou desiludida, pois, afinal, foi *assim só para um levantamento de opiniões, ou um “muro de lamentações” ou o que queiram chamar e, acabou*. Deduzimos, pois, que se tratou de encontro formal infrutífero.

Num tom enfático revela perplexidade. Com efeito considerando o preconizado na L.B.S.E. retiramos as disposições no sentido de assegurar formação flexível de acordo com as características do programa; os Centros de formação de professores foram destinados a essa função: prestar formação ajustada às mudanças decorrentes da Reforma do Sistema Educativo. Contudo no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Capítulo III ) verificamos lacunas precisamente na ausência de formação específica para Educação de Adultos; mas conteúdo Dec.- Lei n.º 243/80 de 21 de Julho (Capítulo III) leva-nos a deduzir que não seria necessário pois a figura do destacamento de professores resolvia a situação de colocação de professores. Por sua vez Monteiro e Silva, (1991) (Capítulo III) aludem a indicação de que os órgãos directivos das Escolas deveria procurar entre os seus professores aqueles que lhes parecessem ter o perfil mais ajustado para leccionar mo E.S.R. Continuámos a escutar a professora, com a mais longa experiência no sistema como que, num discurso argumentativo e tom enfático nos ia descrevendo e avaliando situações ocorridas, proporcionando-nos reflexões críticas sistemáticas .

Depois houve uma mudança de programas e eu ainda leccionei vários anos com dois programas, tudo a nível do 7º, 8º e 9º mas, com dois programas, o que era uma confusão diabólica, porque os programas não coincidiam. (EP3/CP)

A professora no seu discurso continua a fazer alusão a disfunções detectadas e críticas desenvolvidas desde o início da experiência relativa ao lançamento do Ensino Recorrente Básico e a manutenção do Curso Geral. Ora, nesse cenário, em que existiam dois cursos com características diferentes, ela era professora de Inglês

no antigo Curso – Regular, portanto e no Ensino Recorrente. Cumpre-nos a esclarecer a posição da professora: por um lado estava preparada para leccionar no curso do Ensino Regular, com avaliação trimestral; por outro, carecia de formação e materiais específicos para ensinar Inglês a adultos, por Unidades capitalizáveis, ou seja, no Ensino Recorrente. Denuncia, pois, a confusão em que se sentia, pois, os conteúdos programáticos eram os mesmos, os destinatários é que tinham características diferentes, daí que se tivesse desenvolvido uma *confusão diabólica*. Teve, obviamente dificuldades na coordenação dos programas. A este propósito, diremos que o desenho, conteúdo e carga do currículo, metodologia de ensino deveriam ser objecto de estudo prévio, para as ponderações necessárias antes da sua aplicação.

A narrativa deixa transparecer uma atitude crítica e reflexiva sobre a impreparação de professores aquando da introdução de inovações educativas. Tal leva-nos a parafrasear Silvestre,(2003:117) Capítulo III) o alude a Educação de Adultos como *uma gata borralheira do sistema de ensino que mendiga constantemente uma maior abertura das portas de acesso* .

A professora avalia ainda, outras situações que nos descreve desta forma:

Quanto a materiais, só muito mais tarde é que saíram os Guias de Aprendizagem que não são mais do que isso, pelo menos orientam. Como não havia esses contactos com colegas a nível oficial, não é, uma pessoa acaba por se organizar sozinha. Eu podia telefonar a colegas de outras escolas. Mas, sabes como isso é difícil acontecer, às vezes e, portanto, passavam-se anos que eu não tinha contactos com colegas. (EP3/CP)

Alude pois, que os materiais de apoio *Guias de Aprendizagem muito mais tarde*, então na construção dos materiais, com o decorrer dos anos foi-se sentindo isolada, sem apoio a todos os níveis - *Como não havia esses contactos com colegas a nível oficial, não é, uma pessoa acaba por se organizar sozinha*. Sublinhamos, pois a existência de dificuldades na operacionalização de reuniões *passavam-se anos que eu não tinha contactos com colegas*. Registamos os desafios que a professora em questão foi sentindo e superando mas, que terão contribuído de forma significativa para sua aprendizagem no sistema, mantendo as considerações anteriores. Reforça no seu discurso a situação de isolamento em que se encontrava.

Sobre o tema, acrescenta ainda, um eventual apoio condicionado, como nos é possível inferir da citação seguinte:

Os outros colegas de outras disciplinas estava na mesma situação. Só se, por acaso, tinha uma colega e amiga que estava noutra escola, mas esse intercâmbio era assim, pessoal, não é. (EP3/CP)

O condicionalismo que aludimos sobre a permuta de materiais, verificamos na expressão da informante *Só se, por acaso, tinha uma colega e amiga*, ou seja, o intercâmbio de materiais ou outro trabalho em conjunto, não era fácil em termos profissionais, porque não existia nenhuma convocatória para formalizar esse trabalho, por parte da escola. Só havia intercâmbio se houvesse amizade. Contudo, manifesta a sua disponibilidade quando, com o decorrer do tempo é conhecida nesta modalidade de ensino.

(..)houve colegas de outras escolas que me vieram pedir material, que se atrapalhavam mais e chegavam a ir ao liceu não é, até às vezes emprestava o meu material. A alguns emprestava com um certo receio, quer dizer, era o que eu dizia, isto é meu, com as falhas que se possam pensar. A selecção que eu vou fazendo é de acordo com a orientação que vou dando. (EP3/CP)

De facto é sugestiva da disponibilidade para com colegas que se “atrapalhavam mais” e a procuravam. Realçámos a atitude de humildade patente na expressão- *A alguns emprestava com um certo receio, quer dizer, era o que eu dizia, isto é meu, com as falhas que se possam pensar*, admitindo desde logo que o material produzido não era modelo. Todavia, valorizámos a justificação e o seu enquadramento na pedagogia do adulto - *A selecção que eu vou fazendo é de acordo com a orientação que vou dando*, quer dizer, é ajustada ao ritmo de trabalho que detecto ser possível com cada uma das turmas. Efectivamente, os ritmos de aprendizagem, no adulto, por influência de vários factores, devem ser estudados e considerados com bastante acuidade para que as competências pretendidas, no seu conjunto (cognitivas, atitudinais, procedimentais, entre outras) sejam adquiridas. O relato sugeriu-nos de novo o aprender a ensinar (Arends, 2001, Montero 2001, 2005)

No âmbito do mesmo tema, a informante avalia a sua participação no lançamento do Ensino Secundário Recorrente enquanto experiência piloto, nos seguintes termos:

Depois no Secundário já foi diferente. Foi em 1993. Houve uma reunião de trabalho na Ex.- Direcção Geral de Extensão Educativa. (...) Fui convidada pelo presidente do Conselho Executivo, na altura, não é, para lançar o Secundário, pronto. E...(pausa) conseguimos fazer duas turmas. Só uma, era de facto pouco.

Como se fizeram duas turmas e, lá está, havia ... (pausa) foi propositadamente que foram escolhidos dois professores para cada turma, em cada disciplina e em cada turma, para haver intercâmbio e haver discussão, não ser só uma pessoa e como era um grupo restrito de alunos. (EP3/CP)

Avalia o modo como foi tratada a inclusão do Ensino Secundário Recorrente na escola *já foi diferente*. Alude uma acção de formação da iniciativa da ex.- Direcção Geral de Extensão Educativa. O convite *pelo presidente do Conselho Executivo* para a coordenação do lançamento da modalidade, em regime experimental, permitiu-lhe ampliar o conhecimento e as estratégias significativas a desenvolver no trabalho conjunto dos professores, na organização de materiais, de práticas, o que contribuíram para a criação de duas turmas, poderia ficar só uma, como afirma, mas duas, era preferível e justifica *e, lá está, havia ... (pausa) foi propositadamente que foram escolhidos dois professores para cada turma, em cada disciplina e em cada turma, para haver intercâmbio e haver discussão, não ser só uma pessoa e como era um grupo restrito de alunos*. Está patente a interiorização da necessidade do «contraponto entre professores, permuta de ideias, de materiais, debates. Ora, esta estratégia poderá resultar das suas reflexões sobre o ambiente de aprendizagem e de medidas facilitadoras do desenvolvimento do então Ensino Recorrente Básico de adultos (Rogers, 1969). Esta atitude traduz, igualmente, preocupações de natureza metodológica, epistemológica e lógica. Em primeiro lugar, os esforços conjugados entre professores, em torno da organização de programas e destinatários diferentes do tradicional, sugere que a professora admitia que o novo sistema não que se deveria transformar numa rotina, mas sim, deveria *haver intercâmbio e haver discussão, não ser só uma pessoa e como era um grupo restrito de alunos*; Tal denuncia o seu olhar sobre a inovação numa perspectiva dialógica (Flecha, 1997a, Freire, 2001) a qual através da discussão promove a descoberta de novas práticas as quais permitem mediatizadas pela reflexão permitem a construção de novos conhecimentos no professor. (Montero, 2001, 2005). A criação de duas turmas também permitem criar mecanismos para avaliar congruências ou incongruências e seu significado no binómio ensino/ aprendizagem (Knowles, 1975). Constatou pela sua experiência que o isolamento dos professores não beneficia nem os alunos, nem os professores. A lógica subjacente à opção tomada está em conformidade com os princípios orientadores da preparação das práticas pedagógicas com adultos.

Entretanto, evoca ter participado numa de acção de formação organizada por técnicos pedagógicos da citada Ex-Direcção Geral do Ministério da Educação.

Também tivemos dois dias de formação, em Oeiras, ( Ex. Direcção Geral de Extensão Educativa). Foi em regime de internato e foi bom porque eram professores de cinco ou seis escolas que estavam na experiência piloto e isso foi muito proveitoso para todas as professoras, de várias disciplinas, claro, tinham estado no Ensino Recorrente Básico e iam leccionar no Secundário. Pronto, sem materiais nenhuns, só com o programa. (EP3/CP)

De assinalar que foi em regime de internato, em seminário e trabalhos de grupo, que se desenvolveu a modalidade que a professora frequentou. Será de esclarecer que, a citada modalidade permite a alternância no tratamento de temas: características do adulto aprendiz,- grupo alargado, com debate final; métodos de animação da leitura com suporte visual, versos, situações do mundo actual – pequenos grupos, com exploração temática, síntese e conclusões e pequenos grupos de trabalho por disciplina, ao mesmo tempo que se vai gerando convivência, (...) *Entre todas as professoras, de várias disciplinas, claro, tinham estado no Ensino Recorrente Básico e iam leccionar no Secundário.* Entretanto, a informante valoriza a possibilidade dada para a expressão criativa (...). *Pronto! sem materiais nenhuns, só com o programa.* O discurso faz-nos evocar a perspectiva que a professora do ensino como acto criativo (Arends, 2001, Montero, 2005) no sentido de ser um *brocoleur* (Correia,1999) ou o educador concebe o *design* da prática pedagógica (Schön, 2000).

Foi pois, um conjunto de factores implícitos na dinâmica desenvolvida na acção que proporcionou o resultado citado resultado: *foi muito proveitoso para todas as professoras, (...)* Contudo, acrescenta (...) *depois disso nunca mais houve mais nada, nada* (EP3/CP). A expressão sugere abandonismo, ou reducionismo relativamente ao sub-sistema e aos actores envolvidos, professores e alunos. Tal consequência está de acordo com as considerações tecidas por sobre a desvalorização progressiva da Educação de Adultos (Silva e Rhothes, 1999) (Capítulo III. Efectivamente, após a dissolução da das Direcções Gerais (de Educação de Adultos e, posteriormente de Extensão Educativa), aquele, viu-se reduzido na sua dimensão pedagógica, tendo sido considerada desde então como superlativa às dimensões normativa e administrativa.

Ainda, a professora, evocando o passado, avalia algumas apreciações de professores.

Eu lembro-me de colegas que tinham ido a essa reunião, que gostaram e me perguntavam : “ Então A não há mais nada? Aquela formação foi tão boa, aquilo foi tão proveitoso, viemos tão iluminados, mas (pausa) nada mais. (EP3/CP)

No excerto *Mas nada mais*, sugere um lamento. Conjugando a citação com as anteriores verificamos que traduzem uma crítica sobre a falta de continuidade de formação específica aos professores colocados no Ensino Recorrente. A este propósito diremos com Silvestre (2003) que o tratamento da Educação de adulto e do E.S.R. tem sido “*desmotivante e menosprezante*” (Capítulo III).

Avaliando a situação actual na escola (antigo liceu) afirma, identificando uma relação inversa entre o crescendo de alunos e a redução dos professores:

E, depois, ali no liceu, o número de alunos cresceu desmesuradamente e o número de professores, não. E, portanto, o acompanhamento, quer de uns, quer de outros começou a tornar-se impossível. E agora (pausa) são dimensões desmesuradas . (EP3/CP)

Revela a natureza das dificuldades que surgiram e que justificam uma maior preocupação em resolver problemas de carácter administrativo, pelos professores e relativos aos alunos, em desfavor das de natureza pedagógica, nomeadamente as relacionadas com a formação de professores, nesta área.

Acompanhando a avaliação da sua experiência, valorizámos o interesse na proposta seguinte sobre a rentabilização do subsistema.

Acho eu que para este tipo de ensino, ou se teria de criar pequenos grupos ou, não sei, porque é o que acontece em escolas muito grandes ou em hospitais muito grandes.

Ao fim e ao cabo o Ensino Recorrente era um grupo restrito dentro da população escolar, não é, e aquilo funcionou muito bem. ( pausa) Quando se estendeu as pessoas deixaram de (...) (EP3/CP)

Na continuação da reflexão anterior, compara a evolução da população no Ensino Recorrente na Escola, como o que acontece noutras organizações e deduz seria necessário construir uma metodologia destinada ao Ensino Recorrente: *Acho eu que para este tipo de ensino, ou se teria de criar pequenos grupos ou, não sei(...)*, o que traduz a preocupação, em se conseguir uma gestão adequada do subsistema que concorda com N.d.C. 2) .

Evoca e caracteriza fase inicial do lançamento do Ensino Recorrente na qual por ser um número restrito quer de professores, quer de alunos *funcionou muito bem*. Sobre a aludida fase, acrescenta:

O que é certo é que não havia formação , mas, ela ia sendo feita, mas uns com os outros (...) ao juntarmo-nos, ao pormos as nossas dúvidas assim, cara a cara, pronto.

Houve ali uma certa formação de colega para colega, não é. Trocavam-se impressões “Olha, então eu faço assim, eu experimento isto ...este material, faço assim” (pausa) e depois a coisa mudou. (EP3/CP)

Explica que *não havia formação, mas, ela ia sendo feita* ou seja, de modo informal, uns com os outros *cara a cara*, através da permuta e integração de saberes entre os professores.( Flecha, 1997a, 2006, Freire, 1987, 2001) o que promove o ensinar a prender (Arends, 2001, Montero 2001, 2005) ).

Ainda narra a informante que com a evolução do sistema aumento modo número de alunos e não no número de professores, a situação *mudou*. Entretanto continuando a escutar a professora, observamos a avaliação que vai expondo quando evoca situações reveladoras de resistências.

A este propósito, narra o seguinte episódio:

(...) os que entravam e novo (pausa) eu lembro-me de colegas que entravam no sistema e reagem: “ Mas isto não dá!

(...) e lembro-me de uma professora de Francês que me dizia: “ Ó A! Então tu que és de Línguas, tu vais dizer-me que um ensino assim que dá?! Consegues dar uma aula, tu que és de Inglês, assim? Dar várias unidades numa sala de aula? Orientar os da 1ª, 2ª e 3ªunidades? ( risos) (EP3/CP)

A citação traduz, efectivamente, a resistência natural dos professores, que, tendo ensinado muito anos, no ensino regular, de dia, com um programa nacional se viam confrontados com as diferenças no Ensino Secundário Recorrente e manifestavam dificuldades de adaptação. Tal pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento e êxito do sistema ( Havelock e Huberman, 1980)

Contudo e associando àquela formação de carácter informal *que ia sendo feita ao pormos as nossas dúvidas*, vai-se superando a resistência como poderemos observar:

(...) E, no fim do ano estava completamente mudada (...) E, era uma senhora de idade, e, portanto, com muitos anos de serviço (pausa) e aderiu 100%. De facto é verdade que é bom, gosto disto, eu quero continuar. (risos) e...O!...lá estão!...

de alma e coração e disseram-me depois “Gosto muito, acho muito bem, assim é que é”.

Ficaram muito diferentes, mudaram. Vinham com um *background* muito diferente e descobriram no Ensino Recorrente o que as fazia sentir mais confortáveis, digo, com toda a sinceridade... e sobre isso, ainda lá estão exemplos na a funcionar, na escola, os professores mais antigos (risos), alguns deles, outros já se reformaram. (EP3/CP)

Sobre o episódio e entusiasmada em tom enfático, aponta as mudanças operadas na professora, sublinhando o facto da mesma se situar no final da carreira. A este propósito diremos com Amiguinho, “*o jogo de intencionalidade e de sentidos que implica os indivíduos e o colectivo no projecto em causa, dando-lhe conteúdo formativo, advém de um propósito de mudanças das condições de exercício, do desejo, e da vontade (...)*” Amiguinho (2003,107)

Todavia, lembra, ainda:

Mas houve ali muita gente que não teve sequer essa oportunidade e que criou sentimentos de rejeição, manifestada quer por colegas, quer por alunos. Havia a alunos que achavam que o Ensino Recorrente não dá, que não sei quê, que preferiam mil vezes o outro tipo de ensino”

Não dá porque não tiveram ou fruíram do verdadeiro Ensino Recorrente. Tiveram outra coisa que não o Ensino Secundário Recorrente é isso que dizem. Não dá porque tiveram uma má experiência quer alunos, quer professores,(...)

(...) E, havia, ainda, professoras terrivelmente metódicas que achavam este tipo de ensino muito “lasso”, sabes?

(...) Como é demasiado flexível e porque não podiam levar suas aulinhas preparadas, diziam-me : Eu gosto de levar as aulas preparadas e assim não as posso preparar” e mais não sei quê (pausa)

(...) Tinham falta de informação e formação. Mas, depois disso foi superado com colegas que, lá está!...tinham tido aquela formação de que falámos e experiência e que foram prestando apoio. (EP3/CP)

Contudo, avalia situações que lembra nas quais registou *sentimentos de rejeição desenvolvidos por quem não teve essa oportunidade*. Denota ter havido ruídos na transmissão de informações que geravam cepticismo relativamente à credibilidade do Ensino Secundário Recorrente. Ora, tal atitude, por sua vez, terá gerado um clima de constrangimento, nos professores e nos alunos, a que não será alheia a prática, vivência, metodologia de uns e outros, no ensino tradicional, distinto

características do Ensino Recorrente de Adultos. Pertinente o fragmento (...) *E, havia, ainda, professoras terrivelmente metódicas que achavam este tipo de ensino muito “lasso”, sabes?* Alusão aos professores cujas práticas se desenvolveram muito tempo, exclusivamente no ensino regular. Cuidadosos na programação e planificação e que, por tal fato, criticavam o Ensino Secundário Recorrente por lhe identificarem características opostas à sua prática: trabalhos em grupos, por unidades capitalizáveis, a dimensão dialógica dos discursos Aluno/ professor, etc. Não era controlado pelo professor. Era gerido, sim pelo professor e pelos alunos, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. A expressão *demasiado lasso* significa no contexto, sem consistência, sem credibilidade, não era um ensino controlado e submetido a exames finais como acontecia e acontece com os exames nacionais.

Tal situação sugere à informante ter havido uma fase de falta de formação adequada ao sub-sistema. Ora, numa reflexão crítica e assumindo uma atitude avaliadora, conclui: *Tinham falta de informação e formação. Mas, depois disso foi superado com colegas que, lá está!...tinham tido aquela formação de que falámos e experiência e que foram prestando apoio (...)*. Realça-se pois o reconhecimento da falta de informação e formação só perceptível, pela sua acuidade, argúcia, a par da experiência que ia adquirindo através do cargo atribuído. Contudo a falta de informação e formação pode conduzir ao conflito pessoal e interpessoal, pois o confronto conduz à instabilidade (Amiguinho, *et al*, 2003:109)

Contudo, ainda numa avaliação retrospectiva, afirma convictamente:

(...) mas, eu se calhar,(...) eu estou a ser muito sincera. Não encontrei nenhum professor que tivesse tido um apoio razoável no início da leccionação no Ensino Secundário Recorrente, que não aderisse e alma e coração. Não conheço nenhum. (EP3/CP)

Em face do exposto se pode inferir que, a formação informal anteriormente aludida pela informante produziu efeitos positivos, quer de natureza pedagógica, quer relacional, num dado período. Aqueles, são relativos à sua presença, na coordenação geral do subsistema na Escola ou seja, de 1992-1999, gerando satisfação pessoal e profissional nos professores. *Não encontrei nenhum professor que tivesse tido um apoio razoável no início da leccionação no Ensino Secundário Recorrente, que não aderisse e alma e coração. Não conheço nenhum .*

Sobre o assunto evocamos o seguinte *“a participação em diálogos críticos com os colegas permite - nos aceder às suas versões dos acontecimentos que também vivemos* (Brookfield, 1995:35)

Ora, voltando à citação da professora permite, também apreciar a sua sensibilidade e abertura para a mudança, bem como a capacidade de relacionamento e liderança autocrática que, proporcionou a (...) *formação informal, (...) cara a cara(...)* (...) *para tirar dúvidas(...)* *Eu faço assim,(...)* .

A citação sugeriu-nos, de novo, Brookfield (1995:35) *Ao convidarmos colegas para verem o que fazemos, ou para encetar diálogos críticos com eles, nós acedemos a aspectos da nossa prática que normalmente nos são omissos.*

Ainda, o conteúdo da citação indicia a valorização que da informante sobre a formação específica nos professores do sub-sistema. Num discurso argumentativo numa entoação enfática, prevalece uma dimensão sócio afectiva que sugere uma implicação psicológica profunda acerca do Ensino Recorrente.

Escutámos sobre o mesmo tema um dos professores inquiridos do qual recolhemos a seguinte avaliação:

Trata-se de um ensino diferente. (EP4)

Acerca dessa diferença expõe-nos a representação sobre os alunos do Ensino Secundário Recorrente classificando-os em dois tipos – interessados e não interessados. Tecendo considerações acerca dos primeiros, afirma:

Os alunos são interessados, adultos, responsáveis. (EP4)

Sobre os segundos, expõe:

Também há alguns que andam aqui a passear. (EP4)

Acrescenta, contudo: (...) Mas eu entendo-me com eles (EP4)

Daqui se pode inferir, que do ponto de vista relacional não tem problemas disciplinares como tinha de dia, no ensino regular, se associarmos a citações anteriores, como (...) *O professor não tem problemas de disciplina* (EP4) ou *acho que no ensino diurno o ensino, a assistência, os próprios alunos são mais rebeldes, são mais indisciplinados, não gostam de estar na escola.* (...).

Avalia também a distinção dos alunos do ensino regular .

(...) As aulas são muito diferentes das aulas de dia. Basta ser por unidades capitalizáveis e haver, em muitas alturas alunos da mesma unidade, na sala e haver, em muitas alturas, alunos da mesma unidade na sala. Faz-se os possíveis por trabalhar em grupos . (EP4)

O fundamento da distinção aludida reside na estrutura das aulas, por serem orientadas segundo as unidades capitalizáveis, o que justifica a formação de grupos de trabalho, segundo aquelas, em cada disciplina.

Registámos um dado que este professor também nos refere.

Mas eles é que marcam o ritmo, sabes? (EP4)

A asserção revestiu-se de significado especial: denota que embora tenha vindo para o ensino *por acaso* e de *não ter tido nenhuma intenção deliberada para ensinar*, o discurso sugere uma adaptação que foi realizando ao longo da experiência. Com efeito, a atenção pelo ritmos de aprendizagem dos alunos adultos assume notável importância, nesta área pedagógica. Contrariamente ao que acontece, ainda, no sistema regular, no qual prevalece a mensagem unidimensional, sendo o aluno o ser passivo que recebe a informação e o professor é o agente activo que debita a matéria, no ensino de adultos prevalece uma metodologia dialógica, sendo a interactividade é uma constante. Logo, está implícito na citação do professor que ele próprio julga o seu papel e estatuto de forma distinta, no regime regular ou Ensino Recorrente. Daqui se poderá inferir que o perfil do professor para ensinar adultos no Ensino Recorrente também terá de ser diferente. (Grabowski ,1987), (Capítulo III).

Compara as duas modalidades de ensino e emite juízos de valor sobre as planificações.

(...) Aquelas planificações para o 10º u 11º Anos (pausa), numa turma grande, em que todos estão ao mesmo nível, aqui no Recorrente, nem pensar, por causa do programa em cada unidade e da variedade de unidades.

Olha, eu tenho este ano três unidades, são três programas e eles, por vezes faltam e a gente está a espera dos alunos de todas as unidades e só aparecem os da 2ª ou da 3ª. Enfim, tem características muito diferentes. (EP4)

Com efeito, o professor constata a impossibilidade em planificar conteúdos ou, prepará-los sequencialmente, no contexto do Ensino Secundário Recorrente, dado o

número de unidades capitalizáveis em cada disciplina. Tal sugere necessidade de criarem compromissos em reciprocidade entre professores e alunos. (Gimeno e Pérez Gómez, 2000; Undurraga, 2004).

Por outro lado, avalia os condicionamentos relativamente à gestão das unidades dada a irregularidade dos alunos na frequência das aulas.

Com respeito à intervenção do professor que escutámos, de seguida, registámos que avalia o sistema em termos de frequência de alunos:

Às vezes fico muito triste porque chegamos ao fim do ano e não temos alunos, muitas vezes. (EP1)

Expressa pois, um sentimento de insatisfação profissional. Tal, leva-o a analisar situações em busca de causas que poderão justificar aquele efeito. Equaciona vários factores.

Os alunos também têm as suas dificuldades (...) o problema tem a ver com os factores exteriores, problemas familiares, os problemas laborais, as pressões.

Eles são muito pressionados porque, de facto, já perceberam (pausa) que a formação básica mínima eles têm que a ter, se querem ascender profissionalmente e, mesmo, culturalmente têm de fazer isto, o 12º. Ano, no Recorrente. (EP1)

Sobre o absentismo, o professor identifica factores inibidores como pressões de ordem familiar e laboral acentuando, que no contexto laboral, as pressões são significativas, pois, admite que os alunos têm consciência de que *se querem ascender profissionalmente e mesmo culturalmente têm de fazer isto, o 12º Ano, no Recorrente.* (EP1)

Portanto há muita gente que está aqui porque sente isso mesmo como uma necessidade. Às vezes nem é uma necessidade de económica, é muitas vezes, de ordem cultural e social que, e uma coisa diferente. (EP1)

Por outro lado, afirma *que muita gente que está aqui*, ou seja, os alunos assíduos que, estão por motivações de vária ordem: económica, cultural e social.

Contudo, referindo-se à falta de assiduidade nas suas aulas, emite o seguinte parecer:

Agora, que nós sentimos esses problemas na sala de aula, sentimos . (EP1)

Tal asserção permite-nos tecer algumas considerações:

Os alunos em boa parte, ou são trabalhadores estudantes ou são candidatos a um emprego. Sentem pressões sociais, familiares, no contexto actual. O conjunto das incertezas, dificuldades ou pressões, produzem reflexos na sala de aula e o professor sente que se os alunos faltam, pois, algo se passa. Em sequência, a situação levanta questões de natureza epistemológica, isto é, o que é que está oculto, que outros factores poderão ser, também causa? Como detectá-los? Coloca questões de natureza metodológica: estarão desmotivados? E como motivá-los? Que estratégias desenvolvo?

Ora, evocando narrativas anteriores e analisando as suas motivações verificamos que as mesmas se situam na *disponibilidade* que o ensino à noite lhe proporciona, ... *ficava com o tempo todo livre. Também, gostava de ter uma turma de dia, porque era mais aliciante, mais engraçado. (...) Era uma sala cheia, um trabalho diferente.* Os relatos sugerem que o ensino não constitui a sua primeira escolha, *teve de ficar no ensino; há noite é vantajoso pelas razões já expostas anteriormente; de dia é mais engraçado, gratificante.* Entretanto afirma que gostar de ensinar.

O referido professor, avalia a relação horários dos alunos e sua frequência nas aulas nos seguintes termos:

Por exemplo, ainda este ano uma coisa que eles fizeram no ensino secundário recorrente que a meu ver, está mal de todo foram os horários. Uma aula de hora e meia, para o ensino nocturno, para mim é um erro (...) porque estas pessoas vêm cansadas de trabalhar, não são pessoas que andem aí a brincar, nem são pessoas que a gente tenha que ter aqui presas para os pais estarem a trabalhar. É completamente diferente um aluno nocturno deveria ter um tempo no máximo de uma hora, na minha opinião e nunca sair da escola muito depois das 23 horas porque as pessoas têm de se levantar às 7 horas da manhã.

Eu não me preocupo com os professores . Têm a manhã toda livre e o resto do dia ( ...) Quem trabalha tem problemas depois para se reequilibrar e obter mais rendimento. Portanto, no ensino recorrente, o que eles fizeram está errado e deveriam modificar. (EP1)

Assim, desenvolve uma crítica negativa face à organização dos horários. Denota preocupação pelo assunto, pois, admite que os alunos saem lesados, por saírem a uma hora tão tardia, sendo trabalhadores e terem aulas de 90 minutos. Dirige, igualmente a crítica *a quem fez estes horários não pensou minimamente nos alunos*, reforçando a intencionalidade de que são inadequados. De interesse o fragmento relativo aos professores: estranhamente, afirma *Eu não me preocupo com os professores. Têm a manhã toda livre e o resto do dia*, o que entra um pouco em contradição com a aludida *funcionalidade* dos mesmos.

Prosseguindo a análise das respostas dos professores informantes, registámos a avaliação dos alunos do Ensino Recorrente.

No aspecto disciplinar, o aluno não cria o mínimo de dificuldades aos professores, pelo menos da experiência que eu tenho: é cordial, é cortês é respeitador, não há qualquer problema com eles. São pessoas (pausa) preocupadas. O que se nota é que temos também alunos de diversos tipos, (...) com mais capacidade, com menos capacidade e temos alguns com muita dificuldade. (EP1)

Avalia atitudes (...) *é cordial, é cortês, é respeitador, (...)* nas quais encontra fundamento para classificar o seu comportamento. Relativamente ao desempenho avalia como sendo *peessoas preocupadas*, apresentando contudo, níveis diferentes de preparação e de capacidades.

Na evolução da pesquisa observámos o modo como a professora avalia o acolhimento que lhe foi feito :

Eu só posso falar de coisas positivas, porque foi tudo muito positivo, desde as pessoas, os professores, da própria Coordenação, do Conselho Executivo, sempre foram impecáveis. Os funcionários estão sempre preocupados, se as aulas corriam bem se às vezes se os alunos tinham tido comentários menos próprios, enfim, por ser uma pessoa muito nova, não é? (EP2)

Valoriza cuidados em torno de si até pela idade, pois, associando esse factor com o facto de ter alunos mais velhos, dar aulas á noite e deslocar-se de Braga, criou-lhe algumas “apreensões”, como anteriormente nos referiu- *Eu acho que (...) foi a empatia que se criou e a simpatia e toda a amabilidade que é visível, sempre*, o que sugere a posição sustentada por Cross (1982) e Pereira e Fariás (1984)

A representação que tem dos alunos resulta, igualmente, de uma apreciação muito positiva.

Dos alunos, também, não podia pedir melhor, (...) (EP2)

Ainda acerca dos colegas de grupo, como poderemos constatar, a avaliação é muito positiva.

Os colegas de grupo, igual, parece que aqui gostam todos de se ajudar uns aos outros e isso é excelente. (EP2)

Aliás, compara, com outros casos:

Tenho conhecimento de outras escolas em que isso não acontece e isso para quem passa um ano, é mesmo muito desagradável e quase não têm contacto com ninguém e isso não é muito bom, principalmente quando estamos longe de casa e não temos ninguém. (EP2)

Sugere que a escola lhe proporciona uma sensação de protecção, registo marcante para quem está a iniciar carreira docente.

Ainda no mesmo campo (Experiência no E.S.R.) mas relativa ao assunto sobre a **reflexão pessoal sobre a prática pedagógica na Escola** escutámos dados relevantes.

Assim, o professor informante seguinte expressa-se do seguinte modo:

No Ensino Recorrente, dado que eles têm um tempo muito limitado, o que eles querem é que nós dentro do possível possamos definir os grandes objectivos.

A preocupação deles é saber exactamente, o que nós vamos exigir em termos de exame e, se possível arranjar quatro, cinco ou seis fichas formativas que é para eles fazerem a auto preparação, isso é que é o ideal. (EP1)

O conteúdo denuncia a avaliação que faz sobre os objectivos dos alunos *o que eles querem é que nós dentro do possível possamos definir os grandes objectivos*, reforçando que, o que pretendem é saber *exactamente* o que vai ser exigido nas provas de exame; valoriza que a auto aprendizagem e auto avaliação a partir dos materiais cedidos – quatro ou cinco fichas formativas, afirmando que a que a estratégia é a ideal. Ora, a auto - aprendizagem constitui uma estratégia adequada

na educação de adultos, desde que sob a orientação do professor (Brockett e Hiemstra, 1993) e Jarvis, (1989), (Capítulo II) acompanhando operações como a reflexão problematizadora, a associação de dados, o desenvolvimento do raciocínio, ou seja, desde que se as fichas formativas se revistam de um valor pedagógico e didáctico útil conjugado com outras estratégias de aprendizagem. Enfim, a memorização de conteúdos para a realização de exames o mais rapidamente possível, parece-nos ser um procedimento a rever num contexto de formação de adultos na perspectiva da educação permanente.

Entretanto, avalia e distingue a função do professor do Ensino Recorrente da função do professor de dia :

O professor da noite é completamente diferente do professor de dia. O professor da noite não é uma pessoa que ensine (pausa) e eu acho que os alunos também não gostam. (EP1)

O conteúdo do relato contraria os princípios sugeridos pelos autores anteriormente citados quando afirma , que o professor do Ensino Secundário Recorrente, *não é uma pessoa que ensine (pausa)*. Também contraria os postulados expostos por Grabowski ( 1987) sobre os procedimentos a ter em face das características dos alunos adultos. A emissão deste juízo foi objecto de várias reflexões nossas, e que radicam em alguma preocupação de natureza epistemológica. Entrámos em monólogo. Porque é que os professores da noite não ensinam? Porque os alunos não têm tempo para aprender? Porque os alunos não deixam os professores ensinar? Porque os professores preferem não ensinar e dar fichas formativas para ajudar os alunos? Porque julgam ter a função de orientação e apoio mas, naqueles moldes?.

Continuámos a escutar o professor:

(...) o problema deles é que querem andar muito depressa . Eles também gostam que lhes expliquemos as coisas. Trazemos esquemas sintetizados para que eles possam fazer interligações. (EP1)

Confrontando a afirmação *O professor da noite não é uma pessoa que ensine (pausa) e eu acho que os alunos também não gostam* com a oferecida com o conteúdo acima oferecido: *Eles também gostam que lhes expliquemos as coisas*, resulta uma discrepância no pensamento do professor sobre a função do professor do E.S.R. O seu argumento assenta nos objectivos dos alunos ou *problema deles é que querem*

*andar muito depressa*. Efectivamente já tinha focado, anteriormente o factor tempo, como inibitório ou como obstáculo. Contudo, identificamos, igualmente, uma contradição, quando afirma .Sugere ambiguidade relativamente à avaliação do que os alunos mais apreciam, mantendo-se, contudo, na disponibilidade para trazer *uns esquemas sintetizados para que eles possam fazer interligações*.

Entretanto, ouvimos a nossa colega mais nova que, em tom jovial, avaliou os primeiros contactos deste modo:

Eu estava um bocado apreensiva (...) porque o Ensino Secundário Recorrente com pessoas mais velhas com muitas experiências, a maior parte são trabalhadores.

Eu só tenho 24 anos (risos) e tenho alunos da minha idade, tenho alunos que são muito mais velhos do que eu (sorriso) e que pela sua postura intimidam um bocadinho. (EP2)

Geraram-se constrangimentos face à sua inexperiência neste tipo de ensino e face às características dos alunos alguns da sua idade e outros até muito mais velhos e que *pela sua postura intimidam um bocadinho*. Tal permite a associação com a N. d.C. 1 na qual a professora nova no sistema afirma *ter caído de pára quedas*. Contudo, supera a situação fundamentando:

Mas, por acaso, as minhas ideias saíram todas ao contrário, (...) porque realmente são uma simpatia

(...) não se nota nada que estão inibidos ou que têm qualquer problema, (...)

(...) pois há pessoas que não podem ser tratadas da mesma maneira do que um miúdo de 18, 19 ou vinte anos.

(...) Mas querem ser tratados todos de igual maneira e fiquei muito surpreendida com a atitude das pessoas, não estava á espera, mesmo. (EP2)

A citação expressa a valorização do relacionamento com os alunos, a apreciação positiva sobre o comportamento dos alunos a percepção sobre a distinção que deve fazer no tratamento com os mais novos e os mais velhos, expressando surpresa em face de atitudes observadas, como *querem ser tratados todos de igual maneira*.

De realçar a valorização que faz dos relacionamentos, afectos e a omissão dos aspectos relacionados com o tema proposto. Admitimos que tal se deve à sua adaptação, pois foi colocada em Novembro na Escola e, em consequência, aos

registos que vai fazendo em termos de aceitação, de aprovação, gostam dela, a avaliar pelo fragmento *realmente são uma simpatia*.

Nos registos da professora seguinte, anotámos a avaliação que faz sobre a metodologia.

Eu acho que quando o esforço é aproveitado (pausa) pelo facto de me dirigir a grupos de alunos e não a um só, vale a pena. (EP3/CP)

Efectivamente, ressalta na citação a valorização da aprendizagem dos alunos quando forma grupos de trabalho. Também salienta a sua satisfação profissional quando refere (...) *quando o esforço é aproveitado pelo facto de me dirigir a grupos e não a um só, vale a pena*. Estabelecendo nexos de causalidade com as citações anteriores da professora, verificamos coerência, pois no âmbito da formação e experiência apresentada, conhece o significado das interacções desenvolvidas em grupo e os resultados produzidos no processo ensino aprendizagem, tanto a nível cognitivo como atitudinal.

Analisa a percepção da diversidade de alunos:

(...) no Inglês temos muitas aulas de oralidade. E temos de as orientar e elas para determinados alunos são aproveitadíssimas, em cheio;

Mas, em outros, eles não percebem nada do que a gente está a dizer. E isso era uma perda e eu sentia-me mal.

E, portanto, acho que não dividir os alunos, de facto, é não gerir bem as próprias unidades, o ritmo dos alunos, o seu rendimento, ou as suas potencialidades. (EP3/CP)

Revela a acuidade na metodologia, através da observação que faz dos grupos de trabalho onde regista os ritmos de aprendizagem dos alunos, a gestão das próprias unidades o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Contudo, neste contexto, também a asserção (...) *eu sentia-me mal* (...) assume uma dimensão ontológica, já registada anteriormente.

Emite juízos de valor acerca de atitudes face à avaliação, tomando como termo de comparação o processo de avaliação utilizado naquele, pronunciando-se desta forma:

No ensino regular também podes dividir os alunos, quando vais fazer as avaliações, avalias no total, avalias a turma toda, vais avaliar os alunos que

progrediram menos e vais avaliá-los negativamente o que é um erro porque houve uma certa progressão, só que foi negativa, não é? (EP3/CP)

Tece considerações sugerindo que a função da avaliação praticada é, predominantemente sumativa, o que na sua perspectiva não está correcto, apresentando um primeiro argumento (...) *avalias a turma toda, vais avaliar os alunos que progrediram menos e vais avaliá-los negativamente o que é um erro (...)* e justifica com um segundo argumento (...) *porque houve uma certa progressão, só que foi negativa, não é?*

O raciocínio apresentado é bastante sugestivo sobre a função pedagógica da avaliação. Com efeito, mesmo no sistema regular continua a prevalecer a avaliação de carácter sumativa, considerando de menor importância a função diagnóstica, e formativa.

Na continuação refere, que ao contrário no Ensino Recorrente se avalia noutros moldes. Vejamos:

Ora bem, tu no Ensino Recorrente premeias (pausa) ...é como os que correm pouco, (risos) se calhar é isso mesmo, evocando o exemplo do desporto. Eu tinha corrido, eu fiz um esforço, só que cheguei no fim, não corri tanto como os outros. Não quer dizer que eu não tivesse corrido, não é? Eu acho que isto se pode tomar em consideração e valorizar todos os pequenos progressos. Demorou mais tempo a chegar, mas, chegou e vamos valorizar isso. Nem tudo é negativo. (EP3/CP)

Avalia as práticas de uma forma peculiar: *tu premeias*. Apreciamos o uso recorrente da metáfora para reforço da comparação. Os que correm menos, correm, o que é não chegam primeiro. Tal sugere uma contradição com o discurso de EP1., porquanto valoriza as aprendizagens acompanhadas, conhecimento dos ritmos de aprendizagem dos mesmos.

Sugere preocupação de natureza epistemológica e ontológica acerca da função pedagógica da avaliação.

O uso metafórico para valorizar a avaliação como um processo, designadamente no Ensino Recorrente, denuncia uma preocupação metodológica, epistemológica e lógica. Desde logo a expressão premiar, indicia o valor atribuído ao estímulo, incentivo, para os alunos trabalhadores e estudantes, à noite (Grabowski,1987). A avaliação dos pequenos progressos, promove por um lado, a fixação de objectivos que convergem ou devem convergir com os objectivos estabelecidos pelos alunos, por outro, constituem reforços positivos na aprendizagem.

Numa abordagem epistemológica, o discurso sugere o questionamento, a reflexão crítica, acerca do sentido pedagógico da construção de instrumentos de avaliação, no processo de aprendizagem. Relativamente à terceira perspectiva, a lógica, o discurso permite retirar o sentido que a entrevistada construiu, acerca da função da avaliação, que deve ser encarada como um elemento constitutivo no processo da aprendizagem, aliás como refere na expressão “*deve ter em conta os pequenos progressos*”. Sugere que o professor deverá assumir uma liderança transformacional (Burns, 1978) no sentido de propor formas e métodos adequados à diversidade situacional, com a finalidade de proporcionar ao aluno a aquisição de novas competências que lhe permitam a adaptabilidade e transferibilidade daquelas, quer no quotidiano, quer no contexto laboral.

Acentua, ainda, a acuidade preceptiva no processo de aprendizagem e avaliação, valorizando condicionantes da aprendizagem:

Então aqueles dias de frio, naquelas noites, aquelas coisas que aprenderam, ficam reduzidas a zero? (EP3/CP)

Sublinha de novo a sua preocupação ontológica – o seu “ser” professora surge vinculado à sua realização como pessoa e à realização dos alunos, igualmente, como pessoas. Diremos, numa atitude de reforço que a professora deixa antever uma dimensão que poderemos designar como epistemológica, na medida em que as suas opções resultantes de uma problematização constante, que foi sendo estruturada ao longo do tempo, no desenvolvimento da sua experiência. Kolb (1984) Mezirow (1995).

Acerca do tema sugerido por nós expõe-nos a auto avaliação nos seguintes termos:

Isso foi uma coisa que sempre me (pausa) ...eu se calhar, na altura, era muito benevolente porque eu não consegui (pausa) ..(risos) eu achava que também devia premiar esse esforço que tinha sido feito, só que em termos de Inglês, de facto, não tinham atingido os objectivos mínimos, mas, (pausa) não se podia deitar fora, não é? (EP3/CP)

Análise reflexiva sobre o sentido da aprendizagem no adulto, ou, a razão de ser do aprendiz no ensino Recorrente, leva a informante a proceder a uma reflexão crítica sobre a sua prática e onde se pode registar a expressão seguinte: *eu se calhar, na altura, era muito benevolente porque eu não consegui (...)*. Contudo no que respeita à avaliação admite ter sido benevolente. Contudo, a hesitação relativamente ao tratamento quantitativo da mesma o qualitativo (López-Barajas (2006) indicia ter-lhe

criado dilemas. Sugere que não conseguiu distinguir as limitações dos alunos, os constrangimentos decorrente *do esforço, do frio*, e embora não tenham conseguido portanto, *em termos de Inglês, de facto, não tinham atingido os objectivos mínimos, mas, (pausa) não se podia deitar fora, não é?* A expressão sugere, por um lado, a necessidade do professor possuir um conhecimento profundo dos ritmos de aprendizagem de cada aluno, do seu perfil, das suas características pessoais, motivações, etc. Por outro lado, indicia uma atitude compassiva perante os factores condicionantes do alunos. Subentendemos do sentido da asserção a existência da necessidade de um complemento de formação, para ressaltar estas situações, garantindo isenção no processo, ou seja, efectivamente, os alunos adultos sabem os horários e é compreensível que denunciem algum grau de cansaço. Contudo, os métodos interactivos conjugados com suporte audiovisual podem despertar o interesse e até promovem o descanso, aliviando tensões. (Arends, 2001) (Capítulo III).

Acerca do tema em questão, registámos a intervenção de outro professor informante, o qual nos responde avaliando os alunos deste modo:

Ora Bem! Eu tenho por hábito no Ensino Secundário Recorrente, mediante o perfil psicológico dos alunos, assim, como se apresentam na sala, o modo como fazem as perguntas, a forma como escrevem, eu posso catalogar os alunos em dois grandes grupos: aqueles que precisam disto porque querem ascender a níveis mais elevados e, por isso, já têm uma certa bagagem querem desenvolver, têm muitas dúvidas que veiem das próprias práticas profissionais deles e querem tirá-las e esses não tenho dúvidas que estão aqui para saber mais e, por exemplo, ascender ao Ensino Superior. Eles têm ânsia de conhecer. (EP4)

Expõe que é através do conhecimento que recolhe acerca de comportamentos que observa na aula e pelo estudo do *perfil psicológico* explicando como o faz: *assim, como se apresentam na sala, o modo como fazem as perguntas, a forma como escrevem*. Ainda, descreve o procedimento que utiliza nas práticas: *posso catalogar os alunos em dois grandes grupos*. A narrativa sugere influência do modelo técnico instrumental - avalia conhecimentos através do modo como os alunos formulam perguntas e como escrevem. Ainda classifica segundo o perfil psicológico o que se nos afigura complexo para um docente que não é da área.

Contudo, ao distinguir as necessidades dos alunos, sobre as quais se pronuncia: *têm muitas dúvidas que vêm das próprias práticas profissionais deles e querem tirá-las e esses, não tenho dúvidas que estão aqui para saber mais e, por exemplo, ascender ao Ensino Superior, manifesta reconhecimento das necessidades dos alunos*.

Registámos, igualmente, como reforço a expressão: *Eles têm ânsia de conhecer* o que revela empenho.

Eu gosto desses alunos.

Dentro da área que me diz respeito, da área financeira, de Direito Fiscal, são áreas em que eu posso gabar-me de ser especialista na matéria, interesse-me por estudar, aprofundar. E, então, procuro nas aulas “trocar por miúdos” o que parece difícil. (EP4)

Contudo revela adaptação ao ensino. Apresenta disponibilidade em explicitar os conteúdos programáticos de acordo com a especificidade da sua área, sublinhando-se ainda um indício de humildade, (...) *procuro explicar aquilo que sei dentro das minhas limitações, também as tenho, como é lógico*. De realçar a intencionalidade subjacente à expressão *E, então, procuro nas aulas “trocar por miúdos” o que parece difícil*, o que traduz uma preocupação pedagógica.

No que refere aos alunos desinteressados registámos o seguinte:

Há outros alunos que vêm muitas vezes às aulas, mas, são amorfos, estão aqui, mas não querem saber muito da disciplina e tanto lhes faz tirar 10 como 11, o que querem a fazer a unidade. Para esses, acho que nem vale a pena estar a falar muito desses assuntos, assim em grande pormenor, porque eles nem conseguem captar a mensagem

Portanto, a forma de actuação didáctica deve ser consoante o tipo de pessoas que se tem. (EP4)

Avalia alunos como sendo *amorfos*, sem reacção, justificando a expressão pela percepção construída de que os alunos *estão aqui mas não querem saber muito da disciplina e tanto lhes faz tirar 10 como 11, o que querem a fazer a unidade*. Tal é sugestivo da presença de alunos que não revelam interesse pelas aulas. Tal situação supõe a criação de incentivos por parte do professor.

Acerca da questão, o citado professor avalia, ainda, a preparação dos alunos, pronunciando-se do seguinte modo:

Também, às vezes, há certas matérias, (pausa) – não é que eu não domine as matérias é a forma como me posso expressar de modo a que eles me entendam. (...) mas noto que eles estão a ouvir falar “chinês” e isto porquê?

Porque eles não têm bases, não têm conhecimentos anteriores que são importantes. Por exemplo estou a explicar a formação da Comunidade Económica Europeia. Ora bem, é preciso que os alunos conheçam minimamente alguma coisa de História, não quero dizer que outras matérias não sejam, também, importantes para que saibam situar acontecimentos. (EP4)

Alude as dificuldades na comunicação. Efectivamente aponta como causa o facto de os alunos virem muito mal preparados, informados de modo quando explica a matéria tem a percepção de “*falar Chinês*” pois, não têm condições operativas para descodificar o que lhes é transmitido. Daí a necessidade de simplificar e reduzir ao concreto ou seja, “trocar por miúdos”, a explicação do conteúdo em causa. Num encolher de ombros e expressão agastada expõe-nos o seguinte:

(....) Ora, o que às vezes acontece é que quando estou a falar verifico que o alunos não estão a ouvir, mas não estão a perceber nada. (EP4)

A citação traduz insatisfação por parte do professor quando se confronta com grupos de alunos desinteressados. Contudo segundo Grabowski ( 1987) o professor deve incentivar os adultos ao interesse pelos temas, deve apoiar , animar e colaborar na sua mudança de atitude “amorfa”( Cross 1982, Pereira e Farías,1984).

Contudo os alunos inscreveram-se por motivos variados, sobressaindo “Acesso ao Ensino Superior” e “O gosto por aprender” (gráfico 9), então a proposição enunciada é contraditória. Porque é que não estão a perceber nada ,se gostam de estudar ou se têm aspirações a progredir estudos? Desenvolvemos várias hipóteses: 1º-Os alunos estão cansados; 2º – Existem ruídos na mensagem entre professor alunos; 3º-Deixaram de estudar há muitos anos e não se lembram de dados que então estudaram; 4º-Não encontram motivação nas aulas. Tal introduz-nos na problemática metodológica. De facto, existe uma diversidade de técnicas e métodos que gera a mudança na disposição do aluno e que repousam na motivação, nos materiais escolhidos, na vivacidade investida na aula, no método dialógico e na estratégia pedagógica e didáctica escolhida para introduzir ou tratar conteúdos programáticos, muitas vezes ter-se á que recordar dados úteis para o enquadramento teórico de conteúdos programático. Diremos que o professor em poderia ser ajudado a conhecer essas técnicas e métodos para reduzir o seu grau de insatisfação e aumentar o grau satisfação dos alunos.

Da citação seguinte assinalámos a opção estratégica do professor:

Então a estratégia que adopto é uma espécie de perguntas e respostas (...) começo:

Você conhece (pausa) eu trato os alunos por você- viro-me para u que está mais atento e pergunto : Você sabe quando é que foi o plano Marshall?" Ele diz-me logo que não sabe. Lá explico (...) e isso vai ajudar "a abrir janelas" aos alunos, para eles perceberem que isto não é, afinal, assim tão "espesso". E, portanto consigo muitas vezes " dar a volta ao texto" ou seja que os alunos comecem a perceber melhor. (EP4)

Assim, o diálogo proposto embora em tom inquiridor, inibitório como nos sugere o fragmento seguinte: (...) começo: "*Você conhece (pausa) eu trato os alunos por você- viro-me para um que está mais atento e pergunto : Você sabe quando é que foi o plano Marshall?" Ele diz-me logo que não sabe.* Pela expressão e tom de voz sugere já esperar por aquela resposta. Os pensamentos dos professores muitas vezes, inconscientemente, manifestam-se a reprodução do modelo no qual foram educados. Admitimos que também foi sujeito a este questionamento.

Registámos o modo como avalia a estratégia enunciada- promover o *abrir janelas* metáfora indiciadora de descoberta, desenvolvimento, por isso torna mais fluida a matéria, mais acessível junto dos alunos - *para eles perceberem que isto não é, afinal, assim tão espesso ou inacessível.* Sugere, então, alguma acuidade relativamente ao conhecimento que os alunos devam possuir.

Ainda sugere flexibilidade como nos é dado observar:

Agora, tem-se, muitas vezes o problema de se pensar que se vai tratar de um assunto, ou conteúdo, mas ao fim de algum tempo, a assistência é que provoca um " desvio" (risos) e em vez de falar numa coisa fala-se outra. Não há, (pausa) como é que eu hei-de dizer , ...um plano muito ordenado ; é conforme as perguntas que fazem dão as respostas que vão dar a outras perguntas, e, assim, sucessivamente; é como " conversas quase em família, encadeadas e muitas vezes até fugindo ao tema principal, mas são os alunos que necessitam de colocar questões associadas ao tema. (EP4)

No que refere ao tema em torno da identificação de **pontos fortes e pontos fracos**, obtivemos as seguintes posições dos informantes.

Começamos por focalizar a avaliação sobre os pontos fortes:

A conclusão rápida do curso parece ser a razão justificativa do professor que vem, ao longo do discurso, acentuando esta percepção dos alunos *o que eles querem é andar depressa*.

(...) eu penso que eles podem andar mais rápido e então se forem pessoas que tenham, quer força psíquica, quer capacidade conseguem . (EP1)

Da avaliação que o professor tem da sua experiência, os alunos são bem sucedidos se tiverem as aludidas condições. Acerca do argumento apresenta um exemplo.

Eu tive aqui uma aluna que era uma senhora casada e com filhos, já com certa idade, que tinha uma capacidade formidável.

Eu, ao princípio, pensei que era só na minha disciplina mas, pus-me a ver eu era o coordenador pedagógico e fui verificar que era na Matemática e nas outras disciplinas todas. Não era uma barra mas, pouco menos. (EP1)

Reforça o argumento e tenta a persuasão com o exemplo apresentado, relativamente às possibilidades que os alunos têm para a conclusão do Ensino Secundário Recorrente.

Entretanto apreciamos como avalia e reconhece as condicionantes da docência no Ensino Recorrente ao distinguir deste modo o ensino regular do E.S.R.

Agora, o nosso trabalho é que tem de ser um trabalho diferente para eles, (...) nós, às vezes, temos dificuldades porque a nossa experiência ao longo da vida foi a outra, noutra sistema, e agora vamos encontrar um sistema completamente diferente. (EP1)

O relato deixa inferir influências do modelo técnico–instrumental, por tal razão lhe é difícil a adaptação E.S.R. por ser diferente é difícil, justifica as incoerências a que anteriormente fizemos alusão. Admitimos estar implícita a necessidade de *apressar*, de acordo com a *pressa* dos alunos, porque ainda tem, eventualmente resistências, que apreciamos avaliadas na citação *e agora vamos encontrar um sistema completamente diferente*.

Analisando agora o relato sobre os reflexos da experiência na prática pedagógica da professora seguinte, verificamos que o seu discurso constitui mais

uma auto avaliação sobre os reflexos dos mesmos na sua experiência pessoal e profissional, do que propriamente no que se refere á prática pedagógica nas aulas com os alunos do E.S.R., Admitimos que a causa se esteja relacionada ainda, com o pouco tempo ( cinco meses) que tem de docência no Ensino Secundário Recorrente.

Relativamente a pontos positivos acho que se cresce mais e se aprende mais à noite, com as próprias pessoas que são outro tipo de pessoas do que as de dia, já por isso têm outra experiência, outra maneira de estar e já não há aquela criança de estar sempre a chamá-los á atenção, “cala-te, senta-te”. Eu acho que se aprende sempre, mas aqui aprende-se mais rapidamente. (EP2)

Efectivamente, sugere que na prática docente com adultos observou o seu crescimento pessoal. Alude, igualmente a aprendizagem que se realiza melhor. *acho que se cresce mais e se aprende mais à noite, com as próprias pessoas*. Associa este facto, à experiência dos alunos, *já por isso têm outra experiência, outra maneira de estar e já não há aquela criança (...)* acentuando o reforço do papel da experiência dos alunos na sua aprendizagem.

Entretanto, no professor identificação apenas um ponto forte:

Globalmente tem a vantagem, única para mim: é a dos alunos que tiverem capacidades poderem fazer mais rapidamente o 12º Ano, do que no regime anterior, no Curso Complementar Nocturno . Esses alunos tinham que fazer num ano o 10º, noutro o 11º e depois o 12º Ano. E, de facto, a vantagem que vejo é que os alunos com maior capacidade e tempo disponível, (pausa) mas, mesmo que não o tenham e possuam grandes capacidades, podem fazer num ano a disciplina e, até, aceder ao Ensino Superior, se for o caso. É a única vantagem. (EP4)

Assim, também este professor reconhece como única vantagem de natureza burocrática: obtenção do diploma do 12º ano. Sugere-nos uma visão técnico instrumental do E.S.R. como à pouco referimos.

Contudo, a filosofia subjacente à criação do Ensino Recorrente, na década de 80 e que se manteve até hoje, preconiza o desenvolvimento de competências ou seja, o conjunto de saberes – nível cognitivo, do saber fazer – experiencial e ser, domínio atitudinal e ainda a integração das novas aquisições nas anteriormente adquiridas de molde a possibilitar a competitividade ou mobilização de competências.

Relativamente à avaliação que faz sobre os alunos do Ensino Recorrente parece-nos bastante pertinente. Ouçamos o professor:

Num outro nível, a nível das capacidades que os professores podem desenvolver nos alunos, eu noto que os alunos do Ensino Secundário Recorrente têm menos bases e como têm menos bases, digamos assim, se o professor for muito rigoroso e colocar uma “ fasquia” muito alta, a maior parte das vezes os alunos não conseguem passar, depois desanimam, não é? (EP4)

Sugere que pelo facto de os alunos adultos serem portadores de uma informação/ formação de nível fraco, o professor não é tão exigente na avaliação como no contexto do ensino regular., ou seja, “*não pode colocar a fasquia alta*” senão reprovam todos, deduz-se da afirmação. Logo, deve ser menos rigoroso, é a dedução que nos afigura correcta. Contudo, o ser menos rigoroso é problemático, porque, eventualmente, pode conduzir a situações de “ falsa” preparação. É claro que se trata de alunos trabalhadores com responsabilidades várias, que deixaram o ensino há anos com horários difíceis de compatibilizar, por isso mesmo necessitam de ajuda, mas, admitimos que essa, não seja pelo facilitismo, por muito bem intencionado. Entretanto professor e adultos deve criar condições que promovam uma boa aprendizagem (Brundage e MacKeracher 1980, Knowles (2001) face ao perfil dos educandos.

Prosseguindo na abordagem feita sobre o tema, recolhemos da professora informante as seguintes citações, as quais vamos comentando, como procedemos até ao momento:

Constatamos como a informante avalia situações relacionadas com os alunos, como: Assim, sublinhámos a valorização da convivência, o relacionamento como ponto forte.

Um ponto forte é a convivência, o relacionamento que se estabelece entre eles e, (pausa) também, alguns alunos têm possibilidades de progredirem mais rapidamente, desde que tenham disponibilidade e podem compatibilizar com o trabalho, no caso de serem trabalhadores.

A parte pedagógica tem evoluído de forma positiva. (EP3/CP)

Sublinha, igualmente, a possibilidade *para alguns alunos* de progressão mais rápida, desde que existam as condições que aponta. A socialização e o relacionamento constituem uma componente notável no âmbito da Educação de

Adultos. Já Kidd (1973) se pronunciava sobre o efeito da valorização da afectividade na aprendizagem do adultos à semelhança de Houssaye (1982). Também Knowles regista o valor desta dimensão ao longo da vida.

Entretanto, avalia a dimensão pedagógica na sua área como tendo tido uma evolução positiva.

Entretanto como **pontos fracos** registámos os relatos seguintes:

Os horários são um deles, como referi. Mas tem outros pontos fracos. (...) Por exemplo um professor de Matemática (às vezes os alunos falam-me nisso) que tem a 3ª, 4ª e 5ª unidades na mesma sala. Como é que ele pode leccionar todas ao mesmo tempo? Não tem hipótese.

Então perde uma hora com um, uma hora com outro, mas, há ali 4 ou 5 que ficaram à espera.

(...) Não tem tempo. (EP1)

A análise do relato sugere as dificuldades que ele próprio sente e que projecta num colega de Matemática. Tal comportamento traduz o mal-estar dos professores (Esteve, quando mudam de modalidade.

Eu acho que pontos fracos, se calhar, não haverá, porque trabalha tudo um bocado para si. (EP2)

Deduz-se da asserção que não há pontos fracos, porque não há oportunidade de confrontos de opiniões. Ao contrário EP3/ CP, queixa-se do isolamento que sentiu e dos constrangimentos, no lançamento desta modalidade de ensino precisamente pela ausência de tradição dos professores trabalharem em grupo, como na sua experiência, encontrou no ensino regular.

Não aquela tendência para trabalhar em conjunto como há de dia, porque têm dez professores e todos têm que trabalhar para aquela turma e por isso, é que há aquelas reuniões e tudo; aqui, não funciona muito em grupo, há uma separação maior e os trabalhos são feitos quase individualmente. (EP2)

A expressão denota precisamente, uma lacuna na organização pedagógica do Ensino Recorrente. Quer as opções sobre materiais didácticos (documentação e suporte vídeo) que implica revisão dos conteúdos programáticos, até à definição de estratégias nos diversos cenários (turmas e alunos menos preparados, dificuldades de

acompanhamento da matéria, por dificuldades pessoais e/ ou familiares, devem constituir objecto de reuniões, de partilha.

No relato seguinte avalia-se a evolução do subsistema fazendo uma retrospectiva

Eu lembro-me, talvez porque éramos poucos, nas reuniões de grupo de Inglês, o Ensino Recorrente “não existia” ninguém sabia o que era... por parte dos colegas, inclusivamente da própria delegada de grupo. Por um lado para mim até era bom, porque lá ia funcionando como eu achava melhor. Mas eu sentia-me mal! (EP3/CP)

Situa e avalia o Ensino Recorrente desde a sua primeira experiência no Básico, e a evocação que faz, traduz a resistência que obteve por ter sido “o não sistema”, um sistema intruso e, por tanto, desvalorizado, ou antes, marginalizado. (Silvestre, 2003) (capítulo III)

Como única professora no grupo de Inglês mas, como elemento da Coordenação Geral do Sistema ao avaliar as resistências, reagiu:

Olha e fiz isto no final das reuniões, levantava-me e dizia: “E no Ensino Recorrente está tudo bem, que era para fiar em acta. Porque senão o Ensino Recorrente, Secundário, não existia. (...)”

Eu lembro-me que no início, a delegada de grupo pedia as planificações do Ensino Secundário Recorrente. Eu dizia que no Ensino Recorrente não era assim, era por unidades capitalizáveis e lá explicava que dependia muito dos alunos. (EP3/CP)

Portanto, a afirmação do Ensino Recorrente mereceu por parte da professora a reacção apontada num esforço de fazer sair o recém chegado sub-sistema “da clandestinidade” face às resistências provenientes da cultura organizacional da escola marcada pelo modelo burocrático, tradicional, sem espaço para a inovação. Reaparece-se na exigência das planificações, que perdem sentido no sistema pela capitalização de unidades. Tal traduz ausência de consciência por parte do Ministério da Educação sobre a pertinência de se criarem modalidades novas, sem uma prévia preparação da escola, como organização administrativa e pedagógica que, deve envolver os actores implicados, principalmente os professores como agentes activos nos processos inovadores. Paraphrasing Rhoten (1995), a formação, selecção, enquadramento e estatuto dos formadores mantêm-se dependentes das lógicas do ensino regular.

Prosseguindo, expõe como era avaliada detectando equívocos.

Mas, eu sei que havia colegas que pensavam que eu estava a fugir ao trabalho de fazer as planificações. E fiz, acabei por fazer, não é? (EP3/CP)

Geravam-se situações falaciosas que promoviam situações de constrangimento. De sublinhar que as planificações solicitadas eram forçadas, mas, burocraticamente, era imperioso existirem para que se enquadrassem na “normativização” seguida até aí, relativamente ao ensino tradicional, regular o que traduz mal-estar docente (Esteve, 1999, Montero, 2005).

Prosseguindo o relato descreve e desenvolve o tema apresentando a superação de constrangimentos.

Era assim e isso deixou de acontecer. Ultimamente, até, porque também lá está, calhou a colega que ficou delegada de grupo que dá aulas à noite, no Secundário Recorrente, portanto, foi sendo assim, mais normal.

Mas, como te digo, eu estou nisto há vinte e tal anos, não é? Com muitas reuniões periódicas de grupo em que fui metendo sempre a minha “achega” (EP3/CP)

Registamos o tom jovial, humorístico na expressão *foi sendo assim, mais normal*. e a sua “achega” denota uma forte implicação psicológica no processo do Ensino Recorrente, tentando através da sua intervenção alertar para uma integração “de facto” do E.S.R. na Escola, já que a o relato traduz a sua existência clandestina, ou obstáculo epistemológico ao discurso técnico instrumental, “intocável”, porque “perfeito”, “rotinado”, como anteriormente aludimos.

Apreciamos a narrativa seguinte sobre como avalia acerca a situação actual, em termos organizativos:

Em relação à parte administrativa aquilo (pausa) é caótico. Ainda ontem estive na Secretaria um grande pedaço da tarde, porque aquilo não funciona, não funciona. Não há e tinha que haver com tantos alunos, uma comissão ou grupo de professores para se dedicarem à organização administrativa do sub-sistema. Não é, de facto, a Coordenadora Geral, que vai conseguir organizar um sistema de funcionamento para aqueles milhares de alunos, não é? (EP3/CP)

O exposto permite-nos deduzir que as pressões em torno dos processos administrativos dos alunos, da responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, é *caótico* na classificação da professora. Tal juízo surge em coerência com o conteúdo das N.d.C. 7,8, e 9 e a posição de Abreu (2000) no (Capítulo I).

Desenvolve a sua exposição identificando procedimentos inadequados:

È muita gente, muitas inscrições e depois muitos alunos, uns chegam outros saem, outros faltam. Era preciso gente que soubesse das implicações das coisas. Não pode ser de outra maneira.

Agora, aquilo é sempre ao “remedeio” e, portanto, aqueles processos dos alunos, imensos (pausa). A pasta da minha turma, não a consegui tirar da gaveta, tive de pedir ajuda porque aquilo é um peso bruto, de papeis, de coisas ... (pausa) isto não é preciso para nada. Estamos a fazer sempre a mesma coisa.

Há lá um programa um programa de computador para lançar faltas e eu andei para lá a correr três semanas, porque aquilo não funciona, porque não foi bem feito, por quem sabe. (EP3/CP)

De salientar a vulnerabilidade na administração do sub-sistema, implícito na expressão *Agora, aquilo é sempre a “remedeio”* ou seja, não há pessoal administrativo suficiente, os professores coordenadores pedagógicos têm de preparar as aulas, corrigir exames e ainda substituir o pessoal administrativo. Deduz-se da intervenção sentimentos de insatisfação e indignação. Segundo a nossa reflexão pessoal, este procedimento lesa a componente pedagógica que deve ser cuidada, precisamente pelo coordenador pedagógico. Ora, o procedimento actual desconfigura a função pedagógica do coordenador (Monteiro (1991) e Despacho Normativo n.º 42/88 do Ministério da Educação e Capítulo III).

A mesma informante avalia negativamente o controlo da assiduidade dos alunos, denunciando uma atitude céptica relativamente aos procedimentos e que nos transmite:

Foi-se para este sistema de marcação de faltas aos alunos e eu acho péssima esta ideia das faltas, porque é um desvirtuar das ideias subjacentes ao ensino de adultos e não funciona.

È mais uma complicação para os alunos andarem ai num pró-forma (pausa) pois eles próprios é que justificam as suas faltas quando querem! (risos) . Para quê aqueles papeis? De cada vez que faltam declaram que “estive doente” ou outra coisa qualquer. São-lhe sempre retiradas todas as faltas . E os alunos sabem disso . É a pior coisa! São adultos! (EP3/CP)

A professora ao avaliar a situação identifica equívocos que revestem o processo e produzem uma imagem negativa do subsistema e que não garantem a assiduidade.

Ainda, reconhece ineficácia do computador para o tratamento burocrático dos dados do excessivo número no universo de alunos.

No desenvolvimento da sua exposição, avalia como sendo pertinente que os professores estejam informados

Eu digo-te uma coisa: muitas vezes tive dúvidas sobre o funcionamento do Ensino Recorrente por causa das mudanças de orientação ao longo do tempo. Tinha que ter informação, percebes? Eu, porque ocupava aquele cargo, os coordenadores pedagógicos e os professores têm de estar informados. Eu acho que o pior que se pode fazer a uma aluna é o professor mostrar ignorância e / ou mostrar que as coisas não estão bem assentes, que as pessoas (professores) não sabem.” (EP3/CP)

Sobre a matéria, identificamos a valorização e justificação da pertinência da actualização do professor sobre as características do sistema. A expressão “os professores não sabem” o que concorda com Abreu (2000), Silvestre (2003) pelo de acordo com N.d.C. 7.8.9.

No que concerne à organização de horários a mesma professora expõe a sua apreciação:

Mas é péssimo existirem sobreposições nos horários dos alunos. Olha que têm 2 ou 3 disciplinas ao mesmo tempo, isto no Secundário Recorrente, claro que não podem estar ao mesmo tempo em todas. É péssimo! (EP3/CP)

À semelhança de (EP1) tece críticas á elaboração dos horários considerando que as sobreposições são lesivas, na medida em que impedem a frequência de todas as disciplinas, pois de três disciplinas no mesmo horário, só podem frequentar duas, então é o próprio sistema que exclui o aluno da frequência. Ora, a organização de horários nunca foi tarefa fácil. Contudo, requer o primado da pedagogia sobre o burocrático, ou seja, sugere-se uma articulação harmoniosa entre a estrutura burocrática (organização) e a consideração pelas questões essencialmente pedagógicas. Sem essa articulação equilibrada o sub-sistema pode tornar-se

problemático. Parece-nos pois, que, também, sobre o sistema se impõe uma revisão sobre a natureza, estrutura e modos de funcionamento no sentido da sua valorização.

A propósito do cargo que ocupa como coordenadora pedagógica da turma SC3, revela-nos a avaliação que faz do exercício do cargo nestes moldes.

De pedagógica, nada. Mais: eu não tenho os alunos, não os conheço. Da turma SC3 podia ter 1, 3 ou 3 alunos que estivessem nas minhas unidades . Mas, é uma turma que está atribuída a outros professores de Inglês. Portanto, não os conheço. Só conheço os que vêm ter comigo ou quando a Secretaria me manda chamar, por alguma razão (pausa) burocrática, mais nada.

Portanto, de pedagogia, nada, não é? (EP3/CP)

Registámos a citação como um reforço da avaliação a anteriormente apresentada, acerca da função do coordenador pedagógico e suas imitações. Entretanto o conteúdo do fragmento *“De pedagógica, nada. Mais: eu não tenho os alunos (...), não os conheço. Só conheço os que vêm ter comigo ou quando a Secretaria me manda chamar, por alguma razão (pausa) burocrática, mais nada. Portanto, de pedagogia, nada, não é?”* Sugere-nos uma atitude problematizadora. O conteúdo do discurso está em coerência com N.d.C. 3,e 5. e em incoerência com o conteúdo do Despacho Normativo nº.42/88 e posição de Monteiro (19991) Porque razão a professora coordenadora da turma, não é professora da turma? De facto, devia conhecer os alunos todos, acompanhar o seu processo individual, observar os vários factores que se podem constituir em pontos fracos ou fortes para a sua evolução positiva.

Continuámos a escutar a professora que desenvolve a sua avaliação assumindo uma atitude de crítica reflexiva

E, além de tudo, a carga burocrática é tão pesada, tão pesada! Normalmente, eu costumo fazer o registo das notas, verificar o lançamento das notas dos colegas nos processos de cada aluno, nos termos, etc. Ora, isto implica uma certa seriedade. Eu não sei é porque é que os funcionários da Secretaria, se são eles que registam tudo o que se refere aos alunos de dia, porque é que não hão- de fazer o mesmo relativamente ao Ensino Secundário Recorrente?

“È que isto tira um tempo (pausa) olha, eu não consigo, não consigo. Com todo o treino que tenho é difícil. Estou a “fazer horas extraordinárias” por causa da minha coordenação pedagógica”, ou seja, para verificar classificações, faltas,

que língua é que o aluno fez no ciclo preparatório, enfim, só assuntos burocráticos. (EP3/CP)

A propósito do peso da carga burocrática assinala a *carga burocrática é tão pesada, tão pesada! Normalmente, eu costumo fazer o registo das notas, verificar o lançamento das notas dos colegas nos processos de cada aluno, nos termos, etc. Ora, isto implica uma certa seriedade*. Tal asserção é elucidativa do desabafo da professora relativamente às funções do pessoal administrativo. A crítica *Eu não sei é porque é que os funcionários da Secretaria, se são eles que registam tudo o que se refere aos alunos de dia, porque é que não hão- de fazer o mesmo relativamente ao Ensino Secundário Recorrente?* A questão é pertinente e constitui um reforço da crítica acerca do funcionamento do E.S.R.

Continuamos a acompanhar a professora, sublinhando o seu contributo.

E o pior é que para outras coisas que teríamos, de facto, que ter em consideração, ficamos limitados...Por exemplo, apreciar o itinerário individual de formação dos alunos, ou seja, como lhes corre o estudo? Como se sentem? Que necessitam?

Olha , ainda ontem dei com esta situação: um aluno não tinha completado o curso porque faltava a última unidade de Português e estamos em Março. Alguma coisa se está a passar. O que é que está a acontecer? O horário foi incompatível? Então vamos ver, Percebes? Isto, sim, este tipo de preocupação em acompanhar, apoiar, sim. Este acompanhamento do percurso do aluno é que eu entendo que deve ser da competência do coordenador pedagógico. (EP3/CP)

O relato transmite-nos a ideia de que o funcionamento do E.S.R. tem disfunções que urge corrigir. Estas surgem pelo imperativo da lei ou da sua representação na figura do inspector pedagógico. (N.d.C. 8) traduzindo também, a consciência profissional que tem do cargo.

Reforça a crítica desenvolvida acerca da distorção do papel do coordenador pedagógico, apontando que este é, na prática essencialmente burocrático. Esta prática está em conexão com a crítica que a professora aponta nas reuniões e na Escola em geral em que o ensino recorrente foi considerado como um sistema “à parte”.

Entretanto, outro professor informante identifica como **ponto fraco** a organização de horários o que constitui uma atitude de reforço, relativamente ao mesmo assunto na opinião de EP3/CP e tal como ela, avalia criticamente nos seguintes termos:

Os horários são um dos problemas que eles têm. Mas, há outros pontos fracos. Por exemplo, imagine um professor de Matemática (às vezes os alunos falam-me nisso), que têm 4 ou 5 unidades na mesma turma. Como é que ele pode leccionar a 3ª, 4ª ou 5ª? Não tem hipótese. Então perde uma hora com um, uma hora com outro, mas há ali 4 ou 5 que ficaram sentados, ali, sem aula. Não pode, não tem tempo. (EP1)

Tal reflexão sugere estar num registo do modelo tradicional de ensino, diferente do proposto no E.S.R. Sugere-nos não ter tido informação ou não evocar o preceituado relativamente à organização do E.S.R. por unidades capitalizáveis (decreto-lei n.º 74/91 de 9 de Fevereiro e despacho normativo n.º 36/99, de 22/07/99) no Capítulo III, sobre o subsistema.

Contudo, desenvolve outras críticas relativas à sobreposição de unidades, onde reconhece bloqueios na frequência dos alunos, à semelhança de EP3/CP. Avalia, ainda e tece críticas às dificuldades resultantes da existência de alunos com várias unidades na aula.

A problemática em questão sugere um comentário:

O Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, solicita do professor vários papéis: o de dinamizador, de colaborador, de orientador e tal justifica-se pela heterogeneidade de alunos na sala de aula, em termos de idade e preparação, alusão de EP3/CP) e pelo baixo número de alunos por turma. Assim, segundo os métodos e técnicas já testados, a formação de pequenos grupos por unidades, permite que o professor estude com um grupo durante um tempo que deve marcar, deixa esse grupo com uma tarefa para resolver e segue para outro grupo e assim sucessivamente.

O professor informante avalia negativamente a marcação de faltas aos alunos, como poderemos observar, através da citação seguinte:

A questão do registo de faltas, que por um lado é bom que o Estado controle a assiduidade às aulas, mas ... (pausa) não sei se será através da questão de os passar ou não ao regime não presencial que consegue melhorar o sistema do ensino recorrente, tem de que tomar posições: ou acha que é bom ou acha que é mau e pronto.

Agora, o Ensino Recorrente não tem que funcionar, obrigatoriamente nos moldes do ensino regular, ou, tentar transpor para o Ensino Recorrente o esquema do Ensino Regular, porque são duas realidades completamente distintas. (EP1)

A análise da citação permite identificar uma atitude de cepticismo relativamente à medida tomada : registo obrigatório de faltas aos alunos. Reconhece ser por parte do Estado uma posição de controle. Contudo, é pertinente a posição do professor no que respeita a solução do problema da assiduidade. Será que é através do registo de faltas colmata o problema? A considerar a posição de EP3/CP, não, pois são retiradas se justificadas e são justificadas pelos alunos.

Acerca da problemática em questão, parece-nos que a superação do problema da assiduidade, prende-se em primeiro lugar, com a natureza do clima da sala de aula, as redes motivacionais que se vão tecendo entre os alunos e professor, com as sinergias construídas pelos actores implicados. O sucesso por imperativo legal do nosso ponto de vista conduz a uma escola insucessida.

Ora, como em qualquer organização a qualidade do produto depende de excelência do clima e da cultura. Parece-nos que será tempo de criar novos hábitos e estratégias, geradores de mudanças na organização da escola. (Hargreaves, 1998)

Apreciamos a narrativa seguinte e sobre a mesma questão

Há dois aspectos que estão interligados. O primeiro ponto fraco tem a ver com as condições materiais em que se ensina, não é? Eu considero condições materiais, as instalações escolares que, de facto, são péssimas faz com que tanto alunos como professores se sintam desconfortáveis.

Depois, a organização também não é muito eficiente (pausa) a própria forma como se fazem os horários dos alunos, também penso que, eventualmente, podia ser melhor, mais racional. (EP4)

Analisa e critica a precariedade das instalações salientando o desconforto daí decorrente, designadamente, em algumas salas de aula.

Com respeito aos horários e à semelhança de EP1 e EP3/CP, critica o modo como foram elaborados os horários. Tecendo a seguinte argumentação:

Há alunos que têm não sei quantas horas, depois têm furo, não sei quê...(pausa) até admito que seja muito complicado para quem está a organizar esses horários. Mas, provavelmente, poderia fazer-se melhor e muitas vezes incentiva-se os alunos a não virem, ou seja, vêm a primeira, a segunda e depois... (EP4)

Da citação é possível inferir que a aludida elaboração dos horários pelas deficiências que apresenta, *Há alunos que têm não sei quantas horas, depois têm furo*, proporciona o absentismo dos alunos *muitas vezes incentiva-se os alunos a não*

*virem, ou seja, vêem a primeira, à segunda e depois...* Deduzimos das reticências que os alunos não voltam mais, pois, trata-se de horários nocturnos e se têm de esperar uma hora ou mais para voltarem a ter aulas. A natureza da situação, do nosso ponto de vista, carece de ponderação e de rectificação, já que desvirtua os princípios subjacentes ao Ensino Recorrente para Adultos, considerando os princípios expressos na L.B.S.E., Despacho Normativo n.º 42/88 de 7 de Fevereiro e Despacho Normativo n.º.36/99, de 22 de Julho..

No que respeita a materiais o professor avalia os Guias de Aprendizagem tecendo as seguintes críticas:

Em termos propriamente didácticos nas disciplinas que eu tenho dado, principalmente na Área Interdisciplinar os “manuais” são obsoletos. Refiro-me aos Guias de Aprendizagem. (EP4)

A qualificação encontrada *são obsoletos* levou-nos a questionar sobre o fundamento da sua posição. Respondeu-nos da seguinte forma:

Actualmente, há livros que os substituem e que não têm tantas “gafes” como os Guias. Em algumas unidades as matérias são intragáveis, porque estão mal feitos, aquilo foi “feito a martelo”. Quem passou aquilo à escrita, nem reparou que tem erros de Português, erros ortográficos e textos sem “pés nem cabeça”, porque não têm seguimento. (EP4)

No conteúdo exposto identificamos, o modo como o professor acentuou e desenvolveu uma crítica acérrima relativamente aos “Guias de aprendizagem”, sublinhando os aspectos negativos que lhes encontrou, naqueles termos, conforme poderemos verificar. Sobre o assunto evocámos a posição apontada por Malglaive(1995).

Os Guias, como se deduz do termo, constituem uma orientação, podendo o professor anexar outros recursos que saiba serem ajustados, como, textos, imagens, pequenos documentários. (Gomes e Alcobia, Gouveia, 1991)

### **3 – Sentimentos dos professores**

A propósito da categoria apontada sugerimos a **descrição da primeira aula no E. S. R.**, assunto sobre o qual recolhemos vários registos diferentes.

Eu outro dia vi uma colega que veio para dar aulas no ensino recorrente e achei, (...)  
coitadita não sabia o que havia de fazer  
Foi a minha sensação. (...) vimos de dar aulas de dia, nem sabemos muito bem onde nos estamos a meter. Depois, os colegas vão ajudando. (EP1)

Efectivamente, as expressões *coitadita não sabiam o que havia de fazer*. Contudo, subentende-se a sua sensação quando faz a seguinte alusão: (...) *vimos de dar aulas de dia, nem sabemos muito bem onde nos estamos a meter*. Tal sugere-nos a sensação que ele teve quando se confrontou com outra realidade, bem diferente daquela que existe no ensino regular. Entretanto quando refere a ajuda dos colegas faz-nos evocar a N.d.C. 2, onde se constata a importância do aprender a ensinar (), evitando a sensação de mal estar (Arends, 1995, Esteve, 1987, 1999, Montero, 2001).

O relato parece-nos elucidativo, sobre o modo como o professor inicia as suas aulas com este tipo de ensino. Continuando a escutar o professor sublinhamos o seguinte:

(...) encontramos uma turma que esteja na 1ª unidade o que nós tentamos é transformar a aula como se fosse no sistema regular; o problema é quando vão andando uns e outros ficam para trás, porque uns passam para a 2ª unidade e, depois, para a 3ª e aí é difícil fazer o ajustamento. Com várias unidades é muito difícil. (EP1)

Avalia dificuldades de adaptação quando refere *encontramos uma turma que esteja na 1ª unidade o que nós tentamos é transformar a aula como se fosse no sistema regular*. Deduz-se a influência do modelo técnico instrumental. Ora, tal atitude constitui uma defesa, pois, o professor está e sente-se competente no regular, onde fez estágio pedagógico. Deduz-se que não recebeu formação para o E.S.R. daí a tendência em transformar a aula como se fosse no ensino regular. *Adianta, ainda, o problema é quando vão andando uns e outros ficam para trás, porque uns passam para a 2ª unidade e, depois, para a 3ª e aí é difícil fazer o ajustamento*. Da análise poderemos retirar que surge um problema que está definido é não saber como vai ser com a 1ª e a 2ª unidades juntas e pior ainda, quando os da 2ª passarem no exame e ficarem na 3ª sem que os da 1ª, ou da 2ª tivessem realizado o exame, ou, tivessem reprovado. *Aí é mais difícil* ou *Com várias unidades é muito difícil*. Sugere lacunas na adaptação a este tipo de ensino.

Acentua as dificuldades e dilemas na asserção seguinte:

Se fazemos a divisão por horas, cada hora uma unidade alguns acabam por desanimar e vão embora. (EP1)

Ora, os alunos ressentem-se do facto de terem de esperar uma hora para terem a aula correspondente à sua unidade. Tal situação contraria a conjugação de actividades com todas as unidades.

Por fim, fala-nos da sua primeira aula.

(...) Eu penso que a primeira vez que dei aulas no Ensino Recorrente foi, numa turma de iniciação. O que é que aconteceu? Eu fui demorando a dar a matéria, eles depois queriam fazer exame...pois, eu ainda vinha com o esquema do ensino regular. (EP1)

Embora redundante, reafirma que as práticas pedagógicas no ensino regular constituem o único referente de formação.

A professora fala-nos do modo como avaliou a sua primeira aula:

Eu não estava nervosa, nervosa. Eu estava mais apreensiva do que nervosa, porque comecei a ver entrar pessoas mais velhas, e comecei a ficar apreensiva com aquilo. Mas, depois como já me tinham avisado que não devia ter uma postura muito rígida, não devia controlar muito os alunos, eu comecei a perceber que, se calhar eram como eu, não é? (risos) Estávamos quase a par (risos). E começou a correr bem e foram apresentações agradáveis. (EP2)

Avalia a primeira aula em função da sua idade e da idade dos alunos.

Evoca a que angústia ou preocupação inicial resultou do facto de ser muito mais nova do que os alunos e teve consciência de que poderia não desempenhar o seu papel como gostaria. Contudo, faz alusão a conversas, orientações recebidas relativos a atitudes a evitar (distanciamento, rigidez, austeridade). Situa logo na aula de apresentação, a tomada de consciência de que, afinal, os alunos eram acessíveis ou na sua expressão *“Estávamos quase a par”*...

Apreciámos o discurso da professora seguinte, veterana no sub-sistema e que nos fala da sua 1ª aula, ocorrida há muitos anos, do seguinte modo:

Com adultos, “muito século passado” (risos). A minha mãe dava aulas numa Escola e a Directora precisava de uma professora de Inglês para dar umas horitas e sabia que eu estava a terminar o curso e, portanto, dei, exactamente aulas a pessoas que, se não eram todas, eram quase todas mais velhas do que eu (risos) . Eu tinha 21 anos e os alunos eram do Curso Complementar nocturno e...comecei assim, não é? Peguei no programa e ....Pensei “Agora, vamos lá ver!” E (pausa) lembro-me porque tenho a mania de registar estas coisas - de subir os degraus do estrado. Era a primeira vez (risos) que eu ia para ali e não para outro lado. E lembro-me perfeitamente de pensar: Agora o meu sítio é este, sem me esquecer do que é estar sentada numa carteira (como aluna) o que é facto é que as pessoas esperam outras coisas de mim (pausa). (EP3/CP)

Desde logo situa a sua experiência com adultos não no Ensino Recorrente, mas ainda, no Curso Complementar Nocturno, assinalando que tinha vinte e um anos, “muito século passado”. Descreve em que circunstância desenvolveu a actividade, salientando que era estudante, e que foi através da mãe (personagem interessante na sua história de vida profissional, EP3/CP) que soube da necessidade de prestar colaboração num colégio. Contudo, o que considerámos significativo foi o dar-se conta, o ter tido consciência de que, a partir do momento em que pegou no programa, subiu para o estrado, estrado para dar aulas o seu estatuto alterou-se, ou seja, ao de estudante acrescentou o de professora. Ora, refere *Agora o meu sítio é este , sem me esquecer do que é estar sentada numa carteira (como aluna) o que é facto é que as pessoas esperam outras coisas de mim*. O conteúdo deste fragmento revela, a construção da sua consciência profissional, ou o seu projecto como docente “as pessoas esperam outras coisa de *mim*”, não é de outra pessoa, quer dizer, trata-se da expressão do seu projecto ontológico como realização do seu *ser* professora, que de facto, sonha desde criança, segundo as conexões que podemos estabelecer com os primeiros registos da mesma informante. Denuncia, ao igualmente, a consciência da essência da pedagogia, respeitar as expectativas dos alunos.

Desenvolvendo a resposta fala-nos do seu estado emocional que avalia deste modo:

Bom a minha voz tremia, (risos) Era assim uma coisa que eu não controlava(pausa) fininha, fininha (risos) A minha voz estava muito descontrolada e a minha preocupação era (pausa) lá está! Eu acho que tinha muito preocupada com a ideia do que as pessoas estavam à espera e do apoio que era necessário e como é proveitoso as pessoas sentirem-se bem na sala, porque quando estás mal, ou porque as coisas não têm interesse, ou

porque o professor está muitíssimo distante, não se aprendia da mesma forma, não se aproveitava, não rendia e não havia esse relacionamento... (EP3/CP)

Considerando a intervenção no seu todo, constitui um reforço notável sobre as leituras que nos proporcionou. Analisando alguns fragmentos, ressalta o estado emocional numa descrição humorística do estado de ansiedade que sentiu no primeiro contacto com alunos adultos, em boa parte provocado pela preocupação sobre o que esperariam dela e se estaria à altura de satisfazer todas o conjunto de condições – o bem estar, uma boa transmissão de conhecimentos, o apoio necessário para aumentar o proveito das aulas, pois, da sua experiência como estudante já tinha retirado a noção de que uma aula em que as matérias *não têm muito interesse*, o professor é distante, ou quando não se proporciona a construção de um bom clima, as aulas não rendem tanto.

O discurso é sugestivo de reflexões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. A primeira dimensão identifica-se na ideia que constrói sobre o que se esperava de si como professora, preocupação que se materializa na outra expressão *“do apoio necessário e como era proveitoso as pessoas sentirem-se bem na sala”*. A dimensão metodológica identifica-se na preocupação em encontrar a melhor estratégia, para que as *“aulas rendam”* salientando ainda o papel motivacional, evocando o bom *relacionamento*; A questão epistemológica identifica-se no questionamento e ao mesmo tempo nas deduções que a professora vai tecendo quando alude *“ um professor quando está muitíssimo distante, não se aprendia da mesma forma, não rendia”*. Acrescenta, ainda:

Que bom que é partilhar, alguém a quem posso contar aquilo que eu sei. O meu grande prazer é ter alguém que partilhe, com quem eu posso partilhar, alguém a quem eu posso contar aquilo que sei. Isto vai pelo Inglês, pela Cultura Inglesa e pelas outras coisas todas. (EP3/CP)

Deduz-se, ainda, do fragmento do discurso uma dimensão lógica e ainda ontológica na acuidade, na alegria e respeito pelo exercício da função docente humanizada. Sugere que o bom professor não se classifica como o bom transmissor de conhecimentos mas, sim e também, na construção de uma rede motivacional intensa que torne, em consequência, o tempo de aula como um tempo enriquecedor para os alunos enquanto pessoas e para o próprio professor. Por fim e como reforço

sugere a distinção entre dois paradigmas: o burocrático, liberal, tecnológico e o crítico, humanista, dialógico.

Ao contrário, o professor seguinte não se lembra:

A primeira? Olha que não me lembro! (pausa) . Não me lembro.

Penso que dei a aula pacificamente. Talvez a assistência fosse mais interessada.

Quando vamos dar a primeira aula os alunos vêm desconfiados.

Será bom ? Será mau? Será exigente? Depois de algum tempo já estão familiarizados com o professor. (EP4)

Pertinente o juízo construído sobre a primeira aula. Não se lembra, mas admite ter sido pacífica ,possivelmente por ter tido a *assistência (alunos) mais* interessados. O termo “assistência” sugeriu que o professor poderia ter tido uma experiência menos boa nas turmas de dia. De facto se teve a assistência *mais interessada* será de admitir que tem um outro referente em que a assistência se mostrou *menos interessada*. O discurso, também, sugere conexões com citações anteriores, do mesmo professor que se queixa *da indisciplina dos alunos de dia* (EP4) e que prefere dar aulas à noite porque *os alunos são mais pacíficos*. Interessante a avaliação que faz da avaliação dos alunos na primeira aula: *Quando vamos dar a primeira aula os alunos vêm desconfiados. Será bom ? Será mau? Será exigente?* Não será recíproco? Questionamos. Não estará a transmitir o pensamento que constrói no início de cada ano?

Acerca do tema seguinte, em torno **da Reflexão pessoal acerca da prática pedagógica neste tipo de ensino**, e **experiência** os professores pronunciaram-se neste sentido

No Ensino Secundário Recorrente dado que eles têm um tempo (pausa) muito limitado o que eles querem é passar de unidade. (...). Mas, o que eles querem, essencialmente, é que nós, dentro do possível, possamos definir os grandes objectivos. (EP1)

Avalia as expectativas e objectivos dos alunos. A este propósito estabelecendo nexos de causalidade, identificamos pelo discurso o professo, segundo o qual o melhor é seguir pretensão dos alunos e realizar fichas formativas em número suficiente para se candidatarem a exame. Acerca da questão sublinhamos que no âmbito da educação de adultos será sempre será sempre fundamental de atender ao

grau de maturidade geral do aluno, pois a auto aprendizagem envolve requisitos prévios, para que possa surtir efeitos.

Sinto, essencialmente, que cresci intelectualmente, claro, estou a tratar assuntos que nunca tinha tratado mas mais de uma forma pessoal, claro que com 24 anos não sou nenhuma criança, mas ainda não há aquela visão (pausa) do que é este trabalho (...) (EP2)

Avalia o alargamento da sua experiência pessoal e profissional. Avalia o alargamento da sua experiência pessoal e profissional o que sugere as perspectivas de Huberman (1990) acerca dos ciclos de desenvolvimento da carreira do professor e , ainda Arends,(1995)

O informante seguinte pronunciou-se do seguinte modo:

O balanço tem sido bastante positivo. Penso que contribui para alguns alunos, não muitos mas alguns, a seguirem para o Ensino Superior e, por tal, penso que, em parte, já cumpro a minha missão, a de “abrir as mentes” deles em algumas áreas, não é?. (EP4)

Refere o seu desempenho considerando apenas a dimensão cognitiva – cumpro a missão *abrir as mentes*. Identificamos influências da tradição no ensino regular. Verifica-se uma posição oposta à de EP3/CP que sublinha a importância de outras dimensões, que não só a cognitiva no desenvolvimento do adulto, como da convivência, a amizade, o relacionamento, construído pelos alunos o professor enfatiza apenas o aproveitamento escolar posição que nos faz evocar Leirman (1991), Carreras e Haro, (1998) e Flecha (2006).

Acerca da questão sobre se prefeririam dar aulas a jovens, recolhemos as respostas positivas e negativas.

Como resposta positiva o professor seguinte diz-nos:

Também gosto, como já disse anteriormente e não me importava de ter uma turma de dia. (EP1).

Denota como referimos a ligação ainda ao ensino regular e ao modelo técnico instrumental.

Ao contrário, os restantes professores pronunciaram-se negativamente, como podemos observar.

Eu estou a gostar muito desta experiência. Gostaria de continuar. Mas, não sei o que me espera, estou a começar e não posso escolher. (EP2)

Recordamos que a professora, muito embora tenha realizado o seu estágio pedagógico, não é efectiva, logo não sabe onde vai ficar colocada no próximo ano. Manifestou-nos, porém estar a apreciar a experiência.

Relativamente à professora informante que escutámos em seguida, registámos o tom convincente com que nos respondeu que não mudaria.

Não, não. Já estou muito ligada a este ensino, não é? (EP3/CP)

Ora, o argumento é apreciável, dado que a ligação estabelecida, decorre, das circunstâncias em que se desenvolveu a sua experiência nesta área e que temos vindo a comentar. (Shulman, 1989) (Capítulo II)

Nesta fase do campeonato? Se fosse obrigado, claro, que remédio. Mas, por vontade própria, não. Exactamente pelo ambiente que é mais pacífico, por não haver grandes turbulências nas aulas e penso que, aqui, as aulas são mais produtivas. (EP4)

A respeito do conteúdo manifesto sublinhamos que o início da resposta *Nesta altura do campeonato* traduz, a proximidade do final da carreira, o que concorda com a posição de Huberman (1990).

Em face da pergunta sobre o que pensam dos alunos do Ensino Recorrente, recolhemos as seguintes narrativas:

O que defrauda mais no Ensino Recorrente, na óptica do professor, não tem a ver com os alunos, tem a ver com as dificuldades que eles têm e faz com que a escola seja muitas vezes uma escola vazia e ao mesmo tempo uma escola (pausa) do stress, o que é importante é andar .... capitalizar. (EP1)

Avalia aspectos negativos no Ensino Recorrente sublinhando obstáculos ou factores que impedem os alunos de frequentarem a escola com assiduidade. Este

facto, do ponto de vista do professor, provoca no aluno stress porque não pode vir às aulas várias pressões o que lhes provoca stress; a escola fica vazia, em consequência do absentismo em algumas aulas. Tal asserção parece estar em concordância com as posições anteriormente sustentadas sobre a *pressa* dos alunos em capitalizar unidades Tal contraria a disposição de Grabowski (1987) sobre a docência com adultos. Ainda segundo Arends (1995) os professores devem aprender a gerir uma sala de aulas prevenindo tensões.

Compara com o ensino regular:

Eu penso que nós no ensino regular quando começava as aulas, começava a falar na etimologia das disciplinas, explicar o que aquilo era, para que servia...(...)

Com os alunos do Ensino Secundário Recorrente é absolutamente impossível fazer isso, diziam-nos: “Está a gastar o latim, para quê? Nós queremos é andar”!  
(EP1)

Apreende-se da expressão : “*Está a gastar o latim, para quê? Nós queremos é andar*”! uma reiteração sobre o que pensa acerca do que pensa sobre o que pensa sobre o papel do professor do E.S.R.

O modelo parece ser o mais confortável. Contudo e a nosso ver a sua presença no E.S.R. deve a razões já expostas.

A professora seguinte expressa uma avaliação positiva dos alunos:

Eu tiro-lhes o chapéu”, porque desde os mais novinhos, de 18 anos até aos de maior idade, eu penso que é preciso uma força de vontade muito grande, porque temos que ver que eles trabalham o dia inteiro e depois, se calhar gostavam era de ir para casa ter com a família, ver um bocadinho de televisão e não. Vêm para aqui porque querem mesmo terminar alguma coisa, não é? (EP2)

A expressão “tiro-lhes o chapéu” significa : admiro-os muito. A intervenção denota uma sensibilidade apreciável para o ensino de adultos. Ênfase especial para o modo como avalia o esforço dos alunos. A expressão *os mais novinhos* denota, igualmente, carinho, estima. No conjunto, o conteúdo da citação é revelador de um sentimento de respeito pela dignidade do aluno adulto.

Quando colocámos a questão a outra professora, esta avalia identificando heterogeneidade e um leque variado de experiências, expectativas, níveis etários.

Olha! (pausa) (...) É muito heterogéneo porque as pessoas chegam com um passado muito mais “comprido”, porque são mais velhos e, portanto, com experiências diferentíssimas, com objectivos diferentíssimos e com idades muito diferentes e, portanto tudo isto faz uma amálgama. (EP3/CP)

A percepção dessa *amálgama* que julga é sugestiva da sensibilidade, experiência em observar percursos e tendência para a apreensão de um dos segmentos fortes da educação de adultos: conhecimento da experiência vivida pela pessoa do aluno adulto, com quem se vai partilhar conhecimento (perspectiva humanista) diferentemente, da prática tradicional (neo - liberal) de tratar o aluno como alguém a quem se debita conhecimento, para avaliar.

Avalia uma qualidade ou traço predominante nos alunos do Ensino Recorrente que reconhece na sua presença voluntária.

Mas, eu acho que há uma vantagem muito grande no Ensino Recorrente.: é que as pessoas seja porque razões forem estão com vontade de lá estar, seja como for, nem que seja, como dantes acontecia para poderem sair há noite (risos) para saírem, conviverem com os colegas. Tudo bem! Porque não? Então!?

(EP3/CP)

Valoriza as razões dos alunos, nem que seja pela convivência. Sobre o assunto sublinha *seja como for, nem que seja, como dantes acontecia para poderem sair há noite (risos) para saírem, conviverem com os colegas. Tudo bem! Porque não? Então?.* Tal flexibilidade constitui uma condição para gerir a aprendizagem dos adultos. O adulto tem a expectativa desta imagem do professor. Sugere experiência, sensibilidade, diríamos vocação, em observar percursos e tendência para a apreensão de um dos segmentos fortes da educação de adultos: conhecimento da experiência vivida pela pessoa do aluno adulto, com quem se vai partilhar saberes, experiências, tempo, espaços o que denota uma vez mais a importância da motivação, dos afectos dos alunos da compreensão dos seus percursos e do modo acolhedor que revela quando se refere aos alunos. Sugere-nos a perspectiva dialógica (Flecha, 1997a, 2006)

Avalia o contexto vivencial através do registo dos afectos.

Estavam lá, conviviam, aprendiam, brincavam, conheciam-se (pausa) casaram alguns, namoraram, muitos.

Mas, há uma razão para estarem ali e às vezes, no diurno estão porque têm de estar ali e dizem: è a minha idade que me condena a isto, (pausa) muitas vezes “os meus pais” e não sei quê. Ali, não. Estão por vontade, foi uma escolha. (EP3/CP)

Sublinha de novo o que a importância da construção da convivência e dos afectos no universo dos alunos, dimensão igualmente valorizada pela professora, quando sugere uma imagem de descolarização da escola, sublinhando, de novo, a flexibilidade que deve estar presente na educação com adultos vs., rigidez, próprio do modelo tradicional, burocrático. Note-se como valoriza a espontaneidade do adulto, quando manifesta o seu gosto em estar na escola, ao contrário dos alunos que a frequentam, por imperativo legal.

Analisa as situações diversas que são apresentadas pelos alunos ao longo da sua experiência.

Claro que são pessoas, normalmente, com muitas dificuldades em aprender, senão tinham feito o percurso tradicional. Salvo raras excepções tiveram que abandonar o sistema por razões familiares...porque muitos deles não tiveram sucesso, muitas vezes isso passou-se porque tiveram muitas dificuldades em aprender e, portanto, muitos deles ganharam sentimentos de rejeição à Escola. Eu acho espantoso voltarem, muito embora digam. “Eu há tanto tempo que não estudo que nem sei se consigo”. Mas, normalmente, existe grande camaradagem entre essa gente que nunca se viu. Muita gente já não está muito em idade de fazer amizades rapidamente e, apesar de tudo, fazem e ficam amigos e aquilo fica para os outros anos e percebe-se pela conversa que se encontram ao fim de semana, para estudar, para isto, para aquilo, que a coisa ultrapassa as paredes da sala. (EP3/CP)

Identifica dificuldades na aprendizagem apontando várias razões que a justificam; identifica, igualmente, sentimentos de rejeição, situação vulgar no contexto da educação de adultos, pois, os alunos adultos, por vezes, receiam o fracasso; valoriza a coragem de voltarem, embora reconheça, de facto, ceticismo *Eu há tanto tempo que não estudo que nem sei se consigo*. Todavia, valoriza a convivência desenvolvida, pronunciando-se nos seguintes termos. *Mas, normalmente, existe grande camaradagem entre essa gente que nunca se viu*. Tal fenómeno terá a sua causa em vários factores: isolamento, ambientes de trabalho rígidos, excesso de responsabilidades familiares entre outros que, de facto promovem o relacionamento

rápido entre adultos. Sobre o assunto, ainda a mesma professora adianta: (...) e *percebe-se pela conversa, que se encontram ao fim de semana, para estudar, para isto, para aquilo, que a coisa ultrapassa as paredes da sala.* Antes do mais analisa com acuidade as motivações que se expressam entre os alunos, o que indicia capacidade de observação. Efectivamente, regista as conversa que os alunos se desenvolvem e nas quais descobre que se encontram ao fim de semana, ou para estudar. Regista um facto que a surpreende (...) *Muita gente já não está muito em idade de fazer amizades rapidamente e, apesar de tudo, fazem e ficam amigos e aquilo fica para os outros anos.* Confirma não só a acuidade como também a tomada de consciência desse espírito de grupo resultante da necessidade de, porventura, se “defenderem” da imagem guardada da “escola perdida” em tempos, reveladora ao mesmo tempo, de uma certa vulnerabilidade. O discurso argumentativo traduz as reflexões desenvolvidas e o conhecimento produzido sobre as experiências vividas de acordo com e Shulman (1989) Zeichner, (1993).

Sobre as **estratégias que na sua experiência são utilizadas e se todas os mesmos resultados** obtivemos respostas variadas.

Assim, o professor avalia as pretensões dos alunos nos seguintes termos:

Em geral, são interessados, como te disse. Também reconheço, que, em alguns casos, os alunos estão aqui, não digo por obrigação, mas para terem um “canudo”, para ascenderem no trabalho, porque a empresa exigia o diploma do 12 ° Ano, ou equivalente e, pronto, o importante é passar. (EP4)

Sugere o professor que a principal motivação de alguns alunos reside na obtenção do diploma de acordo com EP1.

Assim, no caso o professor reconhece interesses distintos na frequência das aulas. Ao contrário de EP3/CP não revela situações do domínio socioefectivo, apenas do cognitivo o que nos sugere estar influenciado pelo paradigma técnico liberal.

O professor classifica como sendo a melhor estratégia a seguinte:

É definir bem os objectivos gerais e mesmo os objectivos específicos, em regra geral. O que eles querem é que definamos, essencialmente, as questões que vão ser o centro do exame. Tudo funciona à volta do exame, da capitalização das unidades, tudo. Eu acho que os alunos do Ensino Recorrente não se

importam de perder o tempo que for connosco, eles até gostam; o grande problema é a limitação que eles têm de tempo, pois querem transferir-se o mais rapidamente possível para o ensino superior ou concluir o 12ºAno. (EP1)

No relato a expressão *eu acho que ....não se importavam de perder o tempo* que for connosco está em contradição com o enunciado do mesmo professor , diziam-nos: “Está a gastar o latim, para quê? Nós queremos é andar”! (EP1)

O argumento não têm tempo constitui *o grande problema* e não o deixam ensinar.

Dada a situação a estratégia anteriormente adoptada de acordo com a aludida pretensão dos alunos: definir os objectivos gerais e objectivos específicos e apresentar 4,5 ou 6 fichas formativas.

De realçar, igualmente, a expressão “perder tempo connosco” o que sugere a leitura de que algo de negativo, para os alunos, na natureza do acto de ensinar. A preparação para o acesso ao ensino superior, deve, naturalmente, ser rodeada de empenhamento por parte do professor e do aluno, pois, está em causa o êxito de uma etapa importante para o aluno adulto, tanto mais que se trata na larga maioria de trabalhadores estudantes. Também, a conclusão do 12º Ano, para fins de progressão na carreira ou busca de emprego, implica um trabalho de sistematização, aprofundamento, problematização ( Grabowski, 1987).

A informante avalia o método utilizado :

O que os põe silenciosos e interessados é o eu estar a falar para toda a gente. (...) E quando sou eu a falar, quando é uma aula mais expositiva, então estão sempre atentos e põem perguntas e dão exemplos, estão sempre atentos. De início, era assim que funcionava e, durante algum tempo, porque estavam todos na mesma unidade. (EP2)

Da análise se infere a valorização do método expositivo justificando *O que os põe silenciosos e interessados é o eu estar a falar para toda a gente*. Contudo, situa a essa situação no início do ano e justifica *estavam todos na mesma unidade* . Associando o fragmento ao facto da professora ser muito jovem, ter realizado o estágio no ensino regular e ainda estar a leccionar o Ensino Secundário Recorrente, admitimos que, de facto, terá como modelo, o sistema tradicional, até porque tem mais a os de tempo de estudante do que de serviço.

Entretanto, avalia negativamente o trabalho em grupo.

(...) quando faço trabalhos de grupo, porque às vezes tem de ser mesmo, quando estão em unidades diferentes, eles não se concentram tanto (...) (EP2)

Identificamos a justificação (...) *eles não se concentram tanto* o que no fundo constitui uma afirmação apologética do método tradicional. Ratifica esta influência com a seguinte afirmação a qual denuncia dependência.

Estão sempre à espera que seja eu a falar. (EP2)

A citação referida é contrária ao preconizado em educação de adultos que é precisamente, a de uma progressiva autonomização.

Está subjacente na asserção o conceito, ainda arreigado, de que a aprendizagem mais rentável é aquela que é veiculada pela pessoa do professor. Em coerência com, não valoriza os trabalhos de grupo, justificando “às vezes tem de ser”, ou, ainda “estão sempre à espera que seja eu a falar”. Ora, na pedagogia de adultos, os tempos os informais, (observados pelo professor) que acontecem, nos grupos de trabalho ao contrário, do que é afirmado promovem descontração, pois, de facto, a maior parte dos alunos abandonaram a escola há 10, 15 ou 20 anos e necessitam, de se conhecerem, de uns minutos de troca de impressão, desinibe-os e a ajuda-os a no processo de reintegração no contexto da escola, da sala de aula. Ainda, o adulto tem utiliza mecanismos de auto-regulação, ou seja, quando está saciado, digamos assim, de falar com os colegas, manifesta a tendência de procurar resolver em grupo o exercício, a proposta de trabalho que lhe é apresentada, assumindo o professor o papel de mediador ou seja, disponível para tirar dúvidas, orientar, mas a educar também para a autonomia. (Flecha, 2006 Knowles, 1990).

Os trabalhos em grupo, para além do mais, proporcionam a possibilidade de auto avaliação, participação, respeito pelo ritmo do outro e outras atitudes não negligenciáveis, no âmbito de educação de adultos. Crescer em vários domínios (cognitivo, sócio afectivo) e projectar-se na sociedade, participando nela activamente, constitui o núcleo fundamental da filosofia da Educação de adultos (Houssaye, 1982), realizando-se pessoal e profissionalmente.

A professora informante face à questão relativa mesmo ao tema, avalia as estratégias e apresenta-nos como o procede.

Eu vou (pausa) ... Lá está! Esse itinerário que estabeleço com os alunos é importantíssimo. As linhas estratégicas tem que se adaptar aos objectivos dos alunos. Por exemplo, se a ideia é progredir, ou não.

Alguns querem fazer as coisas com mais calma, vão sendo acompanhados adequadamente; outros, têm razões profissionais, querem ter o diploma o mais rapidamente possível e, é evidente que esses vão pelos mínimos, porque têm um prazo para concluir, para apresentar o seu diploma. Isso é fundamental: ter em conta as necessidades dos alunos. (EP3/CP)

Valoriza o itinerário individual dos alunos, o qual considera *importantíssimo*. De salientar que, o relevo dado a esse itinerário assume, um significado especial no âmbito da educação de adultos, na medida em que é a expressão de um compromisso. Quer dizer, que o professor ao tomar conhecimento do historial do aluno, do seu percurso escolar faz um diagnóstico: a partir daí conversa com o aluno, avaliando as suas possibilidades e em face desse estudo, propõe a estratégia de estudo, negocia, com o alunos, no sentido de estabelecer e aconselhar as estratégias mais adequadas. Avalia, também as necessidades dos alunos, resultando a distinção entre os (...) *querem fazer as coisas com mais calma* e esse são acompanhados como refere, *adequadamente*. Enquanto outros *têm razões profissionais, querem ter o diploma o mais rapidamente possível e, é evidente que esse vão pelos mínimos, porque têm um prazo para concluir, para apresentar o seu diploma*. Ora, deparamos com dois tipos de tratamento, contudo, existe um prévio cuidado no estudo que a professora faz das expectativas dos alunos só nos casos em que um imperativo profissional se impõe (um concurso, uma vaga) é que a professora acompanha mas sem expectativa de que esses alunos atinjam os objectivos máximos, por isso afirma *esses vão pelos mínimos*. É pertinente, no contexto da educação de adultos, a consciência que apresenta sobre ter em conta as necessidades dos alunos, porque são diferentes, perspectivas diversas, percursos diferentes.

Desenvolve a explicação sobre o procedimento:

Eu, pelo menos no Inglês faço assim: estudo-os, e por aí já vejo se vou estabelecer os mínimos no domínio da Língua ou, se impõe um conhecimento mais sedimentado, com mais pormenor com quem está a querer andar depressa e portanto fui criando materiais que vou guardando, exactamente, para essas situações. (EP3/CP)

Do extracto, sublinhamos o termo *estudo-os*, como uma acção direccionada com a intencionalidade de apreender as lacunas e aspirações dos alunos de molde a não só ensinar como a de construir um bom entendimento, no qual os alunos sintam que são compreendidos pois, estão a ser atendidos. De notar, passe a redundância que, salvaguarda o cumprimento dos objectivos mínimos.

Notável a preocupação de fazer observações aos alunos acerca do tipo de preparação que podem fazer, no intuito de valorizar maximamente o conhecimento, tendo em conta, as limitações ou expectativas dos alunos.

Identificámos profissionalismo e implicação psicológica do professor, que se traduz como que num investimento no máximo aproveitamento dos alunos.

E alerto-os “Se quer ir com mais calma, aprofundar o Inglês isto, isto e isto, era importante que visse” (EP3/CP)

Agora eles é que decidem sobre o tempo que podem dispor, para eu gerir os objectivos e conteúdos das unidades.

Isso é essencial para progredirem para outras unidades” (EP3/CP)

Concretiza a valorização do processo negocial. É como se dissesse: eu estudo-os, explico o que será melhor para cada um dos alunos, mas a decisão pertence-lhes. Indicia, então o conhecimento dos princípios fundamentais na educação de adultos. Nada é imposto. Tudo é proposto. Arends, (1995). Marcelo (1992) e Zeichner, (1993) .

O professor seguinte, acerca da temática, responde, analisa a questão e valoriza a adaptação dos alunos.

A estratégia é adaptar-me aos alunos de tal forma que não haja “parede” entre as duas partes. Se o aluno é fraco e só quer saber tudo “pela rama”, tem que se intervir de forma a evitar a própria frustração do aluno e a nossa”.

O que é que eu faço? Tento conhecer os objectivos dos alunos, ser claro, para evitar frustrações. Para isso temos que nos adaptar. Claro que há alunos que nos vêm já bem preparados e outros mal preparados, com mais ou menos capacidades para evoluírem (pausa).. Lá está, tem que haver flexibilidade, ou seja, tenho que “baixar a fasquia” de acordo com os alunos. (EP4)

Procura conhecer, igualmente, o aluno e desenha estratégias de intervenção para evitar insucessos.

De realçar a estratégia de “baixar a fasquia” para passar os mais fracos. O relato sugere uma atitude proteccionista o que pode iludir os níveis de sucesso dos alunos adultos.

Sobre como descreveriam um **bom clima na sala de aula**, oferecem-nos as seguintes narrativas:

Acerca do tema da questão o professor informante, em tom enfático, responde-nos:

Quando há empatia, compreensão de parte a parte, quando não há motivação, não se consegue nada, sabe. (EP1)

Avalia condições de aprendizagem, valorizando de forma assertiva a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. Valoriza, ainda os afectos- empatias. Contrapondo com outras intervenções deparamos com algumas contradições, provenientes, das asserções anteriores .

A professora avalia o clima na sala de aula deste modo:

Para mim um bom clima tem de se um clima de empatia e de amizade. Não vale a pena estar a ditar regras, nem a ter posturas, porque, acaba sempre , como se costuma dizer, porque cai o pano.

Por isso, sempre que há espaço, também é preciso para haver confiança, à vontade, amizade e trocar um bocadinho ideias, isso para mim já chega para haver um bom clima”. (EP2)

Valoriza dimensões afectivas, psicológicas e define-as como condicionantes do processo ensino-aprendizagem. Subjaz, igualmente, a noção de que um bom clima promove satisfação pessoal nos alunos e professor e, ainda um sentimento de satisfação profissional, no professor.

Sugere que seria “forçado” da sua parte, apresentar com uma postura rígida já que é uma pessoa espontânea. Tal dedução retira-se da expressão “Não vale a pena (...) ditar regras (...) porque “cai o pano”, ou seja, cai a máscara de rigidez e surge a naturalidade. Sugestiva de necessidade de um compromisso, de natureza psicoafectiva, para o bem estar com os alunos. Pertinente esta dimensão - a da construção dos afectos- que gera dinâmicas de profundo significado no processo de ensino e aprendizagem.

Avalia, o facto de se dar a conhecer o modo como as aulas funcionam, ou seja com que os alunos podem contar:

Eu preocupo-me muito com o grupo, no início e depois, à medida que os alunos vão andando, gosto que percebam muito bem as vantagens e as desvantagens do Ensino Secundário Recorrente, em relação ao Ensino tradicional, que é o que eles conhecem.

E (pausa) a desvantagem que quero apontar (...) é que não vão ter o professor a falar durante os minutos todos da aula e que às vezes não vão ter ajuda sistemática, porque um grupo ou um aluno que vai ter exame, vai precisar de ajuda. Agora, também podem que, muitas vezes, muitas, muitas, vão ter o professor só virado para eles a tirar pequenas dúvidas (...) a corrigir trabalhos, etc. Isso tem de ficar muito bem percebido, para que, quando não estou com eles, não se sintam abandonados (...) Portanto, insisto: os alunos têm de perceber muito bem o funcionamento de uma aula. Concordar com a alocação do tempo, isso é muito importante. (EP3/CP)

Valoriza a pedagogia do adulto em grupos de trabalho. Sublinha a importância que reveste o facto do aluno ter conhecimento da organização da aula, da rotatividade do professor, que se desloca de grupo para grupo, consoante as unidades. Preocupação de natureza metodológica e psicológica: alude à importância dos alunos conhecerem e compreenderem a organização do espaço e tempo até para “não se sentirem abandonados”, na circunstância explícita. Sugere preocupação pela motivação constante dos adultos educandos. Denota uma dinâmica na organização das aulas - a rotatividade do professor nos grupos e as interações que cita que predispõe para uma aprendizagem num bom clima. (Arends, 1995), o equilíbrio desejado de acordo com Houssaye (1982) e o paradigma dialógico (Flecha, 2006; Freire, 2001, apontados no Capítulo II).

Valoriza o significado afectivo na aprendizagem e apresenta situações de interesse sobre a dinâmica que imprime na aula:

(...) Eu tenho montes de coisas combinadas entre eles, do género: “ Olhem, vocês não se importam que a professora nos venha agora ajudar? Lá discutem como é que havia de ser..(pausa). E eu, então pronto, respondia: vocês não se importam?” “Não, não Sr Dr.<sup>a</sup>, não se preocupe, nós vamos estudando”

Esse gerir de tempo, quando consigo isso, é o melhor. É o melhor clima que eu posso ter é quando eles me mandam de um lado para o outro (risos) e eu chegar a perguntar se precisam de mim (risos) e dizerem-me se sim, ou se não, assim ...(pausa) na brincadeira (risos). É o melhor clima que eu posso ter. (EP3/CP)

Repare-se no informalismo e ao mesmo tempo no rigor, na disciplina que se pode interpretar da situação seguinte: *Olhem, vocês não se importam que a professora nos venha agora ajudar? Lá discutem como é que havia de ser...(pausa) . E eu, então pronto, respondia: vocês não se importam?” “Não, não Sr Dr.<sup>a</sup>, não se preocupe, nós vamos estudando.* De facto, a flexibilidade construída permite que os alunos negociem entre si para onde vai a professora, que por seu turno, aquela construiu aquele clima e não deixa de ter em atenção o todo e as partes da turma. Em consequência desta estratégia, a professora sorrindo abertamente, confessa: *Esse gerir de tempo, quando consigo isso, é o melhor. É o melhor clima que eu posso ter é, quando eles me mandam de um lado para o outro (risos) e eu chegar a perguntar se precisam de mim (risos) e dizerem-me se sim, ou se não, assim...(pausa) na brincadeira(risos). É o melhor clima que eu posso ter.* Apreciamos a citação como sendo um contributo importante na clarificação acerca de um clima de aula de adultos favorável à aprendizagem com prazer, com fruição do professor e alunos. Sublinhamos como pertinente esta citação onde explicita a estratégia organizativa e onde traduz preocupações metodológicas e ontológicas, proporcionar através do método dialógico e novas formas de ser e de estar dos alunos face à aprendizagem e ao relacionamento. Subentende-se também uma organização da sala de aula propícia às interacções quando se desloca de um grupo para outro. Evoca-nos também Avanzini (1991) e Altet (2000) quando advogam que o essencial no professor é a sua prática relacional, a qual propícia a assimilação dos conhecimentos na e pela relação conseguida entre professores e alunos .

Acho importante que haja esse dividir do tempo de ajuda do professor. Quer dizer que, entenderam que estão a tirar partido do tempo em que eu estou e do tempo em que eu não estou, não é? E que sabem que se têm de ajudar uns aos outros para se aclarar as próprias ideias, tudo isso. Quando isso acontece ...(pausa) a turma está ganha, está o ano ganho, porque depois dá muito mais prazer dar aquelas aulas e ter aquele clima. (EP3/CP)

A narrativa sugere o conceito de aprendizagem afectiva e suas consequências no desenvolvimento de valores e atitudes e, ainda na descoberta de potencialidades e da responsabilidade na aprendizagem ao longo da vida. Também, será de registar, a educação para os valores, a solidariedade na convivência de que a expressão *tem de se ajudar uns aos outros* que sublinha. Este sentir e ser professora sugere o paradigma dialógico (Flecha, 2001, 2006). Destacamos o valor que a professora atribui ao tempo como condição de aprendizagem. (Hargreaves, 1994)

Sugere o conceito de aprendizagem afectiva e suas consequências no desenvolvimento de valores e atitudes e, ainda na descoberta de potencialidades e da responsabilidade na aprendizagem ao longo da vida .

Ao contrário o professor seguinte apresenta outra perspectiva:

Ora bem, um bom clima na sala de aula é aquele em que os alunos estão motivados, gostam que se lhes responda às questões que põem, que percebam essa resposta. E o professor sabe quando o aluno percebe. Os alunos ficam satisfeitos porque já estão esclarecidos e o professor fica satisfeito porque, de facto, partilhou os seus conhecimentos com os alunos. Portanto fala-se a mesma linguagem. (EP4)

A valorização é baseada apenas no âmbito do domínio cognitivo. Trata-se de uma perspectiva tradicionalista, evocativa do paradigma neo liberal, onde a capitalização do saber constitui o único referente válido na aprendizagem do adulto, ao contrário da posição sustentada pela EP3, que cultiva uma perspectiva dialógica, focando vários domínios.

Acerca do que pensam, sentem, sobre a sua experiência pedagógica, detectamos as seguintes posições

O professor ao avaliar a sua experiência denota insatisfação.

Os registos que tenho são de uma experiência diversificada. Como disse, acho que o papel do professor é mais passivo, limita-se a dar orientações para exame e fazer exames. Também, por vezes os alunos faltam muito. É um bocadinho defraudante, em algumas casos. (EP1)

Do relato pode-se deduzir que a passividade aludida se deve às dificuldades que os alunos têm em vir às aulas, de acordo com os relatos anteriores; por outro lado os alunos não gostam de ser ensinados segundo o mesmo professor o que impede a construção de um sentimento de melhor satisfação e prazer nas aulas do E.S.R. Afirma ser *defraudante* o que nos sugere por um lado e segundo anteriores relatos sentir mais apetência com o ensino de dia e por outro porque se limita a *dar orientações* e fichas para *fazerem exames*. Tal sugere-nos que por vezes permanece intocável o registo do paradigma em que se foi formado, onde se realizou estágio pedagógico quando não encontra outro modelo para refazer rotinas anteriormente estruturadas.

A professora narra um sentimento de satisfação:

Primeiro, sinto-me privilegiada porque tenho alunos excelentes, mesmo. Nunca deparei com casos problemáticos, com alunos mal educados, com má formação, nunca tive nada disso e foram sempre muito boas turmas e, por isso eu digo sempre que sou uma privilegiada e ganho sempre um contacto com os alunos, enorme e quando acaba o ano, porque sei que tenho que me ir embora, custa-me imenso. E eu quase jurava que este ano me ia acontecer o mesmo, porque eu não me ia envolver e tal. Isso ainda não aconteceu porque ainda não acabaram as aulas (risos) e eu ainda estou para ver como é que vai ser quando acabarem as aulas (risos) porque é sempre uma perda. (EP2)

A professora em início de carreira revela um profundo sentimento de bem estar que lhe é proporcionado pelos alunos *sinto-me privilegiada porque tenho alunos excelentes, mesmo*. Também, ao contrário de EP4 *Nunca deparei com casos problemáticos, com alunos mal educados, com má formação, nunca tive nada disso*. Ao contrário do sentimento de *defraudado* de EP1, *expressa eu digo sempre que sou uma privilegiada e ganho sempre um contacto com os alunos enorme*. As primeiras experiências na vida de um professor traduzem bastante significado ao longo da carreira. ( Sugere a valorização do universo dos afectos e a sua numa realidade como a do E.S.R. o que sugere uma imagem positiva do seu próprio trabalho o qual resultou de reflexões críticas sobre a organização dos materiais que produziu, a intencionalidade com que vinha de modo assíduo dar aulas. A sua expressão sempre risonha sugeria que, de facto vencido o constrangimento inicial estava muito satisfeita. Desta experiência retirou conhecimentos sobre a prática que se irá reflectir no futuro. (Marcelo, 1992; Montero, 2005; Zeichner, 1993).

Admite que o facto de ter alunos excelentes contribui para a sua realização como professora:

Mas eu acho que eles é que fazem, é que contribuem para que nos sintamos bem e que também percebamos que o nosso trabalho tem algum rendimento e tem algum aproveitamento, se não também não interessava e por isso sinto-me sempre privilegiada porque tenho a sensação que estou a fazer alguma coisa que é útil e quando fazemos alguma coisa útil acho que nos torna sempre mais realizados. (EP2)

À semelhança de EP3/CP manifesta a ideia da construção de sinergias *é que contribuem para que nos sintamos bem e que também percebamos que o nosso trabalho tem algum rendimento e tem algum aproveitamento, se não também não interessava*. Tal concorda com a posição nos sugere a necessidade de equilíbrios . (Houssaey, 1982 , Altet, 2000),.

A propósito, é notável a representação positiva que transparece no seu discurso pelo conhecimento construído através desta primeira experiência no E.S.R. De seguida escutámos:

Globalmente, fico satisfeito quando verifico bons resultados. Mas, muitas verifico até na expressão dos alunos. Vejo na cara dos alunos e, portanto, enfim(...) (EP4)

Deste modo o professor justifica a sua satisfação em função dos resultados obtidos, mas de ordem cognitiva, mas sente satisfação pessoal *vê na cara deles*.

A avaliação é em função dos exames ás unidades das unidades diz-nos o informante:

No ensino recorrente nós temos seis unidades e são todas diferentes. Depende das unidades que temos. A quinta unidade é sobre o Direito no Trabalho e a sexta é sobre Segurança, Higiene e Protecção no Trabalho. Nós temos que planificar em função das unidades que temos. Eu este ano tenho a 5ª e a 6ª. A avaliação é a avaliação escrita há quem faça a avaliação diferente, sobre a forma de trabalho. Mas normalmente faço sobre a forma de exame. (EP1)

Como se pode inferir da citação, não é referido qualquer apontamento acerca de outros elementos que possam produzir reflexos na avaliação, como a participação, o desenvolvimento de um tema ou outro contributo qualquer. Infere-se que o professor não está informado acerca do conteúdo do Despacho Normativo nº36/99 sobre a avaliação.

A redução da avaliação à quantificação pode ser falaciosa relativamente aos saberes e expectativas dos alunos. Daí que a conjugação entre elementos qualitativos e quantitativos sejam de realçar no âmbito do E.S.R. Sugere-nos, pois, a posição advogada por López-Barajas (2006), no Capítulo II.

### **Gestão do currículo**

No quadro da categoria solicitámos para nos comentarem como **organizam a sua experiência**. Escutámos a seguinte narrativa:

Como eu organizo? Olha eu primeiro vejo o tema da unidade, os objectivos, os conteúdos. Dou sempre uma “vista de olhos” pelo nosso Guia para ver mais ou menos o que lá consta, porque à partida é por lá que os alunos estudam e, depois tento sempre fazer uma recolha de materiais, de textos, de ideias diferentes. Depois, perco sempre imenso tempo, porque escrevo, escrevo, escrevo, vou buscar tudo e depois faço uma selecção e faço sempre resumo ou um apanhado daquilo que considero que é mais importante e, geralmente, é esse apanhado que eu costumo dar aos alunos, porque os Guias não costumam estar muito bem organizados nem têm os conteúdos suficientes e eu costumo fazer assim, costumo dar sempre o que eu faço em fotocópias do que eu faço aos alunos, para eles poderem estudar e trabalhar na aula, não é? Fichas, actividades... (EP2)

O excerto permite-nos sublinhar que, depois de avaliar os Guias de Aprendizagem a própria produz materiais, aludindo que os *Guias não estão muito bem organizados*, fornecendo por isso, aos alunos uma colectânea de textos por si organizados. Organiza, ainda, fichas de actividades que julga proporcionar as alunos uma exercitação sobre os conteúdos programáticos. Reflectindo sobre o exposto, retiramos o empenho da professora após a atitude crítica desenvolvida sobre o material oficial e registámos um reforço sobre a apreciação sobre os Guias de Aprendizagem.

A avaliação que faz sobre a irregularidade na frequência dos alunos, parece ser o fundamento da resposta do professor.

Depende. Eu não tenho modelo. E digo, porque me têm aparecido situações em que num dia tenho alunos numas unidades e, depois, no dia seguinte, os alunos que deviam estar não estão e os que não deviam estar, estão e por isso é que, muitas vezes, a aula é de improviso. (EP4)

Do relato do professor se pode inferir que, dada a flutuação relativamente à frequência dos alunos e sendo que se trata de um sistema por unidades capitalizáveis, não tem a possibilidade de planificar. Tal concorda com a posição dos vários informantes, atendo à distinção com o ensino regular. O sentido do *improviso* deve-se, a avaliar pelo relato, a essa circunstância. Contudo, ampliando a nossa reflexão a instabilidade na frequência dos alunos, indicia lacunas no funcionamento do E.S.R. Outros factores poderão justificar esta situação: falta de motivação, tempo, trabalho.

Acerca da questão sobre que **materiais didáctico pedagógicos utilizam na aulas**, recolhemos várias opiniões. O primeiro professor abordado analisa a questão e esclarece:

Grosso modo, o suporte é essencialmente o Guia de Aprendizagem. (EP1)

Entretanto, a professora seguinte, ao contrário, avalia o Guia de Aprendizagem, como orientação, na análise dos conteúdos programáticos.

Sobre os materiais que utilizam para a planificação, escutámos o relato que oferecemos:

Eu primeiro e como te disse, olho para os conteúdos e isso para mim serve de planificação, tenho que seguir aquilo que está lá; e, depois, em cada conteúdo ponho aquilo que considero mais importante e, geralmente, costumo fazer sempre fichas de actividades ou propostas de trabalhos em grupo que resulte face ao tema, depende também, muito do conteúdo, não é? (EP2)

De realçar o reconhecimento do carácter vinculativo do Guia no que respeita às orientações programáticas, à natureza dos objectivos e conteúdos, *tenho que seguir aquilo que está*. Contudo após reflectir sobre o mesmo. Constrói *material em cada conteúdo; ponho aquilo que considero mais importante e, geralmente, costumo*

*fazer sempre fichas de actividades ou propostas de trabalhos em grupo que resulte face ao tema.* Revela, pois, rigor, responsabilidade e respeito pela profissionalidade e sensibilidade pelas características de aprendizagem do adulto (Rice, 1997).

Contudo, analisa o sistema de avaliação sobre o qual se pronuncia:

Eu acho que a avaliação é um bocado (pausa)... Eu não lhe chamaria injusto mas, acaba sempre por não ser ... não é? Enquanto no sistema diurno nós avaliamos a participação, a assiduidade, se é pertinente, se não é pertinente, se tem um bom comportamento, aqui não, se o aluno tira 13 é 13 e não pode ser 14 e pode ser um aluno participativo, pode ser empenhado fazer trabalhos de casa e aqui não existe, não é? Temos que nos centrar só numa nota que ... sai de duas folhas de papel e ficamos por aí . (EP2)

Avalia-o como injusto *acaba por ser(...) não é?* Porque sendo redutor ao considerar apenas o exame como elemento de avaliação e então *Temos que nos centrar só numa nota que ... sai de duas folhas de papel e ficamos por aí.* Mais uma vez se verifica a necessidade de revisão do subsistema. Acerca do exposto, evocamos López- Barajas (2006) o qual sustenta a integração de elementos qualitativos na avaliação.

Como materiais, além dos já expostos, utiliza acetatos:

Por vezes utilizo acetatos, se for o caso e se estiver adequado com o que estou a falar, muitas fichas com espaços para preencherem em trabalho de grupos de 2 ou 3, para chegarem á uma conclusão e depois eles próprios expõem à turma e pronto, mais ou menos é isto. (EP2)

O professor que escutámos apenas utiliza os Guias de Aprendizagem.

Sobre os materiais utilizo os Guias de Aprendizagem e mais nada. Sobre a planificação a partir do Guia, concentro-me nos temas de cada unidade, conteúdos e objectivos, troco impressões com os colegas de grupo e tal ...(pausa) mas, como te disse, não há planos rígidos, porque não pode haver. Segue-se a unidade em que está o aluno. (EP4)

O relato sugere estar em oposição com o de EP3/CP que passou anos a produzir e a ceder materiais e ao de EP2, acima exposto.

Acerca da pergunta sobre que ***pensam da ideia dos alunos trazerem materiais para a aula***, registamos as narrativas dos professores. Um professor pronuncia-se da seguinte forma:

Eu penso que é engraçado. (EP1)

Acerca do assunto expõe episódio elucidativo.

Ainda agora num teste um aluno falou-me no novo Código do Trabalho, falou-me em artigos, eu achei engraçado. É uma pessoa que trabalha naquela área e foi para além do que demos, o que é bom. Também ele foi-me ensinando algumas coisas e até eu andei a pesquisar. Na parte da pesquisa na Internet, tanto quanto eu me apercebi e de um modo geral, os alunos, regra geral os alunos não trazem. Os alunos de dia têm muito mais disponibilidade. (EP1)

Acerca da citação focámos, com especial, ênfase a expressão *ele foi-me ensinando algumas coisas e até eu andei a pesquisar*. Tal sugere uma atitude de partilha entre professor e aluno e indicia um clima favorável na aula. Contudo, no decurso do registo da narrativa pela expressão apercebemo-nos de uma valorização dos alunos do ensino diurno porque *têm muito mais disponibilidade*.

A professora seguinte pronuncia-se do seguinte modo:

Não tenho problema nenhum. Aparecem, alguns damos uma vista de olhos, às vezes até eu aproveito os materiais se forem interessantes e vemos se não têm irregularidades, se não têm erros, se está de acordo com a matéria, mas não tenho problema nenhum. (EP2)

Denuncia, pois, flexibilidade, abertura, o que assume bastante significado no contexto da educação de adultos. Com efeito a professora vai-nos revelando, ter de facto, vocação para o ensino de adultos.

Escutámos a professora:

Sabes que no Inglês isso é muito visível, muito frequente, os alunos, alguns até funcionam muito bem com o inglês e...(pausa) é muito engraçado (risos) e dizem-me : “Srª Drª, mas o Inglês que eu recebo não é nada disto”. São faxes que vêm da China sobre transações com assuntos muito específicos. Eles põe

dúvidas: “Então isto assim, assim...não é correcto?”,” Pois não, não é!”.(risos)  
(EP3/CP)

Apresenta um episódio onde se identifica a ligação entre a escola e o trabalho. Revela que, na sua disciplina, este tipo de situações acontecem com frequência. Assinalámos o à vontade com que o aluno coloca a questão, o que demonstra o clima informal que já tínhamos detectado.

Ainda sobre a opinião acerca dos alunos trazerem materiais para as aulas, o professor seguinte afirma ser importante e útil.

Acho muito bem. Um dos objectivos da Escola e do sistema é tirar dúvidas de ordem prática dos alunos. E muitas vezes até aprofundar conhecimentos teóricos que lhes proporcionem uma melhor prática laboral. Já me tem acontecido os alunos que trabalham em contabilidades (e eu também tenho o Curso de Oficial de Contas) me podem dúvidas sobre os cálculos acerca de um problema (sobre o IRS ou o IRC, por exemplo) que tiveram no escritório. Isto acontece-me mais no Recorrente mas no Curso Tecnológico de Contabilidade. E isso, ajudá-los dá-me um sentimento de satisfação” (EP4)

Retirámos, à semelhança do EP3/CP, a indicação de situações ocorridas em contexto de aula na qual se resolvem situações de natureza profissional: *Já me tem acontecido os alunos que trabalham em contabilidade (e eu também tenho o Curso de Oficial de Contas) m põem dúvidas sobre os cálculos acerca de um problema (sobre o IRS ou o IRC, por exemplo) que tiveram no escritório. Observamos, pela expressão facial, que tal facto ajudá-los, inspira-lhe um sentimento de satisfação.*

Sugere a propósito, que quando trata de assuntos muito ligados à sua prática *extra escolar* e nesse caso pode ajudar, fica satisfeito, ajudou a resolver um problema prático num âmbito que dominava.

Como denominador comum entre todos os informantes, encontramos uma estreita ligação entre o conhecimento adquirido nas aulas e a prática profissional.

Quando questionados sobre a sua opinião acerca da **integração dos saberes e experiências dos alunos/ adultos**, expressam-se do seguinte modo.

A professora responde, valorizando essa integração:

Eu penso sempre que aquilo que nós ensinamos serve para alguma coisa. Acho que fica sempre qualquer coisa, já que mais não seja opiniões de aulas e conversas, debates, eles acabam sempre por trocar ideias. Eu acho que aquilo que eles aprendem aqui serve de muito para o que eles fazem durante o dia. Trabalham, porque há vários tipos de trabalho, mas tenho algum conhecimento, praticamente de todos os alunos, daquilo que eles fazem e eu sei que lhes serve o que aprendem aqui para o dia a dia, porque me vêm perguntar se aquilo que eu disse estava realmente certo, porque eles ouviram dizer aquilo e tal ... e disseram que já tinham ouvido nas aulas que realmente que era assim. (EP2)

Avalia pelas perguntas dos alunos que o conhecimento obtido é também integrado no quotidiano e vice-versa. Esta ligação teoria – prática constitui um aspecto nuclear na educação da pessoa adulta. Por outro lado a professora expressa ter construído conhecimento através a sua reflexão crítica sobre aquela interação. (Mezirow, 1982; Montero, 2005; Schon, 1983 e).

Afirma a existência dessa integração com muita frequência e exemplifica:

Há muito essa integração e então dos mais novos e que se percebe muito bem que tipo de inglês é que eles falam e que precisam de aperfeiçoar; ou, então, ainda nos mais velhos, em que o inglês esteve sempre “distantíssimo” das suas vidas e que continua assim, ...(pausa) é uma coisa que eles ouvem na televisão e nas legendas ou, ao contrário, surge por isso mesmo a apetência de interpretar noutros canais as notícias. Isso acontece muito e (pausa) e outra coisa, para além da disciplina é ver a influência que a Escola começa a ter na sua vida até familiar, profissional, o sentimento de valorização. Eles dizem “Eu estou na escola, estou a aprender, eu estou a fazer outras coisas, mas também tenho as minhas experiências para trazer para cá, perguntas a fazer. (EP3/CP).

A narrativa reforça a implicação psicológica e profissional da professora.

Salienta, porém, a projecção que as aulas têm no universo pessoal e familiar dos adultos, com idades diferentes.

De sublinhar o registo que alude o aumento da auto-estima quando refere: (...) o *sentimento de valorização*.

Fixámos, ainda, a demonstração da validade da integração dos saberes: *Eles dizem “Eu estou na escola, estou a aprender, eu estou a fazer outras coisa, mas*

*também tenho as minhas experiências para trazer para cá, perguntas a fazer.* Tal traduz o reconhecimento que os alunos adultos fazem sobre de um clima de aprendizagem confortável.

Acerca relação da educação de adultos, família e comunidade, evocamos ainda Garcez (2001) no Capítulo I.

Recolhemos, acerca da questão, os seguintes relatos:

Sim, claro. Pelas razões te disse há bocado. (EP4)

Acho importante muito importante, torna a aula mais interessante, mais engraçada. (EP1)

Justifica afirmando que a participação anima a aula.

A professora EP2 analisa a questão e responde na perspectiva da avaliação.

Eu não posso valorizar, pelo menos quantitativamente.

(...) se o exame não estiver à altura daquilo que eles dizem, tento sempre dar uma “benesse”, porque sei que se esforçam para trabalhar e tento sempre dar assim uma “prendita”, no fim, embora não se possa avaliar quantitativamente a avaliação dou sempre um “bónus”. (EP2)

O relato é sugestivo de que a professora não está informada sobre o Despacho Normativo 36/99, relativamente à avaliação no E.S.R.. Com efeito, o exame não constitui o único instrumento de avaliação.

A participação constitui um acto espontâneo para a EP3/CP:

Eu acho que no E.R. essa participação, à partida é muito mais fácil, ela está sempre a acontecer. Eles estão sempre a falar com o professor ou a tirar dúvidas ou a ouvir esclarecimentos, ou a ouvir, a conversar entre eles, faz parte do relacionamento humano. Eles também têm de conversar de outras coisas que não sejam só o programa. E depois torna-se mais fácil essa comunicação, essa participação não ter de ser sempre dirigida ao professor, não é? (EP3/CP)

De facto, a participação, no entendimento da professora, constitui uma situação natural. Considera que o espaço de aula também é informal, ou é um espaço que pode ser utilizado para, de vez em quando os alunos conversarem, ou colocarem dúvidas entre eles: *Eles também têm de conversar de outras coisas que não sejam só o programa. E depois torna-se mais fácil essa comunicação, essa participação não ter de ser sempre dirigida ao professor, não é?* É, de novo, a manifestação da flexibilidade e das demais qualidades aludidas.

O clima de socialização apresentado propicia uma relação entre o *curriculum* oculto e o *curriculum* manifesto (Sacristán e Gómez, 2000), favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A convivialidade constitui também uma dimensão importante no domínio da educação (Lyotard, 2003). A narrativa exposta, do nosso ponto de vista, constitui um contributo importante para no *desvelar* redes de comunicação informal.

Seguindo o relato de outro professor, é-nos oferecido o seguinte:

Acho importantíssimo. Aliás deve-se procurar que haja uma certa vivacidade na aula e...procurar conciliar os aspectos teóricos com os práticos. Como são alunos trabalhadores e, como já disse é frequente porém questões ou falarem de qualquer acontecimento da actualidade a propósito do que se está a tratar na unidade. (EP4)

Avalia como *importantíssimo* pela oportunidade de conjugar a teoria com a prática. Constitui até uma oportunidade para se esclarecerem sobre alguma situação ocorrida na vida profissional. Carreras e Haro (1998), Malglaive (1995), sustentam igualmente a relação entre as experiências e o conhecimento (teoria e prática).

No que diz respeito à pergunta *como avaliam os alunos*, os professores emitiram as seguintes opiniões:

Penso que não se pode sair da nota de exame. Mas, como já disse e pessoalmente às vezes eu saio um bocado desses parâmetros porque acho injusto e tento dar a entender que tiveram alguma coisa que se calhar não mereciam, mas isso serve-lhes de incentivo para a próxima irem um bocadinho melhor, esforçarem-se mais um bocadinho e eles percebem isso. Os que são menos bons tentam sempre fazer melhor, (pausa)... mesmo tenho alunos muito bons e que escrevem muitíssimo bem e querem ser mais e que estão sempre a procurar coisas novas e isso é um incentivo. (EP2)

Deduz-se da narrativa que considera a avaliação como um instrumento pedagógico. Contudo, quando o classifica de injusto porque *não se pode sair da nota de exame*, não tem presente o Despacho Normativo 36/99. Porém, sugere integrar outros elementos como incentivo, o que pressupõe integrar dados qualitativos (López-Barajas, (2006).

A professora seguinte avalia condicionantes:

Sabes que o tipo de avaliação quem faz (formalmente falando) é muito taxativo: o aluno faz o exame escrito e felizmente, no Inglês há a oral. Eu acho que a avaliação ali é muito, tem aspectos de avaliação geral, quantitativa e que e que tu tens em conta e também as possibilidade de progressão para que seja o mais rentável possível. Eu falei há bocado no Ensino Secundário Recorrente e porque são também adultos há outros ingredientes que também pesam, não é? Um deles é o tempo.

Tu sabes que no final ele vai ter que atingir determinados objectivos que são os que marcam o final daquele ciclo e de facto esses tem que ser atingidos.  
(EP3/CP)

O relato sugere igualmente, não ser levada em conta a legislação anteriormente aludida, onde constam as disposições sobre a avaliação. Tal é sugestivo de que a classificação quantitativa, ao traduzir rigor, facilita o seu tratamento burocrático. Este procedimento é sugestivo de uma transferência e aplicação do modelo que rege o Ensino Regular para o E.S.R..

Contudo, a professora tem a intuição de que a avaliação qualitativa é também importante: *tu tens em conta também as possibilidade de progressão para que seja o mais rentável possível. Eu falei há bocado no Ensino Secundário Recorrente e porque são também adultos há outros ingredientes que também pesam, não é. Ora os ingredientes, relacionam-se com atitudes, a temporalidade, intervenções, factores que a professora considera igualmente significativos.*

Ainda tece considerações sobre o Ensino Regular e o E.S.R, como demonstra:

Acho eu que um 12º Ano da noite deve equivaler de facto ao 12º Ano de dia . Tem que ser. Porque senão temos um 12º de primeira e outro de segunda, que é o da noite. Agora é verdade que há alguns alunos que não querem continuar a estudar, que a gente vê perfeitamente, até pela idade. Que estão a querer subir

de escalão no trabalho e que de facto, não precisam de grande profundidade na sua formação e podem fazer o Inglês com uma notita de 10 ou 11, ou 12, de média. Bem, mas há um ponto final de curso. Lá isso, se assim que eles querem, muito bem, pronto. (EP3/CP)

A professora defende a mesma dignidade em ambos os sistemas: *Acho eu que um 12º Ano da noite deve equivaler de facto ao 12º Ano de dia. Tem que ser. Porque senão, temos um 12º de primeira e outro de segunda, que é o da noite.* Trata-se de dilemas entre, a equidade desejada, a atitude paternalista que repousa no argumento do género, só precisa para o emprego e a falta de formação ou complemento para racionalizar a acção do professor.

A professora prossegue, argumentando:

E portanto é assim que eu faço. E depois também há um outro “cantinho” de avaliação é que eu estou a avaliar adultos e ou a avaliá-los na Língua. E, portanto, há de facto, há certas capacidades, vá, como seja de oralidade, de falar de Inglês, que eu sei que por muito que me esforce não conseguem chegar aos níveis que por exemplo um jovem vai conseguir e podem não vir a conseguir ou não vai ter uma boa pronúncia, mas eu não vou estar ali a criar um obstáculo porque eu sei que aquilo é... humanamente impossível, não é, para aquela pessoa, gente sabe por causa da idade. O sistema fonador já não responde da mesma maneira e portanto há certas limitações.

Lá está, há aí um aspecto de avaliação de Inglês, isto não é para generalizar nem o podemos fazer. É só para dar um exemplo de como temos que ponderar estas situações que surgem com adultos.

Acho que era importante discutir isto. Eu nunca discuto isto com ninguém. Mas eu acho importantes.(pausa).. Eu vou considerando todas as situações. (EP3/CP)

Avalia limitações em alguns casos. Uns devido à avançada idade, outros por incapacidade de captar uma Língua que como refere *podem não vir a conseguir ou não vai ter uma boa pronúncia, mas eu não vou estar ali a criar um obstáculo porque eu sei que aquilo é... humanamente impossível, não é, para aquela pessoa, gente sabe por causa da idade. O sistema fonador já não responde da mesma maneira e portanto há certas limitações.* Tal evidencia ter em conta variáveis biológicas que interferem na aprendizagem (Houssaye, 1982).

*Eu nunca discuto isto com ninguém. Mas eu acho importante* (pausa). Tal traduz falta de diálogo com outros colegas do E.S.R..

A questão colocada produz algumas perplexidade no professor:

Em termos de quê? A avaliação é feita através dos exames, não há outra hipótese.

No caso da Área Interdisciplinar os alunos do SC3 são avaliados pelo exame e pronto. Se fosse uma prova escrita e uma prova oral, como nas línguas, por exemplo, mas não é só escrita. Segue-se as regras do jogo, desde que sejam conhecidas por ambas as partes. Não vejo nenhuma forma melhor, mais correcta. (EP4)

Com efeito, a questão surpreende-o, pois, encara a questão, apenas do ponto de vista burocrático, em conexão com anteriores intervenções. Também não tem em conta as disposições do normativo que focámos anteriormente sobre a avaliação, considerando dados em termos de avaliação contínua.

### **Necessidades sobre a formação específica**

No âmbito da categoria enunciada procurámos saber ***o que pensam os professores sobre a formação que possuem*** para leccionar no E.S.R.

Sabe que nós, no Ensino Recorrente (pausa)... Eu tive a minha experiência (pausa)... A minha experiência pedagógica marcou-me sempre.

Eu lembro-me que quando me começaram a pedir para fazer trabalhos eu fugia como o Diabo da Cruz.

A minha formação foi com base no “*magister dixit*” e pronto! (EP1)

Sobre o assunto, o professor avalia-se em função do modelo tradicional.

Contudo, essa formação não deixou de produzir reflexos na sua prática docente, como sugere:

Portanto, a experiência pedagógica que nós temos reflecte-se muito nos alunos. E nós, também, não favorecemos formas de aprendizagem indiferenciadas. Isso, para nós também é bom, está feito, eles assimilaram, o resto não se discute... é mais simples, é assim. De que maneira, mesmo que nós tentássemos essa participação deles ....(pausa) não é muito fácil,

não é muito fácil. Eu, também, reconheço que para nós... é mais fácil, é muito mais simples, não nos aborrecemos nada. (EP1)

O relato do professor indicia também dificuldade na mudança. Contudo, expressa que o sistema é vantajoso: *Eu, também, reconheço que para nós... é mais fácil, é muito mais simples, não nos aborrecemos nada.* Isto encontra-se em coerência com outros relatos do mesmo professor anteriormente referidos e em incongruência com os relatos de EP3/CP e EP2.

Todavia, afirma ser oportuno haver uma formação específica adequada:

Agora, talvez não fosse mau era os próprios professores do Ensino Secundário Recorrente terem um bocadinho de ... nova formação. (EP1)

Esta atitude traduz um dado bastante significativo. Com efeito, o professor ser útil a formação ajustada ao E.S.R. mas *um bocadinho*. Tal traduz uma desvalorização da mesma.

EP2 já nos tinha dito que não tinha tido nenhuma formação. Aliás, está a começar a sua carreira. Sobre o tema, refere-se deste modo:

(risos) A minha preparação não era nenhuma. Eu quando vim, vi tanto material, tanta burocracia, eu fiquei tão assustada, que pensei “Eu não vou dar conta disto”, porque comecei a perceber que ia ter muitas unidades dentro da sala, que tinha que ter as unidades sempre preparadas. Eu nunca dei Psicologia, era de assustar! Pensei “isto não vai correr lá muito bem”! E, depois, são notas que têm de ser lançadas em vários sítios diferentes e termos e temos que ter sempre tudo direito e a tempo e horas, se não ameaçam de puxar-nos um bocadinho as orelhas e estava um bocadinho assustada. Depois comecei a orientar-me e tive de adaptar-me rapidamente e, agora, está tudo na linha, acho que está tudo encaminhado. É tudo uma questão de prática. (EP2)

Registámos que não teve preparação específica nenhuma. Apresenta-nos um cenário de receios desenvolvidos num primeiro momento, de tal modo, que criou a percepção de que não iria conseguir.

Sublinhámos os constrangimentos relativamente à função burocrática, na expressão *temos que ter sempre tudo direito e a tempo e horas, se não ameaçam de puxar-nos um bocadinho as orelhas*, o que está em coerência com a N.d.C. 7, 8 e 9

relativamente ao assunto. Contudo, a professora em início de carreira sublinha que superou as dificuldades sentidas.

Escutando a professora seguinte, confirmou-nos que não tinha tido preparação alguma para este tipo de ensino.

Eu tenho a noção de que (pausa) uma formação específica não tenho.

De facto eu acho que (pausa) pela experiência, pelo decorrer dos tempos de como as coisas foram feitas é uma coisa muito pessoal e que não devia ser. Eu sinto que seria uma melhor profissional se tivesse uma formação mais cuidada.

Acho que muitas vezes compenso essa falta de formação pedagógica e didáctica com o gosto que tenho em ensinar. Eu acho que quando uma pessoa faz uma coisa por gosto, em princípio sai bem melhor do que se for feito sem gosto, não é? (EP3/CP)

Pelo relato inferimos que foi através da experiência que foi interiorizando o modo de desenvolver as práticas pedagógicas. Afirma a propósito: *compenso essa falta de formação pedagógica e didáctica com o gosto que tenho em ensinar. Eu acho que quando uma pessoa faz uma coisa por gosto, em princípio sai bem melhor do que se for feito sem gosto, não é?*

Contudo, confessa que a falta de formação ajustada para o E.S.R. lhe faz muita falta.

Mas essa falta de formação eu sinto-a imenso. É difícil. As pessoas têm a sua vida muito ocupada e...(pausa)...”Ai agora vou estudar isto ou aquilo...e depois não consigo”. Claro que se as pessoas tivessem as coisas programadas. Se tem encontros, a pessoa sente-se obrigada a ir, como acontece com outros profissionais, pronto, que fazem, que estudam, tem que ser, tenho que dizer que é assim. Às vezes, lá vêem umas “coisitas” mas... (pausa). Os anos vão passando e não há contactos, não há essas necessidades de prazos e não sei quê. Portanto, eu formação tenho muito pouca. (EP3/CP)

O excerto faz evocar a ideia de que, se os professores tivessem, obrigatoriamente, que se juntar para se debruçarem sobre esta matéria, seria proveitoso, mas esta mentalidade ou rotina, ainda não foi criada e então surgem, com frequência reacções como a que refere : *“...Ai agora vou estudar isto ou aquilo...e depois não consigo”. Claro que se as pessoas tivessem as coisas programada, se tem encontros, a pessoa sente-se obrigada a ir, como acontece com outros profissionais, pronto, que fazem, que estudam, tem que ser, tenho que dizer que é*

*assim. Lamenta, vão-se passando os anos e não há contactos. Tal situação traduz insatisfação.*

Entretanto, ouvimos outro professor que se pronuncia do seguinte modo:

A preparação fui eu fazendo ao longo do tempo, através da prática, pelas experiências, procura de soluções para ultrapassar conflitos, soluções múltiplas para problemas múltiplos. (EP4)

Pode-se inferir ausência de formação e que á semelhança de EP3/CP não teve formação específica e que foi através da experiência que foi interiorizando este tipo de ensino.

Continuámos a escutar a narrativa do professor que se pronuncia sobre a formação.

Agora já não preciso de mais formação.

E tenho impressão que em termos teóricos qualquer tipo de formação é só para perder tempo, pois não é possível, nenhuma, quer dizer, possível é sempre possível, simplesmente mas só ...recorrendo casos práticos passados, para servir de exemplo para ajudar. O que interessa é enfrentar os problemas que possam existir, não pôr uma situação de “eu quero posso e mando”, ser, portanto, flexível, entre as partes. (EP4)

A avaliar pelo conteúdo, o professor dispensa qualquer tipo de formação. Desvaloriza esta afirmando que constitui uma pura *perda de tempo*. Interessa saber solucionar situações problemáticas que surjam.

Em face da questão acerca das **características que os informantes acham que deve ter um professor de pessoas adultas**, registámos os seguintes relatos.

O professor do aluno adulto deveria ser um professor mais, (pausa) eu penso que, (pausa) se conseguisse abranger diversos saberes e ao mesmo tempo que conseguisse cativá-los, a essência está sempre, em qualquer aluno está em conseguir cativá-los em que ele sinta que aquele espaço é um espaço de prazer, não é um espaço de obrigação. E, então, para o aluno adulto, muito mais, porque ele já vem extraordinariamente fatigado. É uma das coisas que eles querem que nós façamos é dizer “Vocês estudem isto, vejam muito bem aquilo, que eu depois trago-vos uns quadros, faço umas sistematizações e vou dar-lhes,

digamos que a “inteligibilidade” do que vocês leram e não perceberam. O trabalho do professor do ensino recorrente é diferente, não é um trabalho tradicional, é um trabalho mais de complementaridade a um trabalho que o aluno tem de fazer previamente, porque se o não fizer anda muito mais à deriva. (EP1)

Este professor aponta as características que um professor de alunos adultos deveria ter, salientando a motivação tendo em conta a sua situação de trabalhador-estudante e que, portanto, vem cansado. Contudo, afirma de novo que a função do professor é de *complementaridade*, pois o aluno deve previamente ler e tirar dúvidas. Se o não fizer, *anda muito mais à deriva*, ou seja, não tem orientação. Tal está em coerência com relatos anteriores do mesmo informante sobre o professor do E.S.R. e em incoerência com N.d.C. 6.

Continuámos a escutar o relato do professor que se desenvolve neste sentido:

(...) o aluno, contrariamente ao que as pessoas pensam, não seleccionam os professores (muitas vezes podem fazê-lo) por as aulas deles serem mais fáceis ou mais difíceis, muitas vezes até mas porque acha que vai aprender mais qualquer coisa. Eu já me apercebi disso. Às vezes tem-se 3 ou 4 alunos que todos a dar a 5.<sup>a</sup> ou 6.<sup>a</sup> unidade e, então há alunos que tentam entrar ...e teriam de ir para o professor A, ou para o professor B ou C e nós ... é engraçado ouvimos “Não quero ir para o professor A, em para o nem para o C, por isto ou aquilo!.. (EP1)

Pronuncia-se sobre os critérios que o aluno constrói na escolha do professor, apresentando as razões que passamos a apresentar.

Primeiro, se for uma pessoa muito limitativa em termos de tempo, abdicam logo dele. Se tratar de um professor que diga: “Eu só faço 3 exames por ano”, os alunos só lhes falta fazerem um baixo assinado para o mandarem embora. (Risos).

Também, se for uma pessoa muito passiva eles também fogem dele, ou se for muito activa e crítica também fogem dele. Tem de andar ali no meio termo...diz-me a minha experiência. Mas, nota-se que eles não fogem das dificuldades, engraçado. Alguns, claro que querem é fazer tudo, nem que seja a copiar. Mas, os outros todos, a maioria, estão mesmo ali para ver se aprendem qualquer coisa, que lhes possa ser útil. Sempre numa perspectiva de vida profissional. (EP1)

Da citação se infere que o professor adequado do E.S.R., *tem de andar ali no meio termo. Diz-me a minha experiência*. Admitimos que se considera que o professor adequado, no óptica dos alunos, deve ter uma prática flexível, de *complementaridade*. Tal sugere contradição relativamente ao discurso narrado acerca do perfil do professor do E.S.R..

Entretanto escutámos outra informante acerca do mesmo assunto.

Acho que acima de tudo deve ser um professor que transmita alguma simpatia.

Eles, se calhar, cheios de pessoas frias, já devem estar o dia inteiro.

Para ter vontade de vir para aqui é preciso ter alguma coisa em troca, não é? Se souberem que o professor também não de importa ou não se interessa por eles, também, se calhar o incentivo não é muito e acabam por desistir. Para além disso acho que devem ser pessoas interessadas que saibam falar e saibam estar e isso faz com que também estejamos mais amigos, mais comunicativos, que estejamos melhor dentro de uma sala de aula. (EP2)

Retira-se que valoriza a dimensão afectiva, o relacionamento, argumentando: *Eles, se calhar, cheios de pessoas frias, já devem estar o dia inteiro*, e necessitam de sentir-se motivados para vir para as aulas. Tal sugere o Triângulo Pedagógico (Houssaye, 1982 e Nóvoa, 1999).

Entretanto, uma outra informante pronuncia-se do seguinte modo:

(risos) Pois... Eu vou dizer um perfil parecido com o meu... (risos). Porque é evidente que tentei ...(pausa). Eu entendo que o professor deve ser um grande actor, acho que sim. Isto é uma coisa um bocado “estafada” de dizer mas é uma verdade. Eu na aula, muitas vezes estou a fazer um papel. Não sou assim no dia a dia e, às vezes não me apetece estar ali, a fazer aquilo, naquela altura. Mas, em relação aos adultos tem de haver um respeito muito grande (claro que também para os adolescentes), mas a susceptibilidade do adulto que está a ser ensinado por outro adulto é, evidentemente, maior porque temos mais ou menos a mesma idade ou, há alunos que até são mais velhos. (EP3/CP)

Advoga que o professor deve ter um respeito muito grande pelos alunos, até pelas suas próprias características. Com humor, admite ter o perfil adequado para o E.S.R.

Continuámos a escutar o relato que oferecemos.

E é na relação entre o professor e aluno que resulta aquilo que falaste há pouco ..a valorização dos conhecimentos e tal. Neste caso o dos adultos, eu acho que é importantíssimo, importantíssimo e para haver essa troca, esse intercâmbio, temos de estar ao mesmo nível, não é?

Eu sei mais Inglês, mas eles sabem outras coisas, e eu não estou a exercer (pausa) não há nenhuma preponderância, estou a partilhar estou...estou a comunicar coisas que estudei e que vou aprendendo ao longo dos anos. (EP3/CP)

Valoriza a relação entre o professor e o aluno, como condição para a aprendizagem. Salaria que os alunos adultos e os professores devem assumir uma posição de igualdade, pois tanto uns como outros são portadores de saberes e experiências diferentes. E justifica o seu parecer:

Às vezes digo-lhes: “Vocês nem fazem ideia das dificuldades que eu tive em aprender isto”; ou então “Olhem! Houve uma altura em que eu sabia muito menos inglês do que aquele que vocês sabem agora!” (risos), sei lá, este tipo de coisas. (EP3/CP)

Sugere o Triângulo Pedagógico de Houssaye (1982), (Capítulo II) quando alude à importância das variáveis socio-afectivas e cognitivas na aprendizagem do adulto. Também lembra a posição de Brundage e MacKeracher (1980) relativamente à auto-percepção que o aluno realiza.

Continua a sua narrativa do seguinte que apresentamos:

Mas, por outro lado deve haver uma grande certeza nas coisas que se dizem e que se fazem. Com certos alunos, ...por exemplo isto:

“Olhe, eu vou fazer assim e assim, confie em mim, porque eu tenho a certeza de que isto assim vai dar certo. Não peça agora exame. Confie em mim. Você não conseguiu fazer esta unidade porque não estava devidamente preparado, mas confie em mim, pela minha experiência isto assim vai dar resultado”, percebes? Ter esta atitude face ao aluno é muito importante. Haver essa certeza e saber transmiti-la, é muito importante e eles estão à espera disso, de uma pessoa confiante. (EP3/CP)

Sugere transmitir confiança aos alunos. Acompanha-os, orienta, como referiu anteriormente. Salaria a importância que reveste essa atitude. Confessa ainda:

Olha eu tive que inventar esta confiança para lhes dar, andei muito preocupada com isso.

Mais vale assim do que dizer “Não damos isto agora porque isto vai aparecer numa unidade mais à frente, ou hesitações sobre o sistema, etc. Ou seja, eles têm que sentir que o professor conhece o sistema e sabe ensinar, ou domina aquilo que está a fazer, é um profissional a sério. Isto é muito mais importante com adultos do que com crianças ou adolescentes, porque sabem muito bem distinguir um bom profissional de um mau profissional.

Para eles verem uma professora mais nova, de facto, tem de se impor pelas suas próprias capacidades, vai correr mal de certeza absoluta, não é, porque é mais nova, é aquele “pincelzito” que está ali e que até vai avaliar ou o aluno adere e aceita bem essa situação, ou então desistem ou mudam de professor. (EP3/CP)

Salientamos a necessidade de construir a confiança que alude. Advoga a vantagem daquela capacidade no caso dos professores muito novos que podem, por essa razão, inspirar dúvidas sobre competência e autoconfiança: *não é, porque é mais nova, é aquele “pincelzito” que está ali e que até vai avaliar ou o aluno adere e aceita bem essa situação, ou então desistem ou mudam de professor.* As citações apresentadas pela informante traduzem o conhecimento que foi construindo ao longo da experiência sobre as percepções que foi tendo acerca das características dos alunos e do sistema e ainda, a sua sensibilidade natural. Construção da autoconfiança é sugestiva de ter desenvolvido durante o seu percurso profissional experiências de sucesso, de recompensa, Croizier (2001) (Capítulo III)

Valoriza a possibilidade do aluno escolher o professor, que traduz do seguinte modo:

Aliás era uma coisa belíssima que havia neste sistema, que era a possibilidade do aluno poder mudar de professor, pois claro, e que agora mais ou menos ainda se continua a fazer, mas que foi um luta muito grande, não é? porque nós não nos podemos dar com todos.

(...) Há alunos que preferem ter sempre o mesmo professor, deram-se bem e querem sempre o mesmo professor.

Enfim somos todos muito diferentes mas o aluno adulto deve ter sempre escolha o que lhe é mais agradável, como lhe agradou. Ouve lá! Tu vais a um médico, agradou-te, vais lá outra vez, não é? Como o Ensino Secundário Recorrente de Adultos é a mesma coisa. (EP3/CP)

Sobre o assunto, utiliza a metáfora: *Tu vais a um médico, agradou-te, vais lá outra vez, não é? Como o Ensino Secundário Recorrente de Adultos é a mesma coisa.* Tal supõe a existência de características dos professores que agradam aos alunos. Isto parece relacionar-se com factores socio-afectivos: *Há alunos que preferem ter sempre o mesmo professor, deram-se bem e querem sempre o mesmo professor.*

Entretanto, um outro informante expressa a sua opinião:

O professor deve ser já uma pessoa formada, já tem um conjunto vasto de experiências, (...) está aqui para ajudar os alunos, que estão aqui com muito sacrifício e o professor deve respeitar esse sacrifício.

Penso também que o professor deve ajudar os alunos a avançar.

(...) e essa ligação que o professor estabelece com os alunos é importante, não pensando o professor que é o “poço da sabedoria” e o aluno que ...tem que obedecer. Tem que haver um certo entendimento, não é facilitar mas, pelos menos é tentar satisfazer as partes de uma forma harmoniosa. (EP4)

O professor expõe uma atitude de harmonização relativamente ao seu papel com os alunos. Contudo, relativamente às características que os professores de pessoas adultos, afirma que: *O professor deve ser já uma pessoa formada, já tem um conjunto vasto de experiências,* o que concorda com os seus relatos anteriores.

Questionados sobre como poderiam ser ajudados os professores que leccionam pela primeira vez neste tipo de ensino, os informantes dão várias opiniões.

Sim, sim, com formação de vez em quando. A formação para os professores do Ensino Recorrente deveria, em primeiro lugar, contemplar um aspecto que é geral: a orgânica geral, ou seja como funciona o Ensino Recorrente, como funciona. Em segundo lugar, depois de se tratar dessa orgânica, geral para todos os professores, então dentro das diversas disciplinas termos algumas ajudas, atendendo à especificidade de cada disciplina.

Penso, que neste outro aspecto, deveria ser um outro tipo de formação, coordenada por alguém mais relacionado com as disciplinas, compreende? Talvez em pequenos cursos, ou em grupos de trabalho, não sei bem. (EP1)

Este informante concorda com formação *de vez em quando*, o que nos leva a deduzir que não é apologista de uma modalidade de formação intensiva e sistemática.

Ouvimos a opinião de outra informante sobre este assunto:

Acho que sim. Não acho que deveria ser uma formação muito extensa, mas, acho que sim.

Deveriam dar-nos um conhecimento, porque já que no ano de estágio nos dão conhecimento daquilo que é o diurno, também nos poderiam dar do que é o nocturno, pelo menos o lado do contacto com pessoas diferentes e que são pessoas mais velhas e que têm de ter outra maneira de dar as aulas e .... que temos que ter.. Eu acho que isso é muito importante, pois encontramos uma situação completamente diferente. (EP2)

A informante concorda com formação específica para os professores do E.S.R., argumentando que tal como no ano de estágio foi formada para o Ensino Regular, também para a especificidade do E.S.R. deveria ter tido formação.

Apresentamos em seguida o discurso oferecido pela EP3/CP:

“A minha ideia é a de que é absolutamente necessário. É incrível como é que isso não acontece.

Eu acho que tinha de haver assim um dia ou dois de trabalho, não é, lá está...para comunicar... alguém que esteja dentro do assunto ou que tenha mais experiência pois é sempre assim, dos mais experientes para os menos experientes, não é, alguém que tenha sentido as dificuldades, que as tenha ultrapassado a seu modo, que se foi ajustando, e que possa assim no geral ajudar, e depois ao próprio grupo da disciplina, a parte da didáctica. Agora... Assim...

É necessário formação, claro. Acho incrível como não tem havido. E porque é que nunca existiu? Mesmo quando eu foi a coordenadora do Ensino Recorrente podia tê-lo feito, fiz umas reunioezinhas, nunca houve essa estratégia pedagógica e lá está...Isso vai-se aprender no relacionamento do professor com os alunos. (EP3/CP)

Concorda com a formação, traduzindo a sua perplexidade por não existir um modelo de formação para o E.S.R.. Propõe no âmbito das suas reflexões, propõe como poderia ser organizada: *tinha de haver assim um dia ou dois de trabalho*, sugerindo que deveria ser orientada por alguém mais experiente. (...) *alguém que esteja dentro do assunto ou que tenha mais experiência*, o que nos leva a evocar o seu próprio percurso e ainda o conteúdo da N.d.C. 2. Prossegue a sua argumentação:

É terrível o professor, na primeira aula, que não sabe como é que funciona o sistema e os alunos sabem mais que o professor. E ouvi isto: “Olha, mas isso é bonito, os alunos é que devem procurar informar-se sobre o sistema”.

As pedras caem de cima para baixo, não caem de baixo para cima. Nunca se viu uma pedra cair de baixo para cima. Nunca caem. (EP3/CP)

Tece uma avaliação crítica acerca das lacunas provenientes da falta de formação dos professores colocados no sistema. Sugere que a organização da mesma deveria ser uma iniciativa dos serviços centrais do Ministério através da metáfora: *As pedras caem de cima para baixo, não caem de baixo para cima*. O conteúdo sugere-nos a posição sustentada por, Lima (1994, 2000) e Pacheco (2000), acerca das opções sobre as políticas sobre a educação em Portugal.

Ainda acrescenta as seguintes reflexões:

O professor tem que estar mais informado sobre o aluno, senão estamos a desvirtuar as coisas, percebes?

Bem, pode trocar experiências noutros campos e que o aluno até esteja mais informado.

Mas, na sua profissão, naquela situação, o professor tem que estar mais informado, senão estamos a desvirtuar as coisas. Eu acho que é absolutamente imprescindível.

Eu tenho essa experiência que aqueles professores com quem conversei sobre o sistema, eu lá tinha as minhas ideias mais ou menos estabelecidas que correu bem, sempre correu bem porque as pessoas sentiram-se seguras. (EP3/CP)

Sugere e critica lacunas no funcionamento da informação e formação do professor do E.S.R. Alude, mais uma vez, a sua experiência e a permuta com os outros professores (Arends, 2001).

Outro informante expõe-nos, no seguinte relato, a sua posição:

Formação em termos organizativos, talvez. Agora formação, para resolver, digamos, os tais problemas do dia-a-dia, eu continuo a dizer que dificilmente se encontrará uma formação adequada para ajudar a resolver os problemas. Portanto, os colegas que tiverem essas dificuldades e outras devem pedir nos grupos apoio, não é. (EP4)

Propõe formação assente no funcionamento do E.S.R., o que indicia nunca ter tido formação neste domínio.

Em face da pergunta colocada sobre **áreas de carência formativa** os informantes sugeriram:

Talvez nos métodos. Penso que nas metodologias, essencialmente. E, considerando as novas tecnologias, porque não?

A Escola está a introduzir a Internet e nós somos sempre os “Velhos do Restelo”.

Eu por mim, também ...nunca me esquece que quando começou a usar-se o computador eu disse: “Nunca hei-de pegar nisso”. Agora reconheço que é um instrumento que é extraordinariamente importante.

O problema da Internet é ser um sistema caríssimo, não acessível às das pessoas. Mas incluir a utilização da Internet na nossa formação, porque não?

Até porque depois, cada um de nós saberia como utilizá-la em cada disciplina, está a perceber?

Seria uma formação de tal maneira que melhorasse o ensino da disciplina, tornasse as aulas mais agradáveis, que permitisse cativar mais os alunos. (EP1)

O informante reconhece a necessidade de formação na área das metodologias. Acrescenta ainda a vantagem de desenvolver a sua prática no domínio das tecnologias.

Outro informante tece considerações acerca da natureza da formação.

Em primeiro lugar, poria mesmo a estrutura da aula, ou seja, dar a conhecer como é que funciona uma aula do Ensino Secundário Recorrente. Não se pode estar a falar a todos ao mesmo tempo. Temos grupos e temos de pôr os grupos a trabalhar e é o que nos perturba mais dentro da sala de aula. E, depois, se calhar, mas isso é o que vamos aprendendo (e não é com formação que nós percebemos isso), perceber que são pessoas que trabalham e que dentro de uma sala de aula podemos ter miúdos de 18 anos e podemos ter pessoas com 40, 50 ou 60 anos e isso é preciso gerir muito bem. (EP2)

Assim, a informante considera igualmente formação em torno da metodologia a utilizar no ensino com adultos. Enfatiza o conhecimento acerca do funcionamento da sala de aula tendo em conta a diversidade dos alunos. Continuamos a escutar a mesma informante que justifica a sua posição anterior.

(...) porque não aprendem todos muito bem, de igual modo, não é? E depois quando tentam falar, o professor deve controlar a situação.

Às vezes há alguns que acham que devem atirar uma piada a um mais velho, ou criticá-lo porque disse isto, ou porque já é pai, ou já é mãe, ou já é avó e isso é, também, um bocado complicado, é preciso, também saber gerir. (EP2)

Na opinião da professora, a própria heterogeneidade dos alunos adultos justifica formação adequada.

Entretanto, outra informante oferece-nos a seguinte narrativa.

Eu acho que um ponto importantíssimo seria evidenciar ... (pausa) essa distinção ... (pausa). Normalmente, esses professores começaram por dar aulas de dia e, portanto já estiveram anos na carreira um determinado público e, portanto foram-se adaptando a ele. Aliás, ainda há um bocado falaste nos estágios. Ora, os estágios são com os alunos do ensino regular diurno.

Eu nunca vi nenhuma estagiária no Ensino Secundário Recorrente. (EP3/CP)

Tal posição concorda com a sustentada por EP2 relativamente à pertinência de estágios para o professor do E.S.R., uma vez que os professores no Ensino Regular são obrigados a frequentar estágio. A mesma informante reforça a sua posição:

Pois, acho que (um estágio) tem muito interesse. Absolutamente. Como, por exemplo eu no estágio tive um aluno invisual. Foi ótimo, ótimo, tem que ser. Eu fiz o estágio em 2 anos. Tinha uma carga horária mais aligeirada exactamente para poder estudar e estudei com todo o gosto, com todo o prazer e estudei essas situações que acontecem na aula e não é, agora cai-te na aula um invisual e “agora ao meu Deus o que é que eu faço. Estou a dar uma língua, o que é complicado. Ora, portanto, no Ensino Recorrente tinha que ser, porque senão esses professores têm uma deficiência de fundo. (EP3/CP)

Reforça a ideia através da expressão: *no Ensino Recorrente tinha que ser, porque senão esses professores têm uma deficiência de fundo.*

Outro informante sugere:

Um pouco de tudo. A nível de formação podia-se, digamos, de “bater” em diversos campos várias áreas de formas de captar os alunos, sistemas organizativos de ensino, exemplo. (EP4)

Salienta também a pertinência da formação sobre a organização do E.S.R..

Neste momento e tendo em conta os relatos expostos, sublinhamos que todos os professores entrevistados manifestam necessidade de formação específica.

Acerca dos **conteúdos** que os professores consideram mais importantes, pronunciaram-se segundo as narrativas que expomos.

Os conteúdos programáticos e a estruturação do próprio programa. Eu acho que só iria por aí, o resto vai-se aprendendo. (EP2)

A avaliar pela citação, propõe formação sobre a revisão dos programas e conteúdos programáticos, o que nos leva a inferir ter detectado lacunas nos conteúdos programáticos. Associando a relatos anteriores sobre materiais utilizados, já o professor EP2 desenvolve críticas sobre os Guias de Aprendizagem.

Entretanto, escutámos o relato que nos é oferecido por outro informante:

Primeiro que tudo, - eu acho que é daí que surgem muitas dificuldades entre alunos e professores - é essa não consciência de que se está a lidar com adultos e que, portanto, o tratamento com eles, (...) deve ser cuidadoso, são normas de sociabilidade e muitas vezes os professores não estão muito atentas a isso. O que é certo é que o modo como falas com um adolescente é muito diferente do modo como falas com o adulto. Mas ali, é necessário haver uma reflexão, de facto, sobretudo, porque já vêm de outra experiência diferente, tudo o que se relaciona com esse aspecto, com o relacionamento do professor com o adulto. (EP3/CP)

Do relato acima exposto, inferimos situações de conflitualidade que emergem entre professores e alunos. Daí se justifica a sua proposta sobre a necessidade de formar para a construção de um clima de diálogo na sala de aula, promovendo um melhor relacionamento.

Entretanto, outro professor expõe:

Um pouco de tudo. A nível de formação podia-se, digamos, de “bater” em diversos campos várias áreas de formas de captar os alunos, sistemas organizativos de ensino, exemplo. (EP4)

EP4 sublinha a formação em estratégias a desenvolver sobre a motivação na aprendizagem dos alunos adultos e ainda sobre o funcionamento do E.S.R..

A professora EP3/CP oferece-nos a seguinte opinião:

Falo de sociabilidade e depois até estratégias de aprendizagem; já deixaria mais a nível da disciplina a didáctica. Mas deve haver mais aquela formação pedagógica, não é? Sobre como vou relacionar-me com adultos, alguns mais velhos do que eu. (EP3/CP)

A informante, como conteúdos sublinha a importância do relacionamento entre professores e alunos (ex. sociabilidade; estratégias de aprendizagem e a didáctica da disciplina). Contudo, enfatiza a formação pedagógica, em geral, para os professores do E.S.R.

Quando buscámos opiniões sobre as **modalidades de formação** que se adaptam melhor aos professores que leccionam no Ensino Recorrente de Adultos, recolhemos contributos reveladores de interesse sobre o tema, de que são exemplos as intervenções que expomos.

Assim, a modalidade que resulta melhor é, em alguns casos, trabalhos em grupo. Sobre o assunto a avaliação feita pela professora informante assim o confirma.

A modalidade seria trabalhos em grupo, por grupos de unidades e trabalhos sem dúvida e trabalhos dirigidos, ou seja, actividades em que eles tenham que realizar a ficha e dar a resposta ou alguma actividade diferente que se possa encontrar mas sempre em grupo.

Isso seria o mais viável, embora possamos, se quiséssemos ter um bocadinho mais de trabalho, encontrar outras técnicas diferentes, não é? E mais apelativas. Eu acho que cairia completamente bem., uma formação sobre métodos. (EP1)

Adianta, ainda *que por grupos de unidades e trabalhos, sem dúvida e trabalhos dirigidos, ou seja, actividades em que eles tenham que realizar a ficha e dar a resposta ou alguma actividade diferente que se possa encontrar mas sempre em grupo*. De sublinhar, que a modalidade seria por grupos de unidades e dirigidos, o que sugere a percepção da necessidade do professor não estar absolutamente distante da pedagogia de adultos. Sugere, que por tal motivo, será útil uma orientação behaviorista, admitindo, contudo, uma *outra actividade diferente mas sempre em grupo*. Sobre a matéria sublinhamos o interesse que reveste o trabalho em grupo na formação de professores de adultos. Efectivamente, proporciona vários pontos de vista, atitudes reflexivas sobre cada uma das estratégias para uma aula (que pode ser simulada ou apresentada em documento ou filme) cujas características se tomam em

consideração e a partir daí, é possível definir critérios sobre o diagnóstico, estratégias de gestão dos conteúdos, materiais, integração experiências dos alunos (temos as suas profissões retiradas do diagnóstico, por exemplo) e desenhar todo um percurso de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos. Também, o trabalho de grupo, presta-se à percepção interpessoal, o que produz efeitos no conhecimento e aceitação das posições de cada elemento do grupo, ou seja, superam-se no grupo, com maior ou menor dificuldade, os bloqueios do trabalho individual.

De realçar, ainda, o interesse que a professora reconhece na formação sobre técnicas diferentes e sobre métodos. Torna-se pertinente o conteúdo da intervenção dada a experiência, que vimos registando da professora e, por tal, reforça o seu discurso argumentativo, expresso em tom enfático.

(...) não é fácil estar aqui à noite, e se criarem incentivos, melhor. Agora os incentivos não têm que ser propriamente aqueles que duram há 10, 20 ou 30 anos, há que melhorar, que modernizar, há que inovar e não ter medo das inovações porque acho 30 anos de experiência já chegam para não ter medo de uma sala de aula. (EP2)

Recolhemos a posição seguinte que denota que a formação de professores para o E.S.R. produz incentivos e, criticando, acrescenta: *Agora os incentivos não têm que ser propriamente aqueles que duram há 10, 20 ou 30 anos*, advertindo, porém, *há que melhorar, que modernizar, há que inovar e não ter medo das inovações porque acho 30 anos de experiência já chegam para não ter medo de uma sala de aula*. Os excertos retirados, do nosso ponto de vista, assumem bastante significado, por expressarem duas linhas de pensamento fulcrais: uma, relativa ao carácter imperioso de inovar, modernizar, - crítica ao conservadorismo que observou; outra, aponta para o desafio que se apresenta a quem tem mais de 30 anos de experiência, já deve ter tido tempo de perder medo, ou seja, o de assumir nesse processo inovador, sem receio. Num discurso igualmente argumentativo, tenta persuadir em tom enfático para a emergência da inovação. A este propósito, sublinhamos que, no âmbito dos documentos disponibilizados pela escola e no decurso do ano lectivo de 2004/2005, os diversos grupos disciplinares não solicitaram formação nesta área aos órgãos de gestão. No entanto, a coordenadora geral do E.S.R., na qualidade de assessora do Conselho Executivo da Escola defender a necessidade de formação (N.d.C. 5). Entretanto, consultado o Centro de Formação de Professores Didaskália, verificámos também ausência de procura neste domínio. Daqui se infere a necessidade de sensibilizar e motivar neste domínio.

Em seguida escutámos a intervenção da professora:

Pois, eu sou sempre apologista dos pequenos grupos. Acho que com grupos grandes só para introdução ao tema a tratar. Acho que essa formação em pequenos grupo, (pausa) que tem que fazer parte do horário do professor, não vamos pensar que vão assim...(pausa) porque os professores são humanos. (EP3/CP)

À semelhança do professor anterior, concorda igualmente, com trabalhos de grupo. Contudo, emerge do discurso um contributo importante: é a de que essa formação deve ter carácter obrigatório, *que tem que fazer parte do horário do professor*. Justifica tal posição, sugerindo que não pode ser de improviso, deve ser programada *não vamos pensar que vão assim...(pausa) porque os professores são humanos*. A citação é sugestiva de que o professor deve ser respeitado nos seus tempos livres, portanto, há que estabelecer e definir critérios, planificar e apresentar, se possível em cronograma a formação na modalidade que sugere.

Eu, ao longo dos anos tenho ouvido falar que os alunos, pelos alunos e por aí. Muito bem. Mas até parece que os professores são ali umas máquinas ou uns anjos não é? Que não têm mais vida nenhuma e que vão fazer .... (EP3/CP)

A metáfora exposta *professores são ali umas máquinas ou uns anjos* sugere uma crítica ao funcionamento do E.S.R. principalmente no que diz respeito ao excesso de tarefas de natureza burocrática. Sugere estar a referir-se à tarefas burocráticas do coordenador pedagógico (N.d.C. 7 e 9). Entretanto, prossegue nos seguintes termos:

Se tu agora propuseres, aos nossos colegas de Escola, que duas vezes por mês, no dia livre, deles aparecessem para irmos falar do Ensino Secundário Recorrente, não aparecia lá ninguém. (risos) (EP3/CP)

A citação sugere que os professores não reagem espontaneamente à partilha de experiências, reflexões sobre práticas pedagógicas ou de materiais adequados. Contudo, retiramos do discurso seguinte a justificação deste comportamento:

Se essa formação for integrada nos horários dos professores, ora bem, o professor tem de ser profissional, é remunerado por aquilo que faz, não é? Ao longo do ano. (EP3/CP)

O conteúdo sugere-nos que defende uma modalidade de formação contínua centrada na escola (Correia, 1999, Montero, 1999, 2005).

Avalia o profissionalismo do professor nestes termos: Se a formação for integrada, esse tempo é considerado em termos remuneratórios, ao longo do ano, concorda. Assim, sendo a formação integrada no horário, é em benefício da profissão e dos alunos. Tal sugere-nos a cristalização do modelo tradicional, visto que os professores só através de um imperativo legal são que frequentam formação, “por obrigação”. Tal resulta das rotinas construídas ao longo da carreira e do próprio sistema de ensino marcado pelo paradigma técnico-instrumental, no qual conta o resultado e não o processo. Tal sugere-nos ainda o professor como adulto aprendiz e, neste sentido, julgamos pertinente salientar os factores mais pertinentes na aprendizagem (Vaillant e Marcelo, 2001).

Esta formação é para os novos. É imprescindível as generalidades, alertar para vários campos, a socialização, a avaliação, enfim as características do sistemas. Também poderia ser frequentada por professores veteranos que quisessem assistir, para actualizar certos detalhes. Depois, repito, acho que deve ser feita nos grupos, porque a afinidade da disciplina que se está a dar, é importantíssima para os professores e eu achei sempre, ao longo destes anos todos, lá está, que os nossos saberes de professores mais velhos, nunca se integraram, aquilo que a gente diz dos alunos que é importante a integração dos seus saberes nas aulas e os nossos, no grupo? (EP3/CP)

Afirma que a formação aludida deve ser destinada aos *professores mais novos*, salientando, contudo, *que os mais velhos poderão assistir, para rever detalhes*. Insiste nas características aludidas na formação, a qual deve ter em conta que o sistema em geral é *imprescindível*, o relacionamento entre professores e alunos, o clima na sala de aula e na escola e a avaliação. Propõe também trabalhos de grupo.

Justifica o carácter imperioso que aponta, afirmando que nunca se reúne durante um tempo suficientemente útil com as colegas. Questionada sobre o assunto, responde em tom enfático e numa atitude crítica:

Nada. Eu estou com as minhas colegas que dão aulas à noite, num intervalo, tomar um cafézinho, mas vai tudo a correr para as suas casas. Trocar materiais, experiências porque é que não faz parte do nosso horário? (EP3/CP)

Desenvolve a sua exposição em torno do mesmo assunto, acrescentando, porém alguns dados significativos.

Porque se nós tivéssemos no nosso horário e ao dia tal... para estar e expor “eu fiz esta experiência na turma tal e resultou assim”... e (pausa). Nem tem que estar só numa folhinha que esteve presente. E eu até admito que as pessoas a princípio fossem ... reservadas... é diferente, bem... Mas, que diabo, não há ninguém que passado um quarto de hora não comece a falar. A falar de qualquer coisa . As pessoas podem falar de outras coisas fora do contexto das aulas porque as pessoas, até para serem amigas, não podem falar só de trabalho, têm de falar de outras coisas... e dos filhos... e do problema dos filhos... e levar... e passado um bocado estás a trocar as coisas, e esse entrosamento é muito necessário, não é? Não é só trocar matrizes de testes, e lançar notas. (EP3/CP)

As reuniões marcadas no horário, segundo a professora, não só se prestariam a uma permuta de experiências, como também, constituiriam espaços e tempo de convivência, realidade bem dista te da escola. Sublinha a importância da informalidade da formação: (...) *nem é preciso fazer actas, Para quê mais papéis? ninguém gosta dessas formalidades, não é preciso*. Tal atitude, manifesta a abertura da mentalidade da professora relativamente ao carácter superlativo da burocracia que “asfixia” as dimensões relacionais e pedagógicas.

A este propósito, revemos o fragmento que vamos expor: *As pessoas podem falar de outras coisas fora do contexto das aulas porque as pessoas, até para serem amigas, não podem falar só de trabalho, têm de falar de outras coisas... e dos filhos... e do problema dos filhos... e levar... e passado um bocado estás a trocar as coisas, e esse entrosamento é muito necessário, não é?* Note-se o reforço da valorização da informalidade para a professora e como, através dela, julga poder construir-se novas dinâmicas conducentes á aproximação dos professores por grupos disciplinares ou não. Argumenta: *Não é só trocar matrizes de testes, e lançar notas*, ou seja, não é só aquele serviço burocrático que temos de fazer periodicamente. É apologista das interações, da colaboração e da construção em conjunto de novos saberes e experiências (Brundage e Mackeracher, 1980).

Continua a tecer considerações em torno da integração da formação no horário, todavia, traz-nos outras apreciações, sobre como avalia as atitudes dos professores.

E, portanto, isso teria que fazer parte do horário de trabalho porque de facto, a nossa componente lectiva é muito taxativa – tens tantas horas de aula por semana. E o resto? E a outra componente? É como quase não existisse. E vai existindo cada vez menos, sobretudo para quem tem mais experiência, porque

quem tem mais experiência chegam lá, pegam no guia e vão dar as aulas “Eu já sei isto de cor e salteado”.

Não preparam nada, não trocam nada. Às 18.30 é que se lembram de ir para a Escola.

Eu reconheço que há todo o interesse em encontros, intercâmbios. Acho que era muito importante, até para a auto-estima dos professores. Mas, agora o que é que acontece? Juntamo-nos para elaborar as matrizes e por aí fica. Mas pronto. Não há seguimento desse trabalho de grupo. Não é um trabalho periódico. Se estivesse no horário, pois pensava-se “Não. Estou a trabalhar, a preparar, a estudar com outra, a trocar experiências e este tipo de trabalho é tão válido e necessário como dar as aulas”. Mas enfim! (EP3/CP)

A citação permite-nos retirar várias ideias significativas. Em primeiro lugar, a professora parece denunciar o desprendimento de alguns professores relativamente à preparação das aulas *porque quem tem mais experiência, chegam lá pegam no guia e vão dar as aulas “Eu já sei isto de cor e salteado. Não preparam nada, não trocam nada.”* Em segundo lugar, sugere que os trabalhos de grupo poderiam proporcionar novos saberes e satisfação profissional: *Acho que era muito importante, até para a auto-estima dos professores.*

No entanto, sublinhamos a crítica e o inconformismo com a situação, através da expressão *Mas enfim!*.

A mesma professora, justifica a atitude aludida por parte dos professores:

Repara que o ensino regular tem séculos. Os professores habituaram-se ao quadro, ao estrado, e isto é assim como na Idade Média, o espaço, isto pouco mudou.. O resto foi mudando. (EP3/CP)

De facto, o ensino tradicional é secular e não é fácil mudar, só construindo novas rotinas, substitutivas das antigas, o que requer esforços conjugados significativos entre a escola e o Estado. Alude à perpetuação do modelo tradicional de formação de professores e à consequente manutenção das rotinas.

A este propósito, escutemos a professora:

Ensino Recorrente foi sempre assim uma “coisa separada” que durante muito tempo, as pessoas, o público, fora da escola, nem as sabia o que era tradicionais as pessoas sabiam que o E.R. implicava ter várias unidades na mesma sala “não faltou muito público que dissesse “Isto é uma “bagunçada” ninguém se entende”, então é péssimo. E portanto dentro da escola e mesmo nas altas esferas o ensino recorrente está sempre de lado. (EP3/CP)

Com efeito, o Ensino Recorrente apareceu *envergonhadamente* em cinco escolas, no país e ilhas, acompanhada de dois dias de formação discreta. Tal sugere-nos as reflexões surgidas por Silvestre (2003).

De facto, o Ensino Secundário Recorrente, no nosso entendimento, foi considerado o “parente pobre da educação”, por ter características opostas ao ensino secularmente orientado nas escolas.

Há sempre uma ou mais pessoas que até depois poderiam mudar de opinião, Mas vêm com esta opinião formada de fora da Escola... e eu, parece-me que houve uma vontade de.. cúpula de estender o Ensino Secundário Recorrente a todo o ensino nocturno. Portanto, as estruturas administrativas não existiam, e pronto, estourou e eu digo-te, sei quando foi. Foi quando foi para ser único. Foi quando foi extinto o Curso Complementar Nocturno. E, foi aquela avalanche de alunos do Ensino Recorrente que implicou uma máquina – foram os horários que passaram a ter coincidências de disciplina o que não podia ser. (EP3/CP)

O excerto é bastante sugestivo da intenção preconcebida de reduzir o ensino nocturno à modalidade do Ensino Secundário Recorrente, dissolvendo o Curso Geral Complementar, que era ministrado de acordo com o modelo tradicional. Ora, tal disposição, da responsabilidade do Ministério, terá desencadeado resistências nas escolas e nos professores *parece-me que houve uma vontade de.. cúpula de estender o Ensino Recorrente a todo o ensino nocturno. Portanto, as estruturas administrativas não existiam, e pronto, estourou.* Tal sugere as críticas desenvolvidas por Silvestre (2003) e Lima (2000).

A implementação e gestão do E.S.R. foi difícil devido à falta de formação e informação sobre as suas características. Daí que a professora deduza *E, foi aquela avalanche de alunos do Ensino Recorrente que implicou uma máquina – foram os horários que passaram a ter coincidências de disciplina o que não podia ser.* Do exposto se inferem as críticas desenvolvidas por Silvestre (2003).

Contudo, a professora reconhece que, em alguns casos, houve vantagens para os alunos que tiveram que começar o E.S.R., pelas razões que expõe.

Foi bom, por proporcionar a alguns alunos na matrícula a escolha do seu curso e do grupo de disciplinas conforme as suas aptidões, as necessidades, até, para progredirem. (EP3/CP)

Contudo, em alguns casos não foi proveitoso.

Mas a outros que não. “Eu quero fazer História e Matemática”. Agora não pode. Tem de voltar para trás. E só podem escolher dentro do leque de disciplinas que existem dentro daquelas áreas. Ou seja, por duas disciplinas que não concluíram tinham que começar um sistema novo, de três anos, com sete disciplinas. (EP3/CP)

Exactamente para aqueles a quem faltava só uma disciplina para concluírem o secundário e, se tivesse essa expectativa, prosseguirem estudos. Tem de voltar para trás. Ou seja, por duas disciplinas que não concluíram; tinham que começar um sistema novo, de três anos, com sete disciplinas.

A professora desenvolve a crítica que teceu, sobre a percepção que construiu acerca do processo ao longo do tempo, porque o acompanhou. Sublinha o modo como o sub-sistema foi implementado, recebido e reflexos produzidos que registou, os quais reforçam o discurso que vimos a expor.

Avalia o impacto produzido nos alunos, considerando que para uns foi positiva esta modalidade de ensino, para outros foi negativa:

Isso, para muitos alunos frustrou porque eles não queriam para ir para a Faculdade, só queriam ficar com o curso secundário completo. Eu acho que não é de segunda oportunidade... eu acho que... (pausa) como é que eu lhe hei-de chamar, acho que é uma nova opção. Imagina que o aluno adulto pensa:

“Tinha outras motivações sinto que tenho outras capacidades e agora vou consegui fazer aquilo que não consegui quando era mais novo.”

Eu até acho que “essa coisa” de nova oportunidade ou de segunda oportunidade é assim um bocadinho humilhante não gosto assim muito, para que dar outra oportunidade parece-me depreciativo... não gosto, não. Depende da leitura. Vão fazer uma coisa nova, que não é igual à que não conseguiram fazer. (EP3/CP)

Reforça o raciocínio anterior e critica a designação que expressa na L.B.S.E. de que o E.S.R. é o um ensino de *segunda oportunidade*. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu Capítulo II, Secção I, subsecção III, artigo 20º, nº 2, consta: *Este tipo de ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação...* Em ulteriores disposições, específicas do Ensino Recorrente de Adultos, surge a expressão de segunda oportunidade, possivelmente inspirada na definição da citada Lei. A este propósito pareceu-nos estar subjacente a noção de que o adulto deve

esquecer os obstáculos, factores que o impediram de voltar a estudar. Sugere considerar humilhante o termo *segunda oportunidade, até parece que não conseguiu à primeira*. Ou ainda, *vão fazer uma coisa nova, que não é igual à que não conseguiram fazer*. Tal permite-nos deduzir que este tratamento desvirtua a filosofia da educação de adultos, a qual sublinha a valorização do adulto, como pessoa que actualiza todo um conjunto de saberes e experiências.

Prosseguindo o nosso colóquio e a propósito de um desvio que surgiu como pertinente, a professora diz-nos:

De que é que estávamos a falar? De qual a visão que existe sobre o Ensino Secundário Recorrente? Diz-se, acho eu, que a nível das mais altas esferas, não era para generalizar uma “coisa” que:

Primeiro, não estava preparado para ser generalizado, nem pouco mais ou menos.

Segundo, nem, acho eu, que não é útil, generalizar completamente, deixando de parte outras opções, nunca dá bem.

Num sistema, só, não.

Os alunos deveriam poder optar.

Isso implica que os professores estejam aptos ou que existam professores que estejam mais vocacionados para o ensino recorrente e outros mais vocacionados para o ensino tradicional.

Que isso não fosse imposto aos professores como foi e houve ali uns anos, terríveis porque os professores sentiram que era uma imposição, não foi uma opção, não foi um escolha, não é? E foram muitos. E a larga maioria que protestava, que não sabia. (EP3/CP)

Avalia aspectos bastante apreciáveis para além da crítica que vinha desenvolvendo. Mais concretamente frisa, com assertividade que o sub-sistema, ao ser generalizado, impôs aos professores novas práticas para os quais não estavam formados e que o sistema lhes foi imposto. Daí terem surgido resistências: *E a larga maioria que protestava, que não sabia*.

Isso implica que os professores estejam aptos ou que existam professores que estejam mais vocacionados para o ensino recorrente e outros mais vocacionados para o ensino tradicional.

Que isso não fosse imposto aos professores como foi! E houve ali uns anos, terríveis porque os professores sentiram que era uma imposição, não foi uma opção, não foi um escolha, não é? (EP3/CP)

Ora, evidencia-se na citação, a nosso ver, bastante significativa *implica que os professores estejam aptos* e da asserção se infere que não estavam; em seguida uma tendência mais acentuada dos para leccionarem no Ensino Secundário Recorrente. Como as duas condições não foram, nunca equacionadas a professora, em tom indignado, exclama: *Que isso não fosse imposto aos professores como foi!* E em seguida, evocando no tempo situações que guardou, desabafa: *E houve ali uns anos, terríveis porque os professores sentiram que era uma imposição não foi uma opção, não foi um escolha, não é?* Reforça as críticas desenvolvidas anteriormente e já apontadas.

Em tom de conclusão, enuncia a sua opinião:

Houve ali uma vontade política e... eu fui muitas vezes coordenadora de um Departamento com determinado número de elementos e tens um determinado poder. Mas se tens um Departamento grande tens outro poder. E ali foi. Eu posso estar a ser muito injusta mas a apreciação que tenho é que a imposição de um só sistema à noite foi um erro de logística. (EP3/CP)

Denota do discurso, imposições políticas na implementação do E.S.R. criticando essas mesmas imposições.

Na resposta do professor seguinte, tivemos a oportunidade de sublinhar algumas ideias-chave relativamente ao tema em questão.

Modalidades? Olha coisas muito teóricas, não. (pausa).

Eu penso que, então se poderia pensar em formação em dois níveis: a nível geral, com os professores das várias disciplinas do Ensino Secundário Recorrente na Escola e depois, a nível dos professores nos próprios grupos disciplinares.

A nível de escola, uma exposição, ou apresentação, sobre as características organizativas e pedagógicas do sistema. Refiro-me à organização em unidades capitalizáveis, metodologia mais adequada e características dos alunos, aspectos, como é que eu hei-de dizer, em que se realçasse bem as diferenças didáticas e pedagógicas, entre o ensino de dia com os miúdos e o ensino com pessoas adultas. Já nas reuniões por grupos disciplinares, acho que, tendo aquela formação em conta, tratava-se dos programas e conteúdos, materiais a utilizar, estratégias didáticas, discussão de problemas do Ensino Recorrente, até. (EP4)

De facto, começa logo por nos advertir que (...) *coisas muito teóricas, não*. Tal, sugere a necessidade que sente e que observou nos professores de saberem como se podem mover no sub-sistema. Esta observação, traduz, assim, a preocupação dos professores de não dominarem as “ferramentas” – métodos, técnicas, produção de materiais, exploração dos media, mobilização de recursos audiovisuais que, enfim, mobilizem professores e alunos, no processo de ensino e de aprendizagem.

Propõem, *a nível geral, com os professores das várias disciplinas do Ensino Secundário Recorrente na Escola e depois, a nível dos professores nos próprios grupos disciplinares*.

Denota, pois, interesse em que se faça formação geral e específica. Na primeira considerando a natureza, estrutura e funcionamento, segundo retiramos da citação. A segunda, nos próprios grupos disciplinares, em torno das didácticas, dos métodos, discussão dos problemas do sistema. Registámos, de modo geral uma boa aceitação da modalidade formativa – em grupos de trabalho.

Alguns informantes manifestaram vontade em **acrescentar mais algumas opiniões**.

Eu, relativamente ao Ensino Recorrente, não sei o que a colega pensa, mas talvez pela minha experiência, gostava do Ensino Regular mesmo à noite. Só tive um ano de Ensino Regular à noite. E notava que os ajudada em algumas coisas. Entendo que o Ensino Regular e o Ensino Recorrente deveriam coexistir. Porquê?

Por exemplo, temos um aluno que é mais lento que em alguns aspectos é melhor, noutros é mais fraco e vai compensando uns aspectos com os outros e ia atingindo os objectivos globais. Ora, esse deveria ser do Ensino Regular. E temos aquele que o importante é definir objectivos, concretizá-los e, portanto, para esse o Ensino Recorrente está ajustado.

Na minha opinião, no ensino nocturno, nunca se deveria ter acabado com os Cursos Complementares, do Ensino Regular. (EP1)

O conteúdo revela a sua valorização sobre o Ensino Regular Nocturno. Refere-se aos cursos complementares do Ensino Regular Nocturno anteriores à implementação do Ensino Secundário Recorrente, o denota, mais uma vez, uma ligação ao modelo tradicional de ensino.

Entretanto, ouvimos outra opinião:

Eu se calhar e estava-me a lembrar agora, que seria interessante criar uma formação específica para isto. E, quem sabe aqui na Escola, porque não? Acho que seria interessante trocarmos lugares, ou seja, serem os professores, os alunos e não digo os alunos serem professores, mas, alguém que coordenasse a actividade dos próprios professores e para verem também qual é a realidade dos alunos, porque eu acho também que só damos conta da realidade quando passamos por ela e aí, se calhar começassem a perceber que podiam inovar e que é necessário. (EP2)

Pareceu-nos bastante sugestiva a ideia de: *trocarmos lugares, ou seja, serem os professores, os alunos e não digo os alunos serem professores, mas, alguém que coordenasse a actividade dos próprios professores e para verem também qual é a realidade dos alunos*. Justifica a proposta com o argumento de que os professores terão vantagem em conhecer a realidade dos alunos, e que só se apreende esta quando se vivência. É igualmente de interesse destacar a percepção que a professora tem da inovação que daí poderia decorrer, e o conhecimento que retirou da experiência desenvolvida no E.S.R.

Escutámos entretanto a opinião de outra professora:

Eu acho que o Ensino Recorrente (Básico, depois alargado ao Secundário) quando apareceu aqui, era uma opção e eu acho que era como estava certo. Era opção. E, na Escola existiam mais ou menos alunos do Ensino Recorrente conforme a opção, daquele ano. Não tinha que haver o mesmo número de turmas do Ensino Recorrente e do Curso Complementar ou por aí. Seria conforme os alunos optassem. Porque nunca há um remédio que dê para toda a gente. O Curso Complementar devia continuar, claro. Enquanto houvesse pessoas interessadas, porque se daí a uns tempos não houvesse pessoas interessadas no Ensino Tradicional (nocturno), deixaria de existir. Mas se num ano aparecessem alunos para abrir uma turma, porque não? Eu acho é que se são alunos adultos, têm o direito e a necessidade de escolher o tipo de ensino que querem. Porque estão mais alertados para esse tipo de coisas, muito mais até do que os miúdos, os novinhos. Os alunos adultos exactamente pela sua capacidade crítica, pelas suas outras experiências anteriores, etc. etc., não se sentem bem. Eu tenho a certeza absoluta e que se agora se passassem ao Ensino Normal Regular Nocturno muitos alunos que diriam “Não, nem pensar. Só me interesse o Ensino Recorrente e vice-versa, estás a perceber? (EP3/CP)

EP3/CP expõe e critica, de novo, as opções políticas sobre a extinção do Ensino Complementar Nocturno em substituição do E.S.R. defendendo que deveriam co-existir, que concorda com EP1. Entretanto, reconhece virtualidades no sistema, como se pode deduzir da intervenção:

(...) eu tenho muito a ideia a que a Filosofia do Sistema do Ensino. Recorrente é de facto, muito boa, apropriada, muito lógica, evidente, muito para o conhecimento geral, mas nasceu mal e cresceu mal, não teve campo fértil para poder na prática... E, ainda porque os princípios, o suporte, são mais do que aceites até pelo senso comum, nem é necessário evocar conhecimentos específicos. A relação entre professor e alunos não é assim tão diferente das relações sociais. Mas, é como te dizia, pôr as coisas em prática houve gente, muito, muito atropelada, professores e alunos, o que é uma pena. É preciso trabalhar muito. Houve poucos progressos relativamente à legislação inicial, mas houve muitos retrocessos. Houve muita calúnia, foi muito caluniado, muito caluniado, o Ensino Recorrente e não é aquelas coisas que dizem, nem pouco mais ou menos. (EP3/CP)

Destacam-se considerações sobre a implementação do E.S.R. na expressão: *nasceu mal e cresceu mal, não teve campo fértil para poder na prática... Houve muita calúnia, foi muito caluniado, muito caluniado, o Ensino Recorrente e não é aquelas coisas que dizem, nem pouco mais ou menos.* Destacam-se resistências e mal-estar de professores. Entretanto sugere-nos que é necessária formação e reflexão sobre o *sub-sistema de ensino, através da expressão: É preciso trabalhar muito.*

Destaca-se a consciência de reflectir e agir sobre a formação de professores para o E. S.R. de Adultos.

### **Breve síntese**

Tomando em consideração os dados resultantes do processo de análise e interpretação dos dados resultantes do processo de investigação expomos as deduções que se nos afiguraram mais significativas tendo como base o conteúdo registado na fase de busca de indícios de necessidades de formação de professores, em seguida e por ordem as inferências retiradas dos “vozes” dos alunos , apuradas através dos questionários e por último o as inferências.

Concluimos da busca de indícios de necessidades de formação de professores para o E.S.R. de Adultos o seguinte:

Os relatos recolhidos traduzem necessidades de formação específica para professores do E.S.R. Emergem discursos argumentativos no sentido de justificar aquelas necessidades. Registámos, então que o desconhecimento dos professores relativamente às características do E.S.R. cria constrangimentos nos professores.

O conteúdo dos discursos revela a consciência que os professores têm sobre as características do universo dos adultos que identificam como diferentes dos jovens que frequentam a Escola no regime diurno. Essa constatação reforça a necessidade de se obter o conhecimento pedagógico específico que permita a adaptação a um novo curriculum para uma nova realidade humana multifacetada – o universo em que se circunscreve o universo dos alunos adultos.

Revelam-se atitudes de disponibilidade dos professores com experiência, para com outros, novos no E.S.R. A preocupação dos primeiros reside na atitude do ensinar a aprender; a dos segundos em acolher exemplos em torno das práticas. Tal é sugestivo de que o conhecimento profissional dos professores é essencialmente de natureza prática. Deste modo e a nosso ver é neste domínio que se vão revelando as necessidades de formação que aludimos.

Em relatos soltam-se indicadores de resistências de professores á formação específica para o E.S.R. Admitimos que um dos factores causativos seja o facto de se terem formado e desenvolvido a sua carreira docente no registo técnico instrumental.

Emergem características que devem configurar o perfil do professor para o E.S.R. de Adultos. De entre as mesmas a flexibilidade, versatilidade e sensibilidade para a pedagogia do Adulto.

Destaca-se que o cargo de coordenador pedagógico se apresenta como problemático: o volume de tarefas de natureza burocrática sobrepõe-se a essência do cargo – pedagógica. Sobressaem constrangimentos se relacionam com a figura do inspector, o que reforça a incongruência entre o preconizado para o bem-estar na educação adultos e o que se constata na prática. Ainda sobre o cargo não foi recebida formação específica sendo, em alguns casos atribuído para completar o horário, o que denota necessidades formativas para redefinição de critérios, a ter em conta na distribuição do serviço docente.

Regista-se a necessidade de se repensar a organização do E.S.R. incluindo a definição de critérios para a organização dos horários dos alunos adultos o que supõe que o sistema formal que olhe cursos para adultos esteja sensibilizado para a organização pedagógica, em consonância com as expectativas de um universo composto de alunos adultos.

Dos dados dos alunos retirados no primeiro questionário ressaltam as motivações dos alunos para o E.S.R., das quais destacamos o interesse no

prosseguimento de estudos, quer para o ingresso no Ensino Superior, quer pelo simples gosto de estudar. Sublinhamos as expectativas construídas em torno do perfil do professor que gostariam de encontrar. Sobre este sublinhamos com especial ênfase a competência e a colaboração, assumir as aulas como um compromisso, trabalhar em grupo com os alunos. Ainda valorizam o relacionamento, interacção, interacções, apoio e compreensão, motivação / disponibilidade e formação específica para ensinar adultos. Destacam, igualmente a necessidade de actualização do material pedagógico e novas metodologias.

Entretanto os relatos que emergem no questionário posterior são reveladores de alguma insatisfação resultante do facto de não terem realizado as expectativas construídas no início do ano sobre o perfil do professor, o que sugere lacunas ao nível da formação específica para o ensino de adultos. Em consequência preconizam maior empenhamento dos professores atitude que nos relatos explicitam numa maior motivação para ensinar, melhor relacionamento.

A construção dos relatos repousa no argumento de que têm uma vida pessoal e profissional agitada e como tal, a dimensão sócio-afectiva sugere ser uma compensação ao nível psicológico e cognitivo. Estas duas variáveis traduzem a natureza de uma aprendizagem significativa resultante de variáveis de natureza cognitiva e sócio-afectiva.

No que respeita aos relatos dos professores realçamos que as motivações para o ensino são díspares: Para uns o ensino surge com uma actividade conciliável com uma profissão não relacionada com o ensino. Contudo, o sistema educativo reconheceu a sua prestação em áreas vocacionadas para o Direito, Medicina, Economia, entre outras.

Emergem dos relatos conteúdos indiciadores do que poderemos designar por profissão docente, ou seja o apelo “arte”. Ressalta dos episódios narrados a implicação psicológica que envolve as situações expostas. Tal contribui para interpretar o sentido dos relatos dos alunos relativamente ao perfil dos professores e, o mesmo tempo discernir as diferentes intensidades sobre o “pulsar” do professor acolhedor, colaborativo, interactivo e portador de saberes. As percepções construídas ao longo das reflexões acerca dos relatos em torno dos sentimentos dos professores em expressões que se soltam aqui e acolá, permitem observar discrepâncias acercadas percepções construídas sobre as competências do professor do E.S.R. de Adultos. Os fragmentos insertos nos discursos sugerem-nos que uns professores sentem-se mais identificados com as práticas no registo técnico instrumental, no qual o aluno tem um papel passivo; outros indiciam a necessidade de interagirem com outros professores no sentido de uma reconstrução de saberes e práticas comprometida com o tempos de

mudança, no qual a incerteza poderá ser acolhida como um desafio que vai materializando no diálogo e na acção experimentada e partilhada. Identificam-se nos relatos pontos fracos como a necessidade de rever a organização do E.S.R. em vários domínios: horários, materiais didáctico pedagógico, infra-estruturas da Escola, posições partilhadas pelos alunos. Ressalta uma proposta sobre o tempo de formação ser considerado no horário do professor.

Registam-se discrepâncias quanto à gestão de currículo, que se manifestam sobre a metodologia sobre a orientação das unidades capitalizáveis, construção ou não de materiais didáctico pedagógicos e o sistema da avaliação. A propósito o exame é encarado por uns professores como único meio de avaliar, valorizando a avaliação sumativa; para outros a avaliação deve contemplar elementos qualitativos, valorizando-se a observação e acuidade sobre evolução do aluno adulto. Dali se deduz a consideração da dimensão formativa e a perspectiva da aprendizagem como um constructo tecido de pequenos progressos. Identificamos, igualmente estar latente, a perspectiva da educação permanente.

Os relatos dos professores nas entrevistas são reveladores da ausência de formação específica para o E. S.R. de Adultos o que confirma e reforça os dados semelhantes recolhidos na primeira fase ( Busca de indícios ); identifica-se coerência no que respeita às características do perfil do professor de adultos, entre os relatos dos professores na primeira fase ( Busca indícios ) o conteúdo dos relatos dos alunos e o registado nas entrevistas dos professores. Tal permite inferir que há concordância na necessidade de formação especializada para os professores colocados no E.S.R.

Aquela dedução é reforçada pelas sugestões que foram surgindo dos relatos sobre áreas e conteúdos em tom de proposta matizada de entusiasmo.

**Capítulo VI**  
**A Reconstrução do caso**



## CAPÍTULO VI – A RECONSTRUÇÃO DO CASO

### Introdução

Em resultado do processo de análise e interpretação de dados provenientes dos vários informantes e das nossas reflexões pessoais materializadas nas notas de campo e diários dedicamos este capítulo, ao processo de reconstrução hermenêutica do caso através da turma SC3. Como aludimos anteriormente, constituiu um “filtro” ou um “prisma” através do qual fomos observando, no evoluir temporal, os diferentes “olhares” dos narradores implicados na investigação do problema enunciado. Assim deixamos o corpo das significações que fomos atribuímos ao conjunto dos dados.

O cruzamento de dados provenientes das respostas dos questionários aos alunos, das entrevistas dos professores e, ainda, com notas de campo e diários elaborados no início do ano, foi realizado segundo os critérios de semelhança ou proximidade das perguntas colocadas. Tal permitiu-nos ir reconstruindo a “trama argumental” (Bolívar, Domingo, Fernandez, 2001), a qual nos sugere uma interligação permanente com todos os elementos implicados – alunos, professores, investigadora e análise dos documentos.

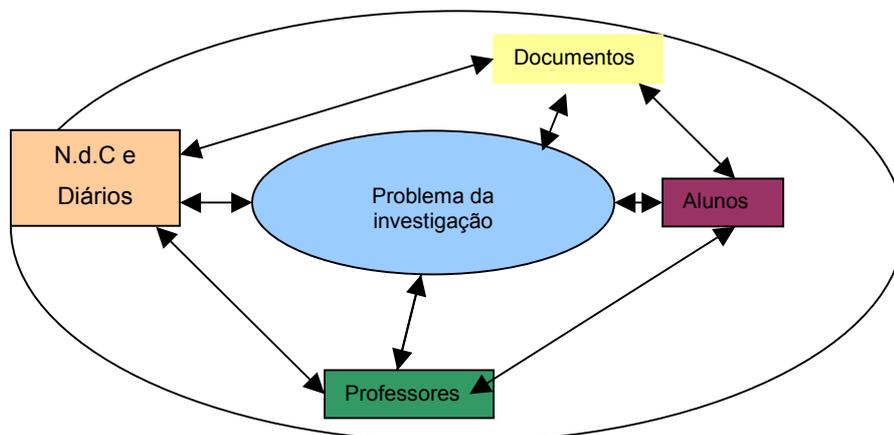


Figura 8 - Trama argumental (Adaptado de Bolívar, Domingo, Fernandez, 2001).

Tomando em conta a nossa primeira abordagem a professores do E.S.R. numa fase que designámos por diagnóstico (em busca de indícios que de alguma forma validassem as nossas conjecturas sobre o problema), registámos em algumas notas de campo e diários, relatos de professores. Procuramos identificar e agrupar relatos por temas, de acordo com a Figura 8, a fim de proceder ao cruzamento dos dados. Esta

opção metodológica permite-nos contrastar os vários relatos e registar as coerências e incongruências nos mesmos.

Identificámos como temas dominantes os seguintes: Trajectória/ entrada no E.S.R.; sentimentos e pensamentos dos professores; perfil dos alunos do E.S.R.; estratégias pedagógicas; perfil do professor do E.S.R.; coordenação pedagógica; funcionamento do E.S.R.; clima nas aulas; avaliação das aulas pelos alunos; experiências no E.S.R.; gestão do Currículo e necessidades de formação.

### **6.1 - Trajectória/ entrada no E.S.R.**

Existem professores colocados pela primeira vez no E.S.R., efectivos na Escola segundo o critério de antiguidade, por não terem lugar no ensino diurno (N.d.C. 1).

Tomando em consideração os relatos dos professores e das professoras sobre a sua trajectória e percurso pessoal e profissional, começámos por registar as razões pelas quais tinham vindo para o ensino.

Assim, EP1, EP2, EP3/CP afirmam-nos terem sentido, desde sempre, o gosto pelo ensino. Ao contrário de EP4 que nos informa ter entrado por acaso (p: 209, 210).

Entretanto, os primeiros apontam ter havido influências precocemente recebidas, quer no meio familiar, quer por parte dos professores que tiveram e da recordação que mantinham do tempo em que foram alunos. (p: 209, 210)

Ainda foram os colegas de trabalho que influenciaram (EP4), para dar umas aulas à noite. Tal sugere que a adesão ao ensino constitui uma segunda ocupação e por isso, não ter constituído uma vocação propriamente dita (p: 211). Assinalámos que a formação académica de EP1 e EP4 (Direito e Economia) não constituem propriamente áreas dirigidas ou vocacionadas para a Educação.

Entretanto, observámos que a opção pela Filosofia, em EP2, não foi a primeira escolha. A sua preferência era Psicologia (p: 212). O contrário parece ter acontecido em EP3/CP (p: 212), que nos revela ter escolhido o Inglês para ensinar e para fruir de outras vantagens.

Debruçamo-nos, em seguida, sobre as razões que estiveram presentes na entrada para o ensino.

Detectámos que EP1 viveu um dilema: ou seguia a magistratura e era juiz, o que implicava continuar a estudar ou trabalhava no ensino para apoiar a família.

Deduzimos que a sua opção pelo ensino se ficou a dever a razões de ordem económica e ordem familiar.

O mesmo professor explica-nos que entrou no E.S.R. por antiguidade e o facto de dar aulas à noite era-lhe favorável pois deixava-lhe o *dia livre* (EP1, p: 213), situação semelhante à apresentada por EP4 (p: 213).

Já EP3/CP alude vantagens no dia livre por razões familiares, enquanto EP2 reitera que a sua entrada para E.S.R., à noite, foi vantajosa mas fora das horas de experiente, o que sugere necessidades análogas às de EP1, como referimos.

Entretanto, registámos que EP1, EP3/CP e EP4 já tinham mais de trinta anos de serviço, enquanto que EP2 só tinha um ano de serviço.

Ainda acerca da trajectória foram surgindo relatos sobre as experiências profissionais vividas nos vários ciclos de ensino e no E.S.R..

Destacamos que EP3/CP tinha dado aulas a crianças (2º ciclo), a jovens (7º, 8º e 9º anos) e a adultos, apresentando um conjunto de experiências diversificadas.

Ao contrário, EP1 e EP4 tinham ensinado no Ensino Secundário diurno e à noite com adultos. Situando o início da actividade docente no E.S.R, EP1 afirma-nos ter começado a dar aulas no E.S.R. na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, enquanto que EP4 inicia no E.S.R. noutra escola. Ambos têm mais de 10 de serviço do E.S.R.

Ainda sobre o seu percurso, ouvimos os registos sobre a profissionalização, condição de vínculo à função pública.

Observámos que EP1 e EP4 tinham realizado a profissionalização em serviço na sequência de uma disposição legal.

Porém, sublinhámos a ponderação do primeiro (se não fizesse o estágio poderia perder os anos de serviço, e *era perder tudo* (p: 215) e distinguimos do relato expresso em EP4, o qual, sorridente, sugere *não ter nenhuma intenção deliberada para ensinar* e sem fazer nada foi profissionalizar-se. (p: 216)

Acerca do assunto, muitos professores realizaram a profissionalização desde que tivessem exercido mais de seis anos de serviço.

EP2 realizou o estágio integrado na licenciatura (Filosofia) enquanto que EP3/CP nos relatou que optou por fazer o estágio no Ensino Secundário diurno, com alunos jovens.

Dos registos efectuados sobre a entrada no E.S.R. na Escola, fixamos, em EP4, a existência de vantagens no ensino nocturno, que já aludimos. De entre elas afirma não haver problemas de disciplina, enquanto EP1 evoca o critério da antiguidade decorrente da saída de professores que se aposentaram e a redução de

turmas no regime diurno. Também volta a sublinhar as vantagens de dar aulas à noite por: *Redução de horas; ter mais tempo livre e dar maior equilíbrio económico* (p: 218).

Em contraste, EP3/CP diz-nos não ter entrado para o E.S.R. por escolha própria mas depois a experiência foi muito gratificante. Relata com satisfação o facto de ter participado já em 1983 no lançamento da primeira experiência no E.R. (Básico). A expressão de olhar, o sorriso demonstram o sentido de pertença relativamente a este domínio educativo.

Questionados sobre se deixariam o E.S.R., pronunciaram-se do seguinte modo:

EP3/CP, com bastante vivacidade, respondeu-nos que nunca deixaria. O modo como nos transmitiu a sua posição sugeriu um envolvimento psico-afectivo e, em consequência um grau de satisfação pessoal e profissional notório. Registamos igualmente, atitudes de disponibilidade, flexibilidade, apoio e versatilidade para com os alunos adultos.

EP1 manifesta agrado em ter uma turma de dia e manter o resto das aulas no regime nocturno E.S.R. Tecendo considerações sobre a preferência, o professor sugere gostar de falar para muitos alunos (sala cheia) e essa situação era-lhe profundamente gratificante.

Questionados sobre episódios significativos na sua carreira, os professores relatam alguns episódios: EP4 evoca um aluno que se tinha matriculado em Maio para realizar todas as unidades até Julho, por razões de trabalho. A situação causou alguma perplexidade ao professor, o qual expressou o que lhe ocorreu na altura: *pensava que o professor tinha a obrigação de fazer a unidade à pressa num só exame.* (p: 224)

O comentário *foi uma situação caricata* (p: 224) denota o registo negativo acerca da atitude de insensatez do aluno e sugere uma crítica sobre a aceitação de matrículas naquela altura do ano.

EP3/CP, sorridente e um pouco emocionada, revela ligações socio-afectivas profundas com os alunos. Lembra a emoção no final do ano, saudades, o que denota capacidade de uma boa liderança para com os alunos.

Sublinhámos também, no seu relato, a valorização do relacionamento com os alunos, o que sugere o compromisso, a cumplicidade.

A mesma professora estimula a aprendizagem dos alunos, a avaliar pelo relato que nos oferece sobre um outro episódio (*...o alunos que não acreditava na sua própria capacidade e hoje é um empresário fluorescente.* (EP3/CP, p: 226). Revelava

estar muito descontraída nas aulas, o que concorda com o perfil do professor flexível, versátil, já aludido.

O relato de um outro episódio sobre a aluna militar evidencia empenhamento por uma aprendizagem transformativa. Com efeito, a aluna que entendia que não podia falhar, acabou por aceitar o seu ritmo de aprendizagem com o apoio do professor.

Verificamos existir concordância entre o discurso da professora EP3/CP e o perfil apontado pelos alunos acerca dos professores (Gráfico 10), destacando a *valorização do ensino personalizado; assumir as aulas com compromisso recíproco; competência e colaboração*. Identificamos também coerência entre a posição da professora e os dados inseridos nos Quadros 6 e 7 (Q.1) e Quadro 12 (Q.2).

De igual modo, EP2, no seu relato, denota carinho, empatia, amabilidade, o que se traduz num bom relacionamento com os alunos adultos e de tal modo que nunca faltava (deslocava-se de Braga para o Porto) quando, por vezes, lhe apetecia ficar em casa.

A atitude de envolvimento psicológico e afectividade e empatia está de acordo com a opinião dos alunos acerca do perfil dos professores que gostariam de ter, conteúdo do Quadro 6 e 7 (Q.1) e ainda com o clima positivo acerca das aulas e com o que mais apreciaram durante o ano lectivo (Quadros 10 e 12 – Q.2).

Também EP1 evoca dois episódios que, a avaliar pelo sorriso, parece terem tido um significado especial. No primeiro e sobre um episódio desenvolvido num ambiente amigável na sala de aula, o professor sublinha que há situações que podem ser objecto de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e como tal, podem conduzir a mudança de atitude. Com efeito, não tinha tido consciência do impacto psicológico que tinha produzido nos alunos, na disciplina de Direito, o facto de ter designado sempre os mesmos alunos para o papel de “criminoso” de “arguidos”. (p: 228)

Num segundo episódio, narra a satisfação pelo sucesso obtido pelas alunas nos exames nacionais.

Num outro episódio, o mesmo professor valoriza a motivação nas aulas, sublinhando que ele próprio, numa turma de dia, sentiu que quando não conseguia motivar, era um sacrifício para ele para os alunos. *Era como se estivessem numa missa* (p: 229). Este registo parece-nos estar em coerência quando os alunos se pronunciam acerca do clima nas aulas, afirmando que *em algumas aulas é agradável e acolhedor. Noutras é uma “seca”* (Q.2 – Quadro 10).

Acerca da influência do estágio pedagógico, parece não ter produzido efeitos na actividade docente no E.S.R., a avaliar pelas narrativas registadas.

Assim, afirma EP3/CP (p: 230) que define o estágio como a sua formação como professora, mas a profissão, sugere, está sujeita a mudanças, experiências diferentes. Valoriza a criatividade do professor situado, ou seja, ajustado às situações denotando que o ensino é uma arte. Reforça o gosto por criar soluções face a uma diversidade de situações apresentadas pelos alunos. Revela a cumplicidade com os alunos no acompanhamento do *percurso individual dos alunos*. A imagem que nos inspira é de uma professora dedicada, sensível, atenta, empenhada, com forte implicação psicológica nos processos de ensino-aprendizagem e com a pessoa dos alunos adultos.

Sugeriu-nos também uma dimensão ética e humanística na sua atitude.

Analisando a narrativa de EP4 (p: 231), verificamos que *o estágio não serviu para nada*. Em tom enfático, justifica a desvalorização da profissionalização, sublinhando que foi feita por correio (sugere crítica pela ausência de formação presencial). Critica o facto de não haver componente prática. Ao que parece, não apreciou as áreas teóricas propostas no âmbito dessa formação quando alude que *Estudei uma série de “palavrões”* e que foi uma conversa de “chacha” ou seja inútil.

Admitimos que a sua insatisfação se relaciona com o facto de não ter escolhido deliberadamente a profissão de professor (p: 216).

Escutando outros relatos, observamos que EP1 (p: 232) também é da opinião que o estágio pedagógico não influencia as práticas pedagógicas no E.S.R., opinião que coincide com a de EP2 (p: 233), assinalando que fez estágio em Psicologia, disciplina que está também a leccionar.

## **6.2 - Sentimentos e pensamentos dos professores**

Os relatos revelam sentimentos de mal-estar, traduzidos em cansaço por não terem nenhuma experiência no ensino de adultos. A imagem de desalento é acompanhada da queixa de não terem formação adequada, já que iam dar aulas a alunos com características diferentes daqueles a que estavam habituados. (N.d.C. 1 e D1)

As imagens fixadas sobre atitudes de resistência ao E.S.R. (N.d.C. 4) sugerem o mesmo sentimento anteriormente manifestado de mal-estar do docente (muitas vezes exteriorizadas devido ao desajustamento entre a formação inicial e as crenças

que a partir dela se constroem (preparar para a profissão) e que se vão perpetuando ao longo da carreira.(D3)

Em face das constantes inovações que invadem os sistemas educativos, solicita-se aos professores e de uma forma cada vez mais intensiva, medidas de adaptação contínua à substância das mudanças. Tal poderá criar nos professores situações de constrangimento pela impreparação para assumir, na circunstância, o papel de professor com outros adultos, com características específicas. A imagem de desconforto chega-nos através daquela metáfora, ainda há pouco aludida: *senti-me assim, caída de pára-quedas* (N.d.C. 1).

Os constrangimentos de uma professora colocada no E.S.R. provocou um sentimento de pena, lamento, pois, não estava formada sobre o mesmo, situação que é comum a quem chega pela primeira vez. O mesmo informante narra as dificuldades em gerir as unidades. (EP1, p: 272)

Sobre os sentimentos registados sobre a primeira aula no E.S.R., parece haver vários registos:

-O mesmo estado emotivo evoca outra professora.

-Contudo, a assunção do novo papel (de professora) com o de aluno parece ter estado presente na primeira aula. (EP3/CP, p: 274, 275). Sublinhamos a satisfação em partilhares saberes.

-Em contraste, EP4 não se lembra do que sentiu na primeira aula. Imagina atitudes dos alunos (desconfiança sobre como seria o professor). (p: 276)

Acerca da reflexão pessoal sobre a prática pedagógica no E.S.R., os relatos obtidos revelam:

-A tomada de consciência do crescimento intelectual e pessoal é assinalado por EP2. (p: 277)

-Uma apreciação positiva é exposta por EP4. (p: 277)

Acerca da questão sobre “se pudessem, mudariam para o regime diurno, os informantes expressaram-se do seguinte modo: Globalmente não gostariam. (p: 278)

Os motivos segundo o nosso entendimento devem-se ao forte envolvimento ou implicação psicológica em EP3/CP.

Questionados sobre o que sentem e pensam sobre a sua experiência pedagógica, o informante EP1 (p: 290) afirma que o papel do professor no E.S.R. é *mais passivo*, ficando o professor limitado a dar orientações par os exames e elaborá-los. Aludindo-se ao absentismo dos alunos, afirma que essa circunstância é

desmotivadora. O relato entra em contradição com os anteriormente expressos pelo mesmo informante - *O professor do E.S.R. não é uma pessoa que ensine e eu acho que os alunos também não gostam.* (p: 250) ou *Está a gastar o latim para quê? Nós queremos é andar!*” (p: 279).

Em contraste, a professora EP2 expressa ter sido um privilégio desenvolver esta experiência com os alunos do E.S.R., manifestando também empatia e já um indício de um sentido de pertença à profissão de professor. Alude ao contributo dos alunos para a sua realização pessoal e profissional (p: 287, 292).

Escutando a narrativa de outro professor, observamos que os bons resultados dos alunos constituem motivos da sua satisfação (EP4, p: 292). Registamos as imagens que revela quando evoca a expressão: *Globalmente fico satisfeito quando verifico bons resultados (...). Verifico até na expressão dos alunos.* (EP4, p: 292)

### **6.3 - Perfil dos alunos do E.S.R**

Acerca da opinião sobre os alunos do E.S.R., os relatos obtidos indiciam: Os alunos têm muitas dificuldades e têm muito stress pois querem realizar os exames o mais depressa possível.

O estudo em casa, com as orientações dadas pelo professor, sugere, a nosso ver, a imagem de “*escola vazia*” (EP1, p: 278).

É reconhecido o interesse dos alunos de dia, ao contrário do que é verbalizado sobre o interesse dos alunos do E.S.R.

Confrontando a posição do professor com os aspectos que os alunos apreciam mais nos professores de adultos, existe incongruência o conteúdo inserto no Quadro 6 (Q.1) - *O entusiasmo, apoio/ compreensão, preocupação com o desenvolvimento cultural, ajudar os alunos a tirar dúvidas*; e ainda no Quadro 7 (Q.1) - *Cumplicidade uns com os outros* (professores e alunos).

Entretanto, é sugerida uma avaliação positiva por parte do professor que reforça a admiração pelos alunos, utilizando a metáfora “*tiro-lhes o chapéu*” (EP2, p: 279)

A imagem transmitida ainda pela informante sugere uma diversidade de características dos alunos, com experiências muito diferentes.

A utilização da metáfora “*amalgama*” é sugestiva de heterogeneidade que caracteriza o E.S.R.. É, ainda, sublinhado o carácter voluntário da adesão dos alunos adultos a este tipo de ensino. A frequência voluntária promove convivência, amizades que se mantêm fora da escola (EP3/CP, p: 280).

#### 6.4 - Estratégias pedagógicas

Os relatos revelam que o trabalho de grupo constitui uma metodologia adequada no ensino de adultos. Entretanto, a ajuda dos professores mais velhos apresenta-se como uma mais valia na ausência de programas de formação de professores para o E.S.R. a avaliar pela a atitude de apoio por parte de uma professora experiente no E.S.R. que, sorridente, se disponibilizou para elucidar a professora mais nova das características dos alunos, materiais, metodologia, (N.d.C. 2 e N.d.C. 3) e comportamento, o que nos sugeriu os ciclos de vida dos professores ou, ainda, o ensinar a aprender (D. 2).

Acerca da questão sobre as estratégias pedagógicas utilizadas e resultados obtidos, os relatos indicam o seguinte:

-O interesse dos alunos radica na obtenção de um diploma (EP4, p: 282)

-No essencial, a estratégia que mais resulta é orientar os alunos, segundo EP1 (p: 282, 283) nas questões que eventualmente poderão ser colocadas nos exames. Afirma, contudo, que *os alunos até não se importam de perder tempo connosco*. Esta expressão sugere uma contradição com o conteúdo das citações do mesmo professor – *O professor da noite não é uma pessoa que ensine ... acho que os alunos também não gostam*. (p: 250) ou quando o mesmo professor admite ser a opinião dos alunos - *Está a gastar “o latim” para quê? Nós o que queremos é andar!* (p: 279).

O discurso do professor está em contradição com os aspectos que os alunos apreciam nos professores de adultos (Quadro 6 - Q.1); com a *cumplicidade uns com os outros* (professores e alunos) *sem excluir ninguém por idades* (Quadro 7 – Q.1) e com a disponibilidade quando afirmam: *Que tenham mais tempo para certos alunos para que se consigam ambientar mais depressa* (Quadro 8 - Q.2). Contudo, o mesmo professor apresenta disponibilidade para dar testes de preparação antes dos exames das unidades, de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos (Q.2 – Quadro 8).

Entretanto, registamos o relato de outra informante, que nos transmite a imagem de uma professora no registo técnico-instrumental (EP2). Estando em início de carreira, tal interpretação sugere estar influenciada pelo modelo no qual realizou toda a sua formação.

Entretanto, EP3/CP (p: 285) valoriza a negociação entre professores e alunos sobre o itinerário de formação, sobre as orientações metodológicas, o conhecimento

dos alunos, os ritmos de aprendizagem e expectativas dos mesmos, e a confiança que inspira.

Reconhecemos existir coerência no discurso da professora face ao conteúdo da N.d.C. 6, acerca do que a coordenadora do E.S.R pensa das características dos professores para ensinar adultos. Reconhecemos, igualmente, concordância entre o discurso da EP3/CP e as expectativas dos alunos acerca do perfil dos professores (Gráfico 10 – Q.1) e ainda entre o conteúdo inserido nos Quadros 6 e 7 (Q.1). Ainda, o discurso da professora concorda com as opiniões dos alunos sobre as aulas (Quadro 9 – Q.2) e também na opinião que é dada pelos alunos sobre o que mais apreciaram neste ano lectivo (Quadro 12 - Q.2).

A estratégia adoptada por outro professor (EP4, p: 286) reside no conhecimento dos objectivos dos alunos e a adaptação ao grupo/turma. Contudo, alude a ter a necessidade de baixar os níveis de exigência ou *baixar a fasquia* em função do rendimento dos alunos.

### **6.5 - Perfil do professor do E.S.R.**

Entretanto foram emergindo algumas características sobre o professor do E.S.R.

Com efeito, ocorreu-nos pedir à coordenadora geral a sua opinião sobre o perfil do professor do E.S.R. Deve ser *bastante disponível, versátil(...)* e *não se limitar a debitar as matérias.*(N.d.C. 6). Tal deixa transparecer que o professor de pessoas adultas deve possuir as qualidades citadas evitando, porém, a reprodução do modelo tradicional (N. d.C. 2 e D. 4).

Atendendo aos dados referidos pelos alunos, (Q.1 – Gráfico 10) verificamos que no que se refere às expectativas que têm acerca do perfil dos professores apontam em primeiro lugar serem *competentes* e *colaboradores*; em segundo lugar apreciam que os professores trabalhem com *os alunos em grupo*; em seguida e a sublinhámos a disponibilidade, sensibilidade utilizando uma diversidade de estratégias. O relato sugeriu-nos ainda a valorização da comunicação e da versatilidade.

Entretanto, anotámos igualmente que as características mais valorizadas pelos alunos nos professores (Quadro 6) são o relacionamento, a interacção, o diálogo e a empatia, sugerindo a valorização da perspectiva dialógica no ensino de adultos. Manifestam ainda a importância que atribuem aos aspectos e sócio-afectivos. As atitudes de apoio, compreensão, clareza e exposição na matéria são igualmente valorizadas. Anotámos que os alunos distinguem as características do professor do

E.S.R., das características dos professores que ensinam jovens, argumentando existir uma diferença quando se ensina pessoas adultas.

Questionados sobre se queriam acrescentar mais alguma ideia, os alunos expressaram as seguintes opiniões:

- Os professores deveriam motivar os alunos para não faltarem;
- Mais disponibilidade dos professores;
- Actualização de materiais de estudo (actualização dos guias de aprendizagem).

Questionados sobre as características mais apreciadas nos professores, registámos (Gráfico 19) que a *boa transmissão das matérias* constitui a qualidade mais valorizada. Contudo, e com grande proximidade se situam a motivação, a ajuda no estudo para compreender a matéria e o desenvolvimento pessoal. Ainda como qualidades, apontam a *disponibilidade, a amabilidade e o estudo em grupo*, o que concorda com algumas expectativas geradas pelos alunos (Q.1 - Gráfico 10).

Cruzando agora estas opiniões com os relatos dos professores sobre as características que deve ter um professor de pessoas adultas, sublinhamos as seguintes, realçados por EP1:

- Deve abranger diversos saberes;*
- Conseguir cativar;*
- O espaço da aula deve ser uma espaço de prazer e não de obrigação (...) até porque o aluno adulto já vem extraordinariamente fatigado.* (EP1, p: 306)
- O trabalho do professor do E.S.R. é de acompanhamento. É diferente do trabalho tradicional.

Refere ainda que os alunos seleccionam os professores segundo critérios: Os professores devem fazer muitos exames por ano. Não podem, segundo o informante, ser pessoas muito passivas ou muito activas e críticas. Usando a sua expressão: *têm de andar ali no meio termo*, o que de alguma forma nos deixa dúvidas sobre o perfil mais adequado, na sua opinião.

Já EP3/CP valoriza o relacionamento com os alunos; os seus conhecimentos; a atitude de respeito; a *susceptibilidade do adulto que está a ser ensinado por outro adulto*.

Sublinhamos a valorização que o professor atribui ao facto de ele se sentir ao mesmo nível do aluno adulto e isso valorizar as interacções, o compromisso, as cumplicidades.

Tal concorda com a N.d.C. 6 e com conteúdo do gráfico 10 (Q.1). Do relato destaca-se ainda as estratégias motivadoras que utiliza numa atitude de partilha de saberes.

Ainda EP3/CP revela empenhamento pelo percurso individual de cada aluno, assumindo uma postura de implicação psicológica relativamente ao sucesso dos alunos. Denuncia ainda criatividade na construção da confiança para inspirar a mesma nos alunos. Do relato se infere que apologista dos alunos poderem escolher os seus professores de acordo com o conhecimento que têm deles. Apreciamos a metáfora *Ouve lá, tu vais a um médico. Agradou-te. Vais lá outra vez, não é?* Com o E.S.R. é a mesma coisa. (p: 310)

Tal sugere que adulez dos alunos lhes deverá permitir optar pelos professores de acordo com os seus próprios critérios.

Cruzando com as expectativas dos alunos acerca do perfil dos professores, identificamos coerência com o conteúdo do Quadros 6 e 7 (Q.1) e ainda, no Quadro 8 (Q.1), a disponibilidade.

Também nos afigura como coerente o relato de EP3/CP com a ajuda recebida (Quadro 11 – Q.2) e ainda o conteúdo do Quadro 12 (Q.2).

Tal contraria a posição de EP1 (p: 250) que afirma que os alunos não gostam de ser ensinados (...) *o que eles querem é andar muito depressa.*

EP4 valoriza a ajuda aos alunos e bom relacionamento entre professor e o aluno com vista a uma harmonização de interesses (p: 311).

## **6.6 - Coordenação pedagógica**

Algumas representações sobre as atribuições e competências do coordenador pedagógico foram alvo de debate.

O relato a avaliar pela informante (N.d.C. 7) é problemático, pois a dimensão pedagógica é desvalorizada em favor do cumprimento de tarefas administrativas. Também por vezes o cargo é atribuído *para completar horário*. Muito embora seja manifesta a consciência da sua função (...) no esclarecimento *dos alunos sobre o processo ensino aprendizagem*, o aspecto burocrático impõe-se, porque senão, *vem o inspector pedagógico*, o qual desenvolve receios de um processo disciplinar. Tal razão justifica o rigor exigido aos coordenadores pedagógicos (que o não são de facto pelo imperativo burocrático). Assim, o poder representado na figura do inspector pedagógico porque pode sancionar perverte. Tal situação constitui objecto de reflexão ainda da coordenadora geral do E.S.R. que reafirma um *controle muito grande* sobre

os coordenadores pedagógicos (N.d.C. 9) e (D. 7). Sugere-se, ainda, a necessidade de uma reformulação no funcionamento do E.S.R. (D. 6).

Cruzando o relato apontado sobre o cargo de coordenador pedagógico e o relato de EP3/CP (p: 267, 268) inferimos as mesmas incongruências entre a dimensão pedagógica que não é considerada em favor da função burocrático-administrativa. Com efeito, a valorização desta fica a dever-se ao controle burocrático, atendendo à narrativa da informante EP2 (p: 304).

### 6.7 - Funcionamento do E.S.R.

Num encontro casual com os alunos registámos queixas sobre os horários, pois saíam muito tarde, às 23.54.h, sendo alunos trabalhadores tinham que se levantar muito cedo para irem trabalhar. (D. 8).

Entretanto emergem ainda relatos sobre como deveria ser a organização pedagógica do sistema. Sobre o assunto sublinhámos a necessidade de desenvolver acções de formação. Como argumento destacámos que tal medida poderia esbater conflitos (melhorando o relacionamento (N.d.C. 10 e 11)

Todavia reconhecem-se *professores que “travam” no tempo*, ou seja não acompanham as mudanças que se impõe no sistema. (N.d.C. 12)

Cruzando o conteúdo das N.d.C. 1 e 10 com o primeiro questionário (Q.1 – Quadro 6), constata-se coerência relativamente à necessidade de formação para o ensino com pessoas adultas. Ainda e tomando em consideração o conteúdo das N.d.C. 5 e 11 verifica-se haver coerência com as categorias insertas nos Quadros 6 e 7(Q.1) – *preparação pedagógica para ensinar adultos; relacionamento/interacção/empatia; melhor comunicação.*

Quando confrontados com a pergunta sobre os aspectos que poderiam ser melhorados no E.S.R., os alunos apontaram (Q.2 - Quadro 13):

- Melhor funcionamento do E.S.R. (horários, organização a nível de salas, turmas e professores);
- Infra-estruturas da escola, sugerindo uma melhoria nas instalações sanitárias e equipamentos;
- Maior empenho dos professores;
- Sensibilidade ao ritmo da aprendizagem dos alunos;
- Melhor relacionamento entre professores, alunos e escola;
- Assiduidade dos professores.

Comparando o conteúdo destas respostas com as recolhidas no Quadro 8 (Q.1), identificamos pontos comuns: o *empenho dos professores*, a *assiduidade* (Q.1 - Quadro 13). Observamos, igualmente, haver concordância relativamente à *motivação para as aulas*, *disponibilidade*, *evitar mudanças/professores* (Q.1 - Quadro 8). Há coerência entre as sugestões apresentadas (Q.1 - Quadro 8) - a *melhoria no funcionamento do E.S.R.* e as propostas recolhidas no Q.2 (Quadro 13).

## 6.8 - Clima nas aulas

Sobre o clima que deve existir nas aulas com adultos, os alunos expressam as seguintes opiniões: Melhor comunicação, que se traduz num bom relacionamento entre alunos e professores, cumplicidade, respeito mútuo entre gente adulta e madura; ambiente tranquilo; mais motivação por parte dos professores (Q.1 - Quadro 7).

A cumplicidade aludida é sugestiva da necessidade de um conhecimento recíproco favorecedor de interpretações subjectivas sobre situações na sala de aula. Sobre o mesmo assunto os alunos expressam a sua opinião (Q.2 – Gráfico 15 e Quadro 10). É possível inferir que valorizam um clima confortável, descontraído e calmo. Contudo, referem que, em algumas aulas, aquele não foi conseguido, afirmando-se até que, em algumas aulas, o clima é uma “seca”, ou seja, desmotivador.

O conflito entre professor e alunos poderia ser superado através de formação, de acordo com N.d.C. 5. A propósito, destaca-se que o mesmo se poderia evitar com a realização de *seminários*, *reuniões*, *como lhe queiram chamar*, *para os professores saberem como se relacionar com os alunos* (adultos). Tal que permite inferir a consciência de necessidades de formação sentidas pela própria coordenadora do E.S.R. que, ainda sobre o assunto, exprime *só sei que há problemas escusadamente*. Porquê escusadamente? Quem escusa ou bloqueia? Tal sugere algumas reflexões: na circunstância tanto a aluna como o professor são pessoas adultas, manifestando variáveis de natureza sócio-afectivas, cognitivas e biológicas. Daqui se poderá inferir que o processo de ensino aprendizagem se desenvolve entre pessoas adultas, portadoras das suas características individuais, saberes e experiências. Neste entendimento a consciência da equidade, da disponibilidade para o com outro pedem satisfação pessoal e profissional. Ainda a conflitualidade (N.d.C. 4) poderá ser prevenida e solucionada através da melhoria nos processos comunicacionais, enfatizando o diálogo, valorizando uma liderança democrática. Ainda sobre o assunto, diremos que a perenidade de rotinas e atitudes conformistas e conservadoras podem

bloquear a organização de *seminários, reuniões, ou lá como lhe queiram chamar(...)*, criando dificuldades de comunicação, (...) *escusadamente*.

Sobre o clima nas aulas do E.S.R., os professores pronunciam-se do seguinte modo:

A empatia, a compreensão e a motivação são valorizados por EP1 (p: 287). Porém, o conteúdo desta expressão contrasta com o exposto pelo mesmo professor quando afirma que *é absolutamente impossível explicar como no Ensino Diurno. Diziam-nos (alunos): “está a gastar o latim para quê? Nós queremos é andar!”* (p: 279). Também a empatia e amizade, confiança, a vontade são atitudes a privilegiar sempre. (p: 287)

A equidade na distribuição dos tempos e a compreensão desse procedimento contribui para um bom clima de amizade, descontração é o melhor clima segundo EP3/CP. (p: 288, 289)

O relato seguinte define o clima mais favorável como sendo aquele em que os professores ensinam a matéria e as mesmas são compreendidas pelos alunos. O professor alude uma atitude de partilha. (EP4)

### 6.9 - Avaliação das aulas

Na avaliação sobre as aulas, registámos três tipos de categoria: opiniões positivas, parcialmente positivas e negativas.

Os alunos avaliaram as aulas (Q.2) entre *Suficiente, Bom e Muito Bom* (Gráfico 13), apresentando em seguida (Gráfico 14 e Quadro 9) as razões justificativas daquelas respostas. Os alunos que emitiram um parecer positivo sobre as aulas justificaram a sua posição pelo facto de terem tido o apoio de bons professores, o que concorda com as categorias insertas no Quadro 6, a que já fizemos alusão.

Tal sugere-nos coerência com o discurso da professora EP2 (p: 287) quando refere um bom clima, empatia, amizade, confiança e ainda EP3/CP (p: 288, 289) quando revela a preocupação em dar a conhecer não só as vantagens e desvantagens do E.S.R., como também se empenha em esclarecer a metodologia que vai adoptar (trabalho em grupo) onde ela própria se mobiliza para tirar dúvidas e negocia com os alunos as estratégias para apoiar mais ou menos os grupos de acordo com as necessidades (p: 288). A mesma professora valoriza ainda uma boa gestão do tempo para uma melhor rentabilização do ensino e da aprendizagem com os alunos de adultos e a valorização que dá à cooperação entre os alunos quando estudam em grupo.

As respostas positivas sobre as aulas (Quadro 10), materializadas nas expressões “muito bom”, “descontraído”, “Calmo” concordam igualmente com o conteúdo inserto nos Quadros 6 e 7 do primeiro questionário, e ainda, com os relatos de todos os professores, nos quais realçamos o de EP3/CP (p: 288, 289).

Cruzando estes dados com os registados no Q.1 – Quadros 7 e 8, verificamos haver concordância relativamente aos aspectos positivos, ou seja, entre as expectativas geradas no início do ano e as concretizadas no final do ano (Quadro 9) – bons professores; auxílio dado pelos professores.

Das opiniões parcialmente positivas ressaltam limitações materializadas em expressões como *bons professores em algumas disciplinas, em certas disciplinas os professores poderiam interessar-se mais pelos alunos, algumas aulas são uma seca*, entre outras.

Daqui se infere que alguns dos professores não respondem às expectativas dos alunos, por falta de apoio necessário, em contraste com as opiniões positivas.

Tais opiniões sugerem aquilo que EP3/CP (p: 242) afirma que *havia professoras terrivelmente metódicas que achavam este tipo de ensino muito lasso e falta de informação e formação*. Também o mesmo descontentamento dos alunos pode resultar das limitações apontadas por EP1 (p: 246) sobre as pressões que os alunos sofrem ou do facto de, no entendimento do mesmo professor, os alunos não gostarem de serem ensinados. Ainda, factores como cansaço ou falta de motivação e impreparaçãp poderão justificar as respostas dos alunos, a avaliar pela opinião de EP4 (p:257): *Quando estou a falar verifico que os alunos estão a ouvir mas não estão a perceber nada*. O sentimento dos alunos pode decorrer da dificuldade de adaptação ao E.S.R., como sugere EP1 (p: 259), ao afirmar *temos dificuldades porque a nossa experiência ao longo da vida foi outra, noutra sistema*.

Relativamente aos alunos cuja opinião classificámos de negativa, registámos falta de apoio, de atenção aos alunos e absentismo.

Ainda nas opiniões negativas, registámos que *alguns professores empatam os alunos* (Quadro 9), o que está em concordância com a necessidade de mais disponibilidade do professor (Quadro 8) e com as apreciações insertas (Quadros 6 e 7). Estas posições traduzem também concordância com os discursos dos professores, em geral, e em EP3/CP, EP2, em particular, relativamente às características dos alunos da pedagogia para adultos e a necessidade de formação específica.

Questionados sobre o que mais agradou aos alunos durante o ano, o Gráfico 16 indicia a valorização do apoio dos professores e, em seguida, a sua competência, materiais e a sua convivência com os colegas, o que concorda com os dados inseridos no Gráfico 10.

No que refere à realização de expectativas (Q.2 - Gráfico 17), é-nos dado verificar que a maioria dos alunos realizou os objectivos pretendidos. Contudo, procurando as razões justificativas desta resposta (Q.2 - Gráfico 18) e ainda a explicitação na matriz categorial (Q.2 - Quadro 11), observamos que, no âmbito das razões positivas, a concretização dos objectivos se deveu ao esforço dos alunos e, também, à ajuda recebida pelos professores, o que responde ao apoio e compreensão (Q.1 - Quadro 6) e a disponibilidade dos professores (Q.1 - Quadro 8).

No âmbito das razões que considerámos de natureza negativa, são apontadas a rigidez nas datas dos exames, o que concorda com a necessidade de “preparação pedagógica para ensinar adultos” (Q.1 - Quadro 6) e discorda com as restantes expectativas inseridas no mesmo quadro e ainda com as consideradas no Quadro 7 (Q.1).

No que diz respeito à falta de apoio dos professores e métodos desajustados, registamos a ausência de apoio dos professores, a desistência dos alunos por não apreciarem alguns professores e pouco empenho por parte dos mesmos, o que contraria as expectativas dos alunos apresentadas em geral (Quadros 6, 7 e 8).

Tais posições parecem estar de acordo com a opinião dos professores relativamente às necessidades de formação.

Considerando as respostas sobre o que os alunos mais apreciaram no ano lectivo (Q.2 – Quadro 12), destacamos o desenvolvimento da auto-aprendizagem pela influência de professores muito bons, estratégias pedagógicas adequadas, motivação dos professores, relacionamento com professores e colegas (Q.2 - Quadro 12). Comparando estas respostas com as recolhidas anteriormente (Q.1 - Quadros 6 e 7), verificamos, de uma forma geral, haver concordância quanto aos aspectos positivos.

### **6.10 - Experiências no E.S.R**

Tomamos agora em consideração a segunda categoria retirada das questões colocadas nas entrevistas aos professores - experiências no E.S.R..

Sobre a temática, o relato da EP3/CP (p: 234, 235, 236) denota uma larga experiência no Ensino Recorrente. Sublinhamos que, apesar de se manter sempre no E.S.R. nunca teve formação. Denuncia, de facto, a ausência de preocupação pela preparação dos professores nesta área educativa.

Também EP3/CP denuncia o isolamento que sentiu na preparação dos materiais e das aulas, expressando que *qualquer contacto com outros colegas acontecia* em circunstâncias informais. Contudo, revela disponibilidade para ajudar outros colegas que a procuravam (N.d.C. 2).

EP3/CP alude a participação no lançamento do E.S.R. e a preocupação na formação de duas turmas para haver discussão entre os professores. Deduzimos a preocupação pela organização pedagógica do E.S.R.. Sublinhamos a profissionalidade, preocupação pedagógica pelo sucesso da inovação então introduzida na Escola. Ainda a avaliar pelo seu desabafo (p: 234), evoca, em tom de lamento, a falta de formação também sentida por outros colegas. O relato da mesma professora revela a dificuldade em coordenar de forma eficaz o E.S.R., pela expressão que oferece (p: 236). Alude ainda que, mesmo não havendo formação, ela ia-se fazendo informalmente entre os professores.

EP3/CP relata ainda situações de cepticismo que observou relativamente ao E.S.R.. Contudo, também narra situações de mudança em alguns professores, embora noutros se tivessem mantido resistências, pelas características tão diferentes dos alunos, o que concorda com a N.d.C 2) e também pelo facto de alguns professores entenderem que o E.S.R. era muito pouco exigente “*lasso*” (p: 242).

A narrativa sugere conflito entre a rigidez por parte dos professores habituados a leccionar de dia, de acordo com o modelo tradicional, e que se confrontaram com a flexibilidade do E.S.R.. Tal concorda com o conteúdo da N.d.C. 2 e D. 2 e ainda com a reacção expressa na N.d.C. 4 e D.3 relativamente às características diferentes do E.S.R. e à necessidade de formação de professores neste domínio.

Sublinhamos a atitude de apoio mútuo entre os professores, a qual tinha surtido efeito, segundo a narrativa da mesma professora (p: 241).

Parece haver unanimidade entre os professores relativamente à diferença de ensino, por comparação com as aulas de dia (p: 244), o que concorda com o conteúdo das N.d.C. 2 e 3.

EP4 afirma haver alunos no E.S.R. desinteressados – *andam aqui a passear*. Ainda o mesmo professor salienta o respeito pelo ritmo dos alunos adultos (p: 244), o que sugere desmotivação dos alunos por factores de ordem pessoal ou por terem visto as suas expectativas goradas no final do ano relativamente aos professores.

O relato de EP1 denuncia a ausência de alunos no final do ano. Situação que o mesmo professor justifica pelo facto dos alunos terem dificuldades de vária ordem (p: 246).

Registamos ainda, no relato de EP1 (p: 247), uma crítica à organização dos horários dos alunos adultos por serem trabalhadores-estudantes.

Os alunos, ao pronunciarem-se sobre os aspectos que poderiam ser melhorados no E.S.R., apontam a elaboração de horários quando se referem ao funcionamento do E.S.R. (Quadro 13 – Q.2).

Entretanto, outras opiniões foram sendo emitidas (EP2, p: 248). Sublinha ter encontrado só aspectos positivos, valorizando a atitude dos alunos que a surpreendeu favoravelmente por ser uma jovem professora, em início de carreira.

Já EP1 afirma que os alunos do E.S.R. esperam do professor grandes sínteses para se prepararem para exame e, se possível, fichas formativas para o efeito (p: 249). Tal posição sugere que os alunos têm capacidade para desenvolverem auto-aprendizagem, o que parece ser ratificado pelo relato do mesmo professor quando afirma que o professor da noite não é uma pessoa que ensina e que os alunos pretendem realizar os exames das unidades o mais depressa possível. No entanto, encontramos uma contradição quando afirma: *eles também gostam que lhes expliquemos as coisas* (p: 250).

Acerca da mesma questão, EP2 (p: 251) denota ter sentido bastante apreensão pelo facto de só ter 24 anos e se confrontar com alunos muito mais velhos que ela. Contudo, a avaliar pelo relato da professora, este constrangimento foi superado pelos comportamentos positivos e o bom relacionamento com os alunos.

Registámos o relato oferecido por EP3/CP quando sublinha o trabalho de grupo como metodologia a adaptar no E.S.R.. Valoriza ainda a atenção a ter ao ritmo de aprendizagem dos alunos e das próprias potencialidades (p: 252).

Todavia, apresenta-nos uma reflexão de bastante interesse sobre o processo de avaliação, realçando que os alunos progredem sempre, utilizando metaforicamente a analogia do aluno com o *corredor desportivo* que, mesmo chegando nos últimos lugares, desenvolveu esforço, o que deve ser premiado. A metáfora é bastante sugestiva da valorização dos pequenos progressos na pedagogia de adultos (p: 253).

Analisando a narrativa de EP4 (p: 255), registámos que o seu procedimento consiste na catalogação dos alunos em dois grandes grupos: os muito interessados e que pretendem ascender ao Ensino Superior e os amorfos que o que querem é fazer as unidades. Como critério de catalogação, alude o estudo de um perfil psicológico dos alunos e como se apresentam na sala de aula.

Tal procedimento contrasta com o de EP3/CP acerca da mesma questão. Ainda EP4 queixa-se que os alunos, por vezes, não entendem por falta de bases. Contudo, expressa a preocupação de se adaptar aos alunos (p: 256, 257).

Ainda no âmbito da experiência no E.S.R. e questionados sobre os pontos fortes, os informantes apresentam as seguintes opiniões:

-Os alunos podem realizar com rapidez os exames das unidades capitalizáveis (EP1, p: 259);

-Os adultos aprendem uns com os outros, o que promove o desenvolvimento pessoal e interpessoal (EP3/CP); o que concorda com o conteúdo do Quadro 12 (Q.2)

-O relacionamento favorece a aprendizagem (EP3/CP, p: 261).

Como pontos fracos, foram referidos os seguintes:

-Desajustamentos dos horários para estudantes-trabalhadores (EP1, p: 269, EP3/CP, p: 266 e EP4, p: 270)

-Várias unidades diferentes em simultâneo na mesma aula (EP1, p:269)

-Os professores não trabalham em grupo (EP2, p:262)

-Deficiência na organização administrativa (EP3/CP, p:264)

-Sobrecarga de trabalho burocrático a professores com funções de coordenação pedagógica (EP3/CP, p: 265)

-Crítica contra o princípio da marcação de faltas a alunos adultos (EP3/CP, p: 265 e EP1, p: 269)

-Falta de informação aos professores sobre o funcionamento do E.S.R. (EP3/CP: p: 266)

-Crítica ao modo como é desempenhado o cargo de coordenador pedagógico (EP3/CP, p: 268); o que concorda com os discursos das N.d.C. 7, 8, 9 e com D.7.

-As deficientes condições físicas das instalações que provocam desconforto e constrangimentos nas aulas. (EP4, p: 270)

-Lacunas nos guias de aprendizagem (EP4, p: 271)

Ainda como ponto fraco, EP3/CP, evocando a implementação do E.S.R. denota um frágil acolhimento do mesmo. Sugere que, sendo a escola tradicionalmente marcada pelo Ensino Diurno Tradicional, foram desenvolvendo resistências, designadamente em reuniões de grupo. Tal destaca-se quando refere que aquele ensino *não existia* e que intencionalmente no final das reuniões levantava-se e dizia *...e no Ensino Recorrente está tudo bem*. A estranheza e falta de informação sobre o mesmo também é destacada pela informante quando a delegada do grupo lhe pede planificações.

### 6.11 - Gestão do Currículo

As opiniões relatadas no âmbito da questão do Currículo, proporcionaram uma diversidade de situações.

Acerca da organização da experiência pedagógica, EP4 (p: 245) refere que, enquanto no Ensino diurno se fazem as planificações (10º, 11º e 12º) tendo em conta os programas tradicionais, no E.S.R., pela sua própria estrutura - unidades capitalizáveis, a planificação é muito difícil dada a possibilidade de vários alunos estarem a frequentar unidades diferentes e na mesma aula.

Assim, e sobre o modo como organizam a sua experiência, EP1 afirma planificar as aulas em função do número de unidades que lecciona. Acrescenta ainda que avalia os alunos através de exame. Isto contradiz citações anteriores (p: 292).

Recolhemos de EP2 (p: 293) um procedimento diferente. Segundo o relato da mesma, em primeiro lugar estuda o programa e em seguida produz textos e recolhe materiais para os alunos estudarem, além de utilizar acetatos. Tal deve-se ao facto de ter constatado que os Guias de Aprendizagem são insuficientes. Ainda produz fichas de trabalho para os alunos resolverem nas aulas, o que facilita a aprendizagem dos alunos. Tal concorda com as opiniões expressas pelos alunos acerca das apreciações sobre professor de adultos (Quadro 6 - Q.1).

Registamos no relato de EP4 (p: 294) que a organização das suas aulas não assenta em nenhum modelo específico, dependendo das unidades que os alunos estão a frequentar. A este propósito, salienta que a frequência é bastante irregular, o que o impede de utilizar uma planificação sistemática.

Sobre a avaliação, os professores são unânimes na aplicação na utilização do exame como meio para a capitalização das unidades. Esta circunstância merece alguma consideração por parte de EP2, a qual entende que o exame como único meio de avaliação bastante limitativo mas, por lei, não se pode realizar a avaliação de outro modo.

Contudo, EP2 sugere disponibilidade para compensar o esforço dos alunos que trabalham mas que tiveram piores resultados, dando-lhes um prémio, elevando um pouco a sua classificação (p: 299, 300).

Acerca da questão dos materiais utilizados nas aulas, parece haver unanimidade no uso do Guia de Aprendizagem para cada unidade.

EP4 afirma que, por vezes, dialoga com os colegas de grupo sobre a orientação das aulas. Mas afirma não ser possível realizar planos rígidos como no

modelo tradicional, dada a diversidade de unidades capitalizáveis na mesma aula, ideia que vimos a retirar de relatos anteriores.

Sobre o que pensam da ideia de os alunos levarem materiais para a aula, o entendimento é de aceitação pela utilidade que tal traduz no processo de aprendizagem (EP3/CP, EP2, EP4 p:296). Registámos ainda uma situação em que o professor aprendeu com o aluno).

Na recolha das opiniões sobre a integração dos saberes e experiências dos alunos adultos nas aulas, EP2 (p:298) sugere uma interligação entre a escola e o trabalho profissional dos alunos. Tal posição é reiterada por EP3/CP (p: 298), a qual sublinha que a integração do saber está, portanto, presente nas suas aulas. Adianta ainda os reflexos das vivências da escola na vida familiar e profissional dos alunos adultos.

Acerca da participação dos alunos nas aulas, parece haver unanimidade na opinião sobre a vantagem da mesma, favorecendo a comunicação, o relacionamento, o bem estar e a vivacidade na aula (p: 298).

Questionados sobre o modo como avaliam os alunos, para além de referirem relatos anteriores sobre o assunto, afirmam utilizar apenas o exame. (p:300); EP3/CP (p: 301) afirma que deve haver equidade na preparação dos alunos do 12º ano no regime diurno e a relativa aos alunos do E.S.R. pois adquirem igualmente o diploma do 12º ano.

Adverte, porém, que as condições que rodeiam a aprendizagem dos alunos do E.S.R. são diferentes. Entre as condicionantes reconhece o tempo disponível para o estudo, visto tratar-se de trabalhadores estudantes. Defende que a orientação pedagógica deve ser em função das expectativas geradas pelos alunos.

Do relato apresentado sobressai o reforço da sensibilidade da professora pelo estudo da situação individual dos alunos, procurando situar os objectivos e as dificuldades dos mesmos à semelhança do que nos narrou anteriormente (p: 253).

## **6.12 - Necessidades de formação**

Questionados sobre o que pensam sobre a sua preparação como professores do E.S.R., destacamos os relatos seguintes:

EP1 (p: 303) confessa estar influenciado pelo ensino tradicional (*Magister Dixit*) e acrescenta a expressão *e pronto*, o que sugere dificuldades numa possível mudança.

Aliás, seguindo o modelo tradicional, é mais confortável ensinar - *é mais simples, não nos aborrecemos nada* (p: 303, 304).

Tal posicionamento mantém coerência com os discursos anteriormente recolhidos do mesmo professor.

Contudo, reconhece possíveis melhorias no desempenho dos professores se tivessem *um bocadinho de... nova formação*, ou seja, não muita, ou aprofundada, reforçando que *talvez não fosse mau*, o que sugere alguma abertura (EP1, p: 304).

Sublinhamos, mais uma vez, as influências do modelo tradicional nas práticas pedagógicas actuais e a dificuldade de adaptação às mudanças.(p:303). Porém, considerando o relato do mesmo professor sobre as razões subjacentes à sua entrada no ensino, admitimos haver coerência.

Detivemo-nos no relato de EP2 (p: 304) a qual, estando em início de carreira e tendo sido colocada por concurso, sugere que também *caiu aí de pára-quadras* (N.d.C. 1).

À semelhança daquela professora expressa ter sentido receio pelo desconhecimento do modo como funcionava o E.S.R., por ter sentido pressões quanto à burocracia que envolve os processos dos alunos e que traduz na expressão *“se não, ameaçam-me, puxam-me um bocadinho as orelhas”*. Evocámos o medo pela Inspeção, também aludido por outra informante nas N.d.C. 7, 8, 9, 11. Entretanto, sorridente, EP3/CP (p:304) confessa não ter tido qualquer tipo de preparação para dar aulas no E.S.R., reconhecendo que lhe faz falta. Admite ter superado as dificuldades pelo facto de gostar de ensinar alunos adultos (p: 236, 237, 238, 239). Tal dado concorda com os relatos anteriores da professora (p: 234, 235). Confessa não haver situações favoráveis a encontros com colegas para a planificação de aulas nem possibilidade de organização de formação na escola. Acha *incrível* que ainda não tenha havido formação específica e manifesta também estranheza por não haver estágios no E.S.R. (p: 312, 313, 315).

Entretanto, EP4 afirma não necessitar de formação, pois foi adquirindo a mesma ao longo dos anos (p: 306).

Quando questionados sobre os conteúdos mais importantes nessa formação, EP2 (p: 314) refere os conteúdos programáticos e a reestruturação do programa.

EP3/CP (p: 316) salienta a necessidade de estratégias para melhorar o relacionamento entre professores e alunos adultos, referindo ainda a necessidade de uma reflexão sobre a distinção entre a pedagogia com adolescentes e a pedagogia de adultos. Identifica ainda vantagens nos alunos poderem escolher os seus próprios professores.

EP4 (p: 315) refere a necessidade de formação em vários domínios de molde a melhorar o sistema, atitude que contrasta com as sustentadas pelo mesmo professor (p: 306).

Quando lhes colocamos a questão acerca das modalidades que melhor resultariam nessa formação, EP1 (p: 311) sugere trabalhos de grupo, por disciplina e unidades, produção de materiais e formação sobre métodos em Educação de Adultos.

A mesma opinião apresenta EP3/CP (p: 319), advertindo porém que aqueles só seriam possíveis se integrados nos horários dos professores. Dá-nos conta ainda da sua percepção acerca da sobrevalorização que é dada aos alunos, em contraste com a detectada relativamente aos professores. Manifesta tal crítica através da metáfora - *o professor nem é anjo, nem uma máquina* (p: 319). Tal comentário parece estar associado ao excesso de tarefas de natureza burocrática já aludido no conteúdo da N.d.C. 7, 8 e 9 e D.7).

Alega ainda que a formação deve ser feita nos grupos disciplinares, principalmente para os professores novos. Contudo, sublinhamos a reflexão desenvolvida sobre a integração dos saberes dos professores nos próprios grupos disciplinares. Reitera ainda a pertinência da reflexão sobre as práticas pedagógicas (p: 319, 320).

EP2 sublinha a importância da mudança na educação, reforçando que quem tem muitos anos de serviço não deve temer as inovações (p: 318).

EP4 (p: 326) adverte que a formação baseada em teorias é inútil. Contudo, à semelhança de EP3/CP, sugere que se podia fazer formação a dois níveis: formação geral para todos os professores e para grupos disciplinares. No primeiro sugere a importância de se focar a metodologia, perfil dos adultos para se destacar as características dos adultos com as dos alunos jovens. Nos trabalhos em grupo seriam dedicados mais aos conteúdos programáticos, materiais, estratégias didáticas e debate sobre o E.S.R..

Na última questão proposta, na qual convidámos os informantes a acrescentar algo mais, EP2 sugere que *os professores se sentem no lugar dos alunos para apreciarem as suas características* e assim, estabelecer estratégias de consciencialização sobre as mudanças necessárias a promover na pedagogia de adultos. (p: 328).

EP3/CP refere ainda a fragilidade no processo de integração do E.S.R. na escola, (p:329) afirmando que, embora a filosofia subjacente ao E.S.R. seja muito adequada, *nasceu mal e cresceu mal. Não teve campo fértil para poder na prática ser valorizada.*

### Breve síntese

Numa perspectiva transversal sublinhamos convergência por parte de professores e alunos, no que respeita aos seguintes aspectos:

- Necessidade de formação de professores no E.S.R. de Adultos numa perspectiva interactiva, reflexiva, transformativa, dialógica.
- Reestruturação sobre o funcionamento do E.S.R. (horários, infra estruturas, sobreposição de disciplinas)

Tomando em consideração os dados resultantes do processo de triangulação, passamos agora a destacar dados mais significativos.

Assim, do conteúdo das notas de campo e diários, inferimos que os professores colocados no E.S.R. não têm formação especializada em educação de adultos. Em consequência, resultam situações de constrangimento.

Também a colocação de professores no E.S.R. é orientada em função de critérios de natureza burocrática (concurso, falta de vaga no regime diurno).

Segundo os professores, a estratégia mais adequada ao ensino de adultos é o trabalho em grupo.

O cargo de coordenador pedagógico é atribuído no horário e, por vezes, as horas atribuídas para o efeito são para o professor ficar com horário completo. Sublinha-se que os coordenadores pedagógicos têm muitas responsabilidades de natureza burocrática que bloqueiam a tarefa pedagógica. Tal deve-se à intervenção do inspector pedagógico, o que provoca constrangimento pelo seu poder de desenvolverem processos disciplinares se os processos dos alunos não estiverem devidamente organizados.

De entre as características que deve ter o perfil do professor de adultos apontam-se a disponibilidade, poder de adaptação e utilização de métodos activos, em oposição ao método tradicional de ensino.

Entretanto é reconhecida a necessidade de formação especializada para o E.S.R. em qualquer modalidade. Assim como a necessidade de uma reestruturação no funcionamento do E.S.R., incluindo a organização dos horários.

No que refere aos dados recolhidos no primeiro questionário (Quest. 1), aplicados aos alunos, deduzimos que as motivações para os alunos frequentarem o E.S.R. residem prioritariamente no desejo de entrar para o Ensino Superior, embora

manifestem gosto em estudar e em quererem compreender os problemas do mundo actual. A necessidade de promoção no trabalho e o desejo de acompanhar os filhos no estudo são apontados em menor escala. Tal traduz a diversidade de características que foram registadas em notas de campo e que constituíram objecto de reflexão crítica expressa em diários. Os alunos desenvolvem expectativas relativamente aos professores do E.S.R. que traduzem no desejo de virem a ter professores com competência e que sejam colaboradores para ensinar de molde a ficarem bem preparados e ,ainda, que os ajudem e os animem a aprender. Manifestam ainda o desejo de os professores assumirem um compromisso com os alunos e que sejam motivadores. Ainda valorizam as interacções na sala de aula, o diálogo, uma atitude de ajuda e compreensão do professor e empatia. Esperam ainda que exponha bem a matéria. Reconhecem que um professor que dê aulas a pessoas adultas deve ter formação pedagógica específica.

Os alunos apontam lacunas relativamente a registos que têm sobre professores. Expressam as mesmas quando aludem falta de disponibilidade do professor para dedicar mais a alguns alunos para facilitar a sua integração ao virem de novo para a escola. Também sentem a necessidade de testes de preparação para os exames. Manifestam que quando os professores faltam os prejudicam. Também a mudança de professores ao longo do ano perturba-os, pois isso obriga-os a uma nova adaptação a outra pessoa. Os Guias de Aprendizagem são objecto de crítica e manifestam o desejo de poderem ter disponíveis outros materiais para estudo. Ainda gostariam de ter professores que lhes propusessem trabalhos para apresentarem aos colegas na aula, sublinhando que essa dinâmica é estimulante e favorece a reflexões sobre os temas. Expressam que o desenvolvimento de técnicas laboratoriais é apresentado como necessidade por parte de alunos de Física e Química.

Tomando agora em consideração os dados obtidos no segundo questionário (Quest.2) e apreciando resultados das expectativas, sublinhamos que os alunos adultos trabalhadores apreciam os professores que lhes dão apoio na compreensão das matérias. Apontam que alguns dos professores que tiveram não foram motivadores. Queixam-se de não serem ouvidos quando necessário e que há professores que impedem o seu progresso.

Alguns tiveram em algumas disciplinas, um clima calmo, circunstância que lhes agradou. Em outras disciplinas, porém, o clima dependeu dos professores e aludem que alguns lhes lembram os professores que, em tempos, tiveram de dia, quando frequentaram o ensino regular, por assumirem uma atitude de distanciamento que não lhes agrada. Expressam que em algumas aulas não motivação e então é um aborrecimento.

A maior parte dos alunos viu as suas expectativas concretizadas. Tal, porém ficou a dever-se a vários factores, como esforço pessoal e determinação. Contudo, alguns confessam não terem tido o apoio esperado dos professores. Alguns abandonaram o estudo por mau relacionamento com professores, enquanto outros referem haver baixo empenho por parte daqueles.

O que apreciaram mais nos professores foi a boa transmissão das matérias, a motivação, o acompanhamento do estudo, a valorização da experiência pessoal, a disponibilidade e amabilidade por parte de alguns professores, o relacionamento e a convivência entre colegas e alguns professores. Reflectem sobre aspectos que podiam ser melhorados no E.R.S. e propõem melhorias no seu funcionamento no que diz respeito à organização de horários, espaços e programas.

Aludem à melhoria das infra estruturas da escola no sentido de vir a ter melhores condições físicas para as aulas. Apontam a necessidade de melhorar o empenho, a motivação, mais interacção entre professores e alunos, valorizar-se o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Tomando em linha de conta os relatos obtidos através das entrevistas aos professores apreciamos que os mesmos apresentam motivações relativamente ao ensino. Uns professores entraram para o ensino por vocação enquanto que outros deixam transparecer factores de natureza económica e utilitária, os quais foram decisivos no seu vínculo ao ensino. São na maioria efectivos na Escola e possuem mais de trinta anos de serviço, aproximando-se do final da carreira. Constitui excepção uma professora nova na Escola que, ao contrário, está em início de carreira. Os primeiros entraram no E.S.R. por antiguidade. A professora nova foi colocada por concurso e só tinha horário disponível precisamente no E.S.R.

As narrativas dão-nos conta de experiências diversas. Registamos, no percurso de uma professora, ter estado no lançamento do E.R. e no do E.S.R, promovendo a sua implementação. Verificam-se graus distintos de implicação psicológica naquele sub-sistema de ensino, os quais se revelam através expressões, citações, risos, gestos, ou hesitações, contradições. Ao mesmo tempo, transparece a ideia de que existe, por parte de uma professora, um apego ao E.S.R. ou ainda um forte entusiasmo que se manifesta através do riso cristalino, da alegria, do acolhimento do desafio. As narrativas desvelam que alguns professores valorizam no E.S.R o processo, o que se reflecte no modo como se pronunciam sobre a avaliação; outros não, valorizam exclusivamente o produto, o que resulta da prova de exame.

Um professor indicia nos seus relatos episódios mais marcantes no seu percurso. Realçamos a propósito registos relativos a uma prática desenvolvida em tempos no ensino regular, o que sugere influência do modelo tradicional. Uma

professora porém, revive situações em que através da aprendizagem os alunos realizaram mudanças no seu auto conceito; ainda houve alunos cépticos relativamente às suas próprias capacidades e ao E.S.R.. Contudo, no decurso da aprendizagem foram mudando de perspectiva. Tal produziu reflexões críticas numa professora, o que se traduziu em novas tomadas de consciência sobre o conhecimento que ia construindo sobre as suas práticas pedagógicas. Do nosso ponto de vista estávamos a observar descobertas que nos estavam a ser transmitidas e de que a própria nem sequer teria uma consciência muito clara. Na ausência de formação específica, e sendo que o estágio pedagógico não teve influência nas práticas do E.S.R., a atitude daquela professora foi-se dilatando através da “criação” de fórmulas de formação informal entre os professores novos, revelando entusiasmo e crença no desenvolvimento do sub-sistema. A criatividade latente e manifesta transparece como uma constante no relato da professora.

Ainda, as narrativas transmitem vários sentimentos acerca do estágio pedagógico. Uns deixam transparecer que foi uma preparação para carreira realizada com agrado. Contudo, para outros não foi agradável nem bem acolhido por ter sido imposto e por ter considerado disciplinas no âmbito da Pedagogia da Educação, o que não estava em sintonia com a área de formação inicial do professor.

Sobre a reflexão pessoal acerca da experiência E.S.R. alude-se o isolamento perante a nova experiência, o que provocou algum mal estar, mas que também constitui um desafio o qual tem sido vivido com muito agrado. Deprendemos ser uma experiência enriquecedora pelo apoio dado a outros colegas e formação informal desenvolvida com outros professores também a iniciar o E.S.R.. Registamos ter havido resistências e representações falaciosas sobre a natureza do E.S.R. Pensava-se que não tinha a mesma dignidade do Ensino Regular. O E.S.R. surge como um subsistema que, no geral, não é bem acolhido entre os professores. Por vezes uma informante lembrava-o em reuniões.

No caso de outros professores a experiência deu-lhes a percepção de que se tratava de um tipo de ensino com características muito diferentes, ao contrário do ensino regular. Há relatos nos quais são aludidos constrangimentos por parte dos alunos por várias causas e que por isso querem finalizar o curso rapidamente.

Há discrepâncias relativamente ao modo como os professores se situam face ao papel de professores do E.S.R : um professor avalia a experiência como muito positiva; outro aponta que não tem a função de ensinar e que tal também não é do agrado dos alunos; outra ao contrário, acompanha os alunos nos seus itinerários individuais e selecciona conteúdos, métodos e materiais consoante o grupo que tem e apresenta-se muito observadora sobre a evolução dos alunos, avaliando os

progressos, e sublinhando assim a importância da avaliação como um processo. Com outros professores, a avaliação é feita exclusivamente através do exame. Alguns professores na sua experiência diagnosticam os seus alunos de acordo com o seu comportamento, como escrevem; outros, preferem conhecê-los através do diálogo, querendo saber as suas expectativas. Tal procedimento permite uma negociação entre alunos e professor, a partir da qual este se orienta em função dos objectivos indicados pelos alunos. Dos relatos destacamos pontos fortes e pontos fracos reconhecidos no E.S.R.. O facto dos alunos poderem completar mais rapidamente o curso, segundo a sua disponibilidade e ritmo constitui um ponto forte, assim como a oportunidade de conviver e de se relacionarem.

Identificam como pontos fracos, as condições materiais em que se trabalha a sobreposição de aulas e a organização dos horários. Os professores reconhecem que a transição do ensino regular para o E.S.R. necessita de preparação.

Sobre a primeira aula de professores no E.S.R., obtivemos relatos distintos. Aludem terem-se sentido muito ansiosos, dada a inexperiência e estarem perante alunos adultos. Porém, a circunstância fez lembrar o tempo de aluna e o que esperava dos seus professores. Tal reflexão levou a situar-se como professora para dar o seu melhor àqueles alunos; noutro caso os constrangimentos iniciais esbateram pelo clima de empatia que se foi desenvolvendo; noutro caso, o relato focaliza a realidade que envolve o ensino regular, indício de ligação ao modelo tradicional. Entretanto, noutro informante não há memória da primeira aula.

Sobre a experiência como professores no E.S.R. alguns sentem dificuldade na organização do ensino de acordo com das unidades capitalizáveis; outras não, organizam a sala de tal modo que possam trabalhar em grupos consoante as unidades e gerem o tempo em função das necessidades de cada grupo.

Os relatos acerca do que pensam sobre os alunos são, igualmente, distintos. Para uns os alunos adultos são pessoas muito ocupadas o que as impede de vir às aulas. Para outros, são os alunos que motivam profundamente os professores, que por seu lado os admiram, não apenas por irem às aulas, mas também por irem para a Escola e conviverem, fazerem amizades.

Registam-se algumas discrepâncias relativamente ao papel do professor. Uns ensinam, sentem os efeitos do seu papel e aprendem com os adultos, dominando a interacção; outros não, porque entendem que o seu papel não é ensinar mas dar orientações para os alunos estudarem. Assim, como estratégias, uns professores definem objectivos e produzem fichas de trabalho para os alunos estudarem a matéria através das mesmas; outros utilizam o método expositivo alternando com trabalho de grupos; noutro as estratégias são desenhadas a partir do itinerário do aluno, ou seja

de acordo com os objectivos e expectativas dos alunos e ensino, acompanhamento, diálogo e colaboração do professor. Num caso, o professor evita a reprovação dos alunos e por isso redefine critérios de avaliação.

O clima na sala de aula é bastante valorizado por uma informante. Uns sentem a liberdade de criar estratégias de aprendizagens e de tomar decisões eficazes. Valorizam o bom relacionamento, a empatia e a flexibilidade que são indicados como factores importantes no ensino de pessoas adultas. Noutros a motivação e a apresentação de resultados configuram um bom clima. A este propósito detectam-se incongruências: valoriza-se a motivação para as aulas por um lado e por outro sublinha-se o absentismo dos alunos, por falta de tempo.

Os professores oferecem relatos diferentes sobre o modo como organizam o currículo. Fazem-no em função do programa das unidades que estiverem a ser frequentadas, ou após uma avaliação crítica dos Guias de Aprendizagem elaboram textos de apoio e fichas de trabalho para rentabilizar o estudo dos alunos que acompanham. Como materiais de suporte para as aulas, em geral utilizam o Guia de Aprendizagem. Alguns professores produzem materiais para os alunos ou utilizam acetatos na exposição de conteúdos.

Apresentam abertura relativamente à possibilidade dos alunos trazerem materiais para as aulas, argumentando que os mesmos podem traduzir reflexos do domínio laboral. Há a ideia de que existem espaços de intercepção entre o que O E.S.R. e o trabalho. Emerge, também a constatação de que o E.S.R. se reflecte na esfera familiar e dos amigos pois, os alunos sentem-se valorizados pelo facto de estarem a estudar.

A participação dos alunos na aula é valorizada. Emerge nas narrativas de alguns professores que essa participação é uma constante porque há à vontade e descontração nas aulas e ainda porque as torna mais atractivas.

Entretanto a avaliação é realizada através de exame, pois alude-se que não a podem realizar de outra forma. Contudo, gerem-se dilemas pois, bons alunos podem sentir algum constrangimento quando estão a realizar a prova de exame. Em face desta tem-se em conta dados qualitativos, registados no evoluir das aulas para melhorar a classificação do exame.

Emergem dos relatos elementos, nos quais alguns professores têm em conta dados qualitativos e quantitativos para uma avaliação que contemple a progressão dos alunos como um processo. A exigência no E.S.R. transparece como uma preocupação, pois deve equivaler ao ensino regular, principalmente no fim do curso, pois os alunos que se candidatam ao ensino superior devem fazê-lo em igualdade de

circunstâncias. Contudo há alunos que não têm a pretensão de prosseguir estudos, que atendendo à idade e a limitações de natureza biológica (audição, visão, o sistema fonador) a exigência pode ser desaconselhada. Adverte-se sobre uma diversidade de casos que podem ocorrer em situação pedagógica.

Escutámos os relatos acerca de formação para leccionar no E.S.R. e registámos que os professores não a receberam, aludindo que a que possuem é ligada ao modelo tradicional de ensino o que constitui ainda uma referência válida e que se reflecte no E.S.R.; aludem-se constrangimentos decorrentes do exercício da autoridade por respeito e temeridade relativamente à figura do inspector. É referida a falta de formação específica, mesmo no lançamento do E.R. na década de 1980. Emergem relatos nos quais se realça a noção de que a formação, mesmo para quem se sente muito envolvido no E.S.R., é necessária, permitindo melhorias no desempenho profissional. Soltam-se queixas sobre faltas de oportunidade e uma atitude individualista por parte de outros professores. Também há relatos que evidenciam que se prescinde de formação, já que não é necessária, uma vez que foi sendo construída ao longo do tempo.

Das narrativas acerca das características que deveriam ter os professores do E.S.R., emerge a noção de que estes deveriam ser portadores de múltiplos saberes e que deveriam ter a capacidade de mobilizar os alunos ou de os motivar. Os informantes descrevem o perfil que julgam ser ideal para um professor do E.S.R.. Neste sentido, aludem que deve propor aos alunos que estudem bem a matéria, alertando-os para alguns conteúdos e, em seguida vir e apresentar sínteses, argumentando-se que a função do professor do E.S.R. é de complementar o estudo do aluno adulto.

Ainda, factores sócio afectivos e a partilha de saberes são considerados importantes na ensino de adultos, bem assim como a capacidade de inspirar confiança no adulto a qual é construída pelo professor.

Acerca da ajuda que poderia ser dada a professores novos no E.S.R., os relatos apontam para formação geral sobre a sua estrutura e organização específica sobre as didácticas das disciplinas a ser prestada por pessoas experientes e que dominem as características do sub-sistema. Ainda é referido um estágio pedagógico para os professores do E.S.R. como fazem todos os professores do ensino regular, com jovens. A formação é também referida como uma estratégia para motivar melhor os alunos. Como conteúdos sugerem-se uma reflexão sobre os conteúdos dos programas e reestruturação dos mesmos, sensibilização para o relacionamento com

adultos. Acerca das modalidades, os relatos apontam para várias modalidades de formação: métodos de ensino de adultos; organização do sistema do E.S.R.; a avaliação deve ser orientada em trabalhos de grupo; utilização das novas tecnologias; exposição de como funciona uma aula do E.S.R.. Entratanto, adverte-se que os diversos saberes e experiências que os professores já possuem devem ser mobilizados e disponibilizados nessa formação, numa perspectiva integradora. Sublinha-se ainda a pertinência do tempo de formação ser incluída no horário do professor como tempo de trabalho no âmbito das actividades docentes.

Alude-se a precariedade que rodeou o surgimento do E.R e depois o E.S.R. que se foi impondo por razões que se prendem à política educativa. Ainda se fazem referências a representações negativas criadas pelos professores, em face das características do sub-sistema em oposição com o ensino tradicional. Sugere-se que transmitiu uma imagem de desorganização, como que, tendo menor dignidade educativa.

## **Conclusões gerais**



## CONCLUSÕES GERAIS

Apresentar conclusões sobre um conjunto de elementos compostos de pressupostos teóricos e de dados recolhidos reflectidos à luz de uma atitude pretensamente crítica, constitui uma tarefa complexa. Contudo, desenvolveremos esforços no sentido de construir uma síntese, a qual permita, de acordo com os objectivos enunciados, deixar transparecer no essencial, a razão de ser da investigação desenvolvida. Trata-se pois de concluir sobre o nosso problema de investigação, ou seja, se existem ou não necessidades formativas entre os professores do E.S.R., problema que estudámos através de um caso – a turma SC3, como aludimos anteriormente. Assim, num primeiro momento, fomos inferindo dados quer do campo teórico, quer do campo empírico. Em segundo lugar e tendo em conta um dos objectivos enunciados (Cap.I), propomos um modelo de formação de professores para o E.S.R. de Adultos, que emerge dos relatos dos informantes e das nossas notas de campo e diários. Assim, soltam-se fragmentos sugestivos de um modelo de formação centrado na Escola; identificam – se nos relatos elementos que configuram o modelo construtivista; vão-se soltando dados indiciadores da necessidade de formação nas áreas que enunciámos:

- Pedagogia e Psicologia da Educação de Adultos.
- Gestão do Currículo.
- Tecnologia da Informação e Comunicação.
- Construção de Materiais Didáctico pedagógicos.
- Organização Escolar e Curricular.
- Metodologia.

No sentido de dar mais visibilidade àquelas carências evocámos, de novo, alguns relatos mais significativos .

### ***Relativas ao campo teórico***

- Verifica-se que a investigação estritamente ligada à formação de professores para o Ensino Secundário Recorrente de Adultos é escassa.
- Consta-se que o recurso a professores do ensino regular para a Educação de Adultos, a que o E.S.R. está ligado, constitui uma prática tradicionalmente seguida, do que se conclui não ter espaço próprio.

- Deduz-se, da análise dos modelos de formação de professores desenvolvidos em Portugal, a ausência de algum específico para professores colocados no E.R e E.S.R. de Adultos.
- Constatam-se bloqueios na afirmação da Educação de Adultos como domínio educativo próprio. Tal reflecte-se na necessidade da criação de estruturas próprias para esta área educativa.
- Verifica-se que a formação especializada de professores no domínio da Educação de Adultos não produz reflexos na realidade do E.S.R.
- A Escola, através do Conselho Pedagógico, solicita o levantamento de necessidades de formação. Contudo, não existe qualquer registo respeitante à formação de professores para o E.S.R., no período em que decorreu a investigação.
- Deduz-se que a institucionalização do E.S.R. foi integrada no modelo técnico instrumental, de acordo com a concepção cultural que existe em Portugal sobre as instituições educativas.
- Constata - se a ausência de iniciativas sobre a detecção de necessidades de formação pedagógica, específica para os professores do E.S.R.

### ***Conclusões relativas ao processo empírico***

Recorremos de novo ao “terreno” para procurar nas vozes elementos que nos permitam configurar e fundamentar as áreas aludidas.

#### **- Um modelo centrado na Escola**

(...) *Aqui na escola* devia começar a haver, reuniões, acções, seminários, como lhe queiram chamar, *para os professores saberem como se relacionar com os alunos*, conhecer o próprio sistema, sei lá. Só sei que há problemas escusadamente. (N. d. C. 5, 04.05.25, 19.12 h) e D4, 172.

Constata-se a necessidade de valorizar a dimensão sócio-afectiva, a construção de interacções que promovam a evitação de conflitos. Subjaz ainda, a dimensão dialógica a considerar no âmbito da formação para professores no E.S.R., na Escola.

A propósito, registámos o seguinte argumento:

Se essa *formação for integrada nos horários dos professores*, ora bem, o professor tem de ser profissional, é remunerado por aquilo que faz, não é? Ao longo do ano. (EP3/CP) 319.

Inferimos que, dada a rotina instalada em consequência da perpetuação do paradigma técnico instrumental o tempo destinado à formação específica teria de ser contemplado na organização do horário. Deste modo, aquele assume o carácter normativo, ou seja, a frequência da mesma é obrigatória. A expressão *ao longo do ano* sugere a modalidade de formação contínua. A mesma citação, tomada de modo extensivo sugere *ao longo da cada ano lectivo* ou seja, na perspectiva da educação permanente.

Ressalta, do conteúdo da intervenção seguinte, o argumento da realização na Escola de um estágio específico para professores colocados no E.S.R., à semelhança do que acontece no ensino tradicional, no registo técnico instrumental.

Deveriam *dar-nos um conhecimento*, porque já que no ano de estágio nos dão conhecimento daquilo que é o diurno, *também nos poderiam dar do que é o nocturno*, pelo menos o lado do contacto com pessoas diferentes e que são pessoas mais velhas e que *têm de ter outra maneira de dar as aulas e...* que temos que ter.. Eu acho que isso é muito importante, pois encontramos uma situação completamente diferente. (EP2), 312.

As expressões sublinhadas indiciam necessidade de formação com o argumento de ser um ensino diferente. Também se soltam indícios do perfil: *têm de ter outra maneira de dar as aulas*.

Também há alunos que identificam vantagens na formação de professores para o ESR. de adultos.

Acho que há uma *diferença quando se ensinam adultos* do que pessoas jovens, *têm outra postura*, (Q.6) , 186

Subjaz no fragmento um perfil de professor diferente para o ensino de adultos.

Do relato, com conteúdo semelhante ao exposto anteriormente, sublinhamos o argumento, ainda sobre a cristalização de rotinas e que urge desconstruir.

Pois, acho que (um estágio) tem muito interesse.

(...) Normalmente, esses professores começaram por dar aulas de dia e, portanto já estiveram anos na carreira com um determinado público e, portanto

foram-se adaptando a ele. Aliás, ainda há um bocado falaste nos estágios. Ora, os estágios são com os alunos do ensino regular diurno.

Eu nunca vi nenhuma estagiária no Ensino Secundário Recorrente.

Ora, portanto, no Ensino Recorrente tinha que ser, porque senão esses professores têm uma deficiência de fundo. (EP3/CP), 315.

O discurso denota crítica à ausência de dispositivos de formação de professores para o E.S.R. Sobressai, ainda, que o professor deve ter outro perfil para ensinar adultos.

E, ainda, se torna de interesse promover situações em contexto formativo que proporcionem ao adulto professor colocar-se no papel do aluno e inovar, tornando a Escola um *locus* de inovação.

Eu se calhar e estava-me a lembrar agora, que seria interessante criar uma formação específica para isto. E, quem sabe aqui na *Escola*, porque não? Acho que seria interessante trocarmos lugares, ou seja, serem os professores, os alunos e não digo os alunos serem professores, mas, *alguém que coordenasse a actividade dos próprios professores e para verem também qual é a realidade dos alunos*, porque eu acho também que *só damos conta da realidade* quando passamos por ela e aí, *se calhar começassem a perceber que podiam inovar e que é necessário*. (EP2), 328.

Sobressai do relato a necessidade de promover a interpretação da realidade psicopedagógica, numa nova lógica de transformação das rotinas instaladas, através da lógica da racionalidade técnico instrumental. Assim, a intenção da proposta constitui-se numa estratégia de consciencialização sobre as características sócio afectivas, cognitivas, fisiológicas, (atenção, visão, audição) dos alunos e sua sensibilidade para a aprendizagem significativa. Está subjacente ao relato o valor da sala de aula como espaço de interacção a serem valorizadas no processo ensino-aprendizagem entre o adulto professor e o adulto aprendiz. Subjaz a pertinência de um novo perfil de professor.

### **- Um Modelo Construtivista**

Dos relatos são, igualmente, sugestivos de um modelo construtivista, interactivo-reflexivo, cujas características assentam no princípio da reflexão contextualizada. Aquele princípio assume uma função reguladora na concepção sobre

as práticas, promovendo a revisibilidade das mesmas, permitindo aos professores serem os construtores de novos conhecimentos e práticas e, por conseguinte serem os *bricoleurs* da inovação.

O relato que recortamos é evocativo dessa visão paradigmática da educação.

Porque se nós tivéssemos no nosso horário e ao dia tal... para estar e expor “*Eu fiz esta experiência na turma tal e resultou assim*”... e (pausa). (...) E eu até admito que as pessoas a princípio fossem... reservadas... é diferente, bem... Mas, que diabo, não há ninguém que passado um quarto de hora não comece a falar. A falar de qualquer coisa. As pessoas podem falar de outras coisas fora do contexto das aulas porque as pessoas, até para serem amigas, não podem falar só de trabalho, têm de falar de outras coisas... e dos filhos... e do problema dos filhos... e levar... e passado um bocado estás a trocar as coisas, e esse entrosamento é muito necessário, não é? (EP3/CP), 321.

Evidencia-se a necessidade de reflexões críticas sobre práticas pedagógicas no fragmento “*Eu fiz esta experiência na turma tal e resultou assim*” na qual se subentende que a mudança de paradigma proporciona a construção de novos conhecimentos conducentes a novas práticas pedagógicas. Ainda está presente a dimensão dialógica nessa permuta de experiências dos professores, na discussão de resultados sobre o processo ensino-aprendizagem. Tal sugere transformação de perspectivas e atitudes sobre a formação de professores de adultos. Subjaz ainda, a apologia de um clima de flexibilidade e informalidade, o qual potencia a criatividade, abertura ao discurso do outro e a consequente intercomunicação como uma mais valia no processo formativo – transformativo. Está, pois, subjacente, de novo um novo conceito de professor, criativo, flexível, reconstrutor da sua experiência com os outros. Ainda, o relato seguinte da dimensão acima apontada.

Como se fizeram duas turmas e, lá está, havia... (pausa). Foi propositadamente que foram escolhidos dois professores para cada turma, em cada disciplina e em cada turma, *para haver intercâmbio e haver discussão*, não ser só uma pessoa e como era um grupo restrito de alunos. (EP3/CP), 238.

Sobressai a necessidade das reflexões sobre as práticas pedagógicas entre os professores, posição partilhada por outro informante como nos é oferecido apreciar.

(...) tendo aquela formação em conta, tratava-se de (...) estratégias didácticas, *discussão de problemas do Ensino Recorrente*, até. (EP4) 326.

Ainda, a narrativa dos alunos, denuncia necessidades a respeito do clima que esperam das aulas. Entretanto, subjaz o perfil do professor: dialogante, capaz de gerar interacções com os alunos e ser cúmplice no processo de ensino-aprendizagem.

Mais comunicação entre professor e alunos.(...) melhor diálogo (...) apreensão de novos temas, ideias, para uma maior maturidade do pensamento". Bom relacionamento entre alunos e professores.

(...) Cumplicidade uns com os outros (professores e alunos) sem excluir ninguém por idades. (Q.7) , 187.

Emerge no relato seguinte a consciência da necessidade de se investir na reflexividade crítica em torno das experiências acumuladas pelos professores ao longo da prática docente.

(...) eu achei sempre, ao longo destes anos todos, lá está, que os nossos saberes de professores mais velhos, *nunca se integraram*, aquilo que a gente diz dos alunos que é importante, *a integração dos seus saberes nas aulas e os nossos, no grupo?* (EP3/CP), 320.

Entretanto, na sua substância, está implícita a configuração do perfil do professor do E.S.R. de adultos: interactivo, reflexivo, corresponsável pela criação de uma cultura dialógica.

Entretanto, dos alunos emergem os seguintes relatos indiciadores igualmente da apologia sobre o paradigma dialógico:

Aprecio a interacção com os alunos, a troca de ideias e pensamentos sobre temas relacionados com a matéria (...).diálogo e interligação com os alunos. (Q.6), 186.

Mais comunicação entre professor e alunos.(...) melhor diálogo (...) apreensão de novos temas, ideias, para uma maior maturidade do pensamento. (Q.7) , 187

Indiciam no relato o perfil do professor que desejariam ter.

## - Pedagogia do Adulto

A preocupação da formação no âmbito desta área é tecida nesta argumentação:

Primeiro que tudo, eu acho que é daí que surgem muitas dificuldades entre alunos e professores - é essa não consciência de que se está a lidar com adultos e que, portanto, o tratamento com eles, (...) deve ser cuidadoso, são normas de sociabilidade e muitas vezes os professores não estão muito atentas a isso. O que é certo é que o modo como falas com um adolescente é muito diferente do modo como falas com o adulto. *Mas ali, é necessário haver uma reflexão, de facto, sobretudo, porque já vêem de outra experiência diferente, tudo o que se relaciona com esse aspecto, com o relacionamento do professor com o adulto.* (EP3/CP), 316.

Tal traduz a consciência do perfil do adulto, os seus saberes e experiências, e a abordagem psicopedagógica e didáctica que deve ser tida em conta pelo professor de adultos e que deve ser equacionada no âmbito da formação.

A dedução exposta está em coerência com relatos de alunos, cujo conteúdo evocamos:

O interesse em ensinar por parte de alguns professores.

Maior apoio por parte de alguns professores.

Alguns professores podiam dar mais um pouco de apoio aos alunos.

O interesse de alguns professores. Podiam ajudar mais os alunos.

O relacionamento entre os professores e os alunos e dos serviços em geral. (Q.13.), 206.

Emerge igualmente o perfil do professor: o *interesse em ensinar, apoio, relacionamento.*

O relato sugere necessidades de formação no âmbito da área aludida como podemos observar.

Em primeiro lugar, poria mesmo a estrutura da aula, ou seja, dar a conhecer como é *que funciona uma aula* do Ensino Secundário Recorrente.(...). Temos grupos e temos de pôr os grupos a trabalhar e é *o que nos perturba mais dentro da sala de aula.* E, depois, se calhar, mas isso é o que vamos aprendendo (e não é com formação que nós percebemos isso), perceber que são pessoas que trabalham e que dentro de uma sala de aula podemos ter miúdos de 18 anos e

podemos ter pessoas com 40, 50 ou 60 anos e isso é preciso gerir muito bem. (EP2), 314.

Com efeito preocupa-a no domínio pedagógico conhecer como é *que funciona uma aula* do Ensino Secundário Recorrente, até porque precisa de saber como organizar grupos de trabalho, dada a heterogeneidade do grupo, sem perturbar o funcionamento da aula.

Em fragmentos das narrativas solta-se o perfil do professor e suas competências.: não deve ser *distante* ou indiferente, frio, nem deve dar “secas” ou seja, sem motivação, entusiasmo.

Dos professores, alguns gostei. Ajudam a estudar, são mais amigos do que outros que são mais distantes, são como os de dia...

Em algumas aulas é agradável, é acolhedor, noutras é uma “seca”. Q.10, 195

Ressalta a necessidade que os alunos sentem no apoio de professor colaborativo. Transparece a necessidade de interações. Os relatos estão em coerência com as expectativas geradas pelos alunos sobre o perfil do professor e consideradas anteriormente (Gráfico 9), 183.

Olha: eu penso que deve ser bastante disponível, *sensível e atento às dificuldades dos alunos* e tentar *diversificar as estratégias* e não se limitar a despejar as matérias. Tem de ter determinadas características, deve ser *um professor versátil*, tem de se adaptar. (N.d.C. 6, 04.06.07, 20.15h e D4,) 173

As qualidades identificam o perfil e as competências do professor.

No registo seguinte encontramos uma posição contraditória.

(...) acho que o papel do professor é mais passivo, limita-se a dar orientações para exame e fazer exames. Também, por vezes os alunos faltam muito. É um bocadinho defraudante, em algumas casos. (EP1),290.

O conteúdo do fragmento, no qual sublinhamos *a passividade* do professor como uma limitação à actividade docente com alunos do E.S.R., põe em causa as qualidades enunciadas anteriormente, no que respeita à versatilidade e diversificação de estratégias. Tal sugere carências de formação ajustada à realidade docente.

A citação seguinte sublinha a motivação como factor relevante no perfil do professor e a ter em conta na formação de professores de adultos porque é mobilizador das aprendizagens.

Acho que acima de tudo deve ser um professor que transmita alguma simpatia. Eles, se calhar, cheios de pessoas frias, já devem estar o dia inteiro. Para ter vontade de vir para aqui é preciso ter alguma coisa em troca, não é? Se souberem que o professor também não de importa ou não se interessa por eles, também, se calhar o incentivo não é muito e acabam por desistir. Para além disso acho que devem ser pessoas interessadas que saibam falar e saibam estar e isso faz com que também estejamos mais amigos, mais comunicativos, que estejamos melhor dentro de uma sala de aula. (EP2), 308

Emerge do relato acima citado a dimensão sócio-afectiva na pessoa do professor e que está implícita no seu papel como professor de pessoas adultas. Aquele aspecto constitui uma condição importante na pedagogia da educação de adultos; subjaz, também, a importância da rede comunicacional e ainda a sala de aula como espaço valorativo do processo de aprendizagem dialógica.

O relato seguinte revela várias preocupações.

Eu penso que, então se poderia pensar em formação em dois níveis: a nível geral, com os professores das várias disciplinas do Ensino Secundário Recorrente na Escola e depois, a nível dos professores nos próprios grupos disciplinares (EP4), 326.

Denuncia uma preocupação pedagógica a ser resolvida na Escola

A nível de escola, uma exposição, ou apresentação, sobre as características organizativas e pedagógicas do sistema. Refiro-me à organização em unidades capitalizáveis, metodologia mais adequada e características dos alunos, aspectos, como é que eu hei-de dizer, em que se realçasse bem as diferenças didácticas e pedagógicas, entre o ensino de dia com os miúdos e o ensino com pessoas adultas. Já nas reuniões por grupos disciplinares, acho que, tendo aquela formação em conta, tratava-se dos programas e conteúdos, materiais a utilizar, estratégias didácticas, discussão de problemas do Ensino Recorrente, até. (EP4), 326.

A formação proposta é abrangente. Toca a pedagogia e a didáctica das disciplinas, a metodologia orientada para o perfil do adulto e a discussão dos problemas entre os colegas no grupo disciplinar. Tal proposta de formação está em coerência com as características do modelo construtivista, tal como enunciámos.

#### **- Psicologia na Educação de Adultos.**

Dos alunos registámos fragmentos que sugerem necessidades formativas sobre estratégias de motivação para o ensino de adultos.

Motivação por parte dos professores para transmitir aos alunos. (Q.13).

...o incentivo dos professores. (Q.13).

(...) a falta de compreensão de alguns professores para o facto de muitos dos estudantes terem uma profissional agitada (Q.13), 206.

Também o relato seguinte sobre o clima permite inferir os efeitos das motivações no processo ensino-aprendizagem, no aluno:

(...) sempre que há espaço, também é preciso para haver confiança, à vontade, amizade e trocar um bocadinho ideias, isso para mim já chega para haver um bom clima. (EP2), 287.

O relato que apresentamos, em seguida, é sugestivo da importância que assume a variável sócio afectiva na formação de professores de adultos.

Quando há empatia, compreensão de parte a parte, quando não há motivação, não se consegue nada, sabe. (EP1), 287.

Na mesma linha emerge a sensibilidade do informante para a percepção do valor da dimensão psicológica sentida pelos alunos adultos. E, ainda, se solta a valorização da reciprocidade de afectos entre professore e alunos.

Apreciemos o seguinte registo:

(...) Eu tenho montes de coisas combinadas entre eles, do género: “ Olhem, vocês não se importam que a professora nos venha agora ajudar? Lá discutem como é que havia de ser..(pausa). E eu, então pronto, respondia: vocês não se importam?” “Não, não Sr. Dr.<sup>a</sup>, não se preocupe, nós vamos estudando”.

Esse gerir de tempo, quando consigo isso, é o melhor. É o melhor clima que eu posso ter é quando eles me mandam de um lado para o outro (risos) e eu

chegar a perguntar se precisam de mim (risos) e dizerem-me se sim, ou se não, assim ...(pausa) na brincadeira (risos). É o melhor clima que eu posso ter. (EP3/CP), 288, 289.

Ressalta um clima propício a interações, aberto, onde está presente a dimensão dialógica. Apreciamos o diálogo estabelecido entre o professor e os alunos e identificamos atitudes de colaboração e compromisso.

Identificamos nos seguintes relatos a importância das interações no ensino de adultos, aspecto a ter em conta na formação de professores:

E é na relação entre o professor e aluno que resulta aquilo que falaste há pouco .a *valorização dos conhecimentos* e tal. Neste caso o dos adultos, eu acho que é importantíssimo, importantíssimo e para haver essa troca, esse intercâmbio, temos de estar ao mesmo nível, não é?

Eu sei mais Inglês, mas eles sabem outras coisas, e eu não estou a exercer (pausa) não há nenhuma preponderância, *estou a partilhar estou...estou a comunicar coisas que estudei e que vou aprendendo ao longo dos anos.* (EP3/CP), 309

Sublinhamos a dimensão dialógica na atitude expressa no relato. Registamos, ainda, a preocupação da professora em partilhar saberes com os alunos. Tal revela o saber aprender e o aprender ensinando. Deste relato ressaltam traços do perfil do professor para o E.S.R..

À semelhança do conteúdo no relato seguinte:

(...) essa ligação que o professor estabelece com os alunos é importante, não pensando o professor que é o “poço da sabedoria” e o aluno que...tem que obedecer. Tem que haver um certo entendimento, não é facilitar mas, pelos menos é tentar satisfazer as partes de uma forma harmoniosa. (EP4), 311

O relato que apresentamos dos alunos evidencia as qualidades do professor de adultos.

(...) humanos e afectivos na forma de ensinar.

Ou que transmitam tolerância e compreensão,(Q.6), 186.

Cumplicidade uns com os outros (professores e alunos), ( Q.7), 187.

Surgem registos também que contrastam com estas opiniões.

Os professores nem sempre estão disponíveis para nós por termos dúvidas. Deviam motivar mais e interessar-se mais por nós.

Nem sempre tive professores que me ajudassem a estudar, estivessem ao pé de nós, que nos ouvissem. Desisti de algumas disciplinas, porque não gostava da maneira de ser de alguns professores. (Q.1), 199.

Os relatos agora expostos sugerem necessidades de formação na área apontada. Com efeito, ressaltam da comparação dos relatos a importância que assume, na educação de adultos, o papel do professor que, conhecendo o comportamento individual e grupal dos alunos é colaborativo, promove o desenvolvimento de sinergias no espaço e no tempo da aula, permitindo a construção de um sentimento de satisfação e realização pessoal.

### **- Gestão do currículo**

Os Guias de aprendizagem constituem a base para a planificação das aulas. Tal procedimento é seguido por outros professores :

Sobre os materiais utilizo os Guias de Aprendizagem e mais nada. (EP4), 295.

Ao contrário, o seguinte professor constrói material e utiliza acetatos.

( ...) olho para os conteúdos e isso para mim serve de planificação, tenho que seguir aquilo que está lá; e, depois, em cada conteúdo ponho aquilo que considero mais importante e, geralmente, costumo fazer sempre fichas de actividades ou propostas de trabalhos em grupo que resulte face ao tema, depende também, muito do conteúdo, não é? Por vezes utilizo acetatos, se for o caso e se estiver adequado com o que estou a falar, muitas fichas com espaços para preencherem em trabalho de grupos de 2 ou 3, para chegarem á uma conclusão e depois eles próprios expõem à turma e pronto, mais ou menos é isto. (EP2), 293.

Detectamos, pois, procedimentos diferentes. Tal sugere a necessidade do professor ser formado sobre a valorização de uma diversidade de estratégias (ou ser versátil, N.D.C. 6, 04.06.07,20.15h 173) de molde a estimular o aluno adulto trabalhador estudante.

Surgem dificuldades na gestão das unidades capitalizáveis a avaliar pelo relato seguinte:

(...) encontramos uma turma que esteja na 1ª unidade o que nós tentamos é transformar a aula como se fosse no sistema regular; o problema é quando vão andando uns e outros ficam para trás, porque uns passam para a 2ª unidade e, depois, para a 3ª e aí é difícil fazer o ajustamento. Com várias unidades é muito difícil. (EP1), 272 .

Sobre a avaliação registámos dados reveladores de formação para uma gestão eficaz. O conteúdo do relato denuncia dificuldade na adaptação a um registo diferente do modelo técnico instrumental.

Sobre a avaliação emerge insatisfação.

Eu acho que a avaliação é um bocado (pausa)... Eu não lhe chamaria injusto mas, acaba sempre por não ser ... não é? Enquanto no sistema diurno nós avaliamos a participação, a assiduidade, se é pertinente, se não é pertinente, se tem um bom comportamento, aqui não, se o aluno tira 13 é 13 e não pode ser 14 e pode ser um aluno participativo, pode ser empenhado fazer trabalhos de casa e aqui não existe, não é? Temos que nos centrar só numa nota que ... sai de duas folhas de papel e ficamos por aí . (EP2) , 295.

Sugere, pois, uma perspectiva de avaliação contínua que contemple os elementos qualitativos.

Ao contrário no conteúdo do relato do informante sublinhamos uma perspectiva técnico instrumental da avaliação.

A avaliação é feita através dos exames, não há outra hipótese.

No caso da Área Interdisciplinar os alunos do SC3 são avaliados pelo exame e pronto. Segue-se as regras do jogo. Desde que sejam conhecidas por ambas as partes! Não vejo nenhuma forma melhor, mais correcta. (EP4), 303.

O registo põe em evidencia lacunas no âmbito da formação para o E.S.R.

### **- Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)**

O conteúdo indicia necessidades de formação na área apontada. Infere-se , igualmente a aplicação do conhecimento à didáctica da disciplina

A Escola está a introduzir a Internet (...)Mas incluir a utilização da Internet na nossa formação, porque não?

Até porque depois, cada um de nós saberia como utilizá-la em cada disciplina, adestá a perceber? (EP1), 314.

Os argumentos construídos reforçam, por um lado , a formação centrada na Escola e, por outro, a aquisição de conhecimentos na área para posterior exploração didáctica e pedagógica.

### **- Construção de Materiais Didáctico Pedagógicos.**

Registamos lacunas no material pedagógico e didáctico disponibilizado pelo Ministério para a orientação das o E.S.R. , como evidencia os seguinte relato dos alunos

Durante anos era assim, eu é que preparei os materiais, não é ? (pausa) portanto, formação, zero. (risos) (EP3/CP), 234

Melhores meios materiais (...) Actualização de alguns Guias de Aprendizagem, (...) livros de apoio, reprografia (Q.8), 188.

Opinião partilhada pelo professor.

Actualmente, há livros que os substituem e que não têm tantas “gafes” como os Guias. Em algumas unidades as matérias são intragáveis, porque estão mal feitos, aquilo foi “feito a martelo”. Quem passou aquilo à escrita, nem reparou que tem erros de Português, erros ortográficos e textos sem “pés nem cabeça”, porque não têm seguimento. (EP4), 271.

### **- Metodologia**

Dos relatos surgem necessidades de formação relativamente à metodologia a adoptar no âmbito do E.S.R. de Adultos.

Talvez nos métodos. Penso que nas metodologias, essencialmente (EP1) 314, Pois, eu sou sempre apologista dos pequenos grupos. Acho que com grupos grandes só para introdução ao tema a tratar. (EP3/CP).

Acho que essa formação em pequenos grupo, (pausa) que tem que fazer parte do horário do professor, não vamos pensar que vão assim...(pausa) porque os professores são humanos EP3/CP, 319.

### **-Organização Escolar e Curricular**

Do relato emerge a necessidade de reestruturação que no E.S.R. pelas razões que são apontadas.

Isto precisava de uma reformulação muito grande. Este curso de E.S.R. por Unidades capitalizáveis, requer muito, muito tempo, na parte administrativa e de facto a inspecção vem analisar e de facto, à mínima falha... enfim, isto é susceptível até de se errar, e... vem um processo disciplinar.

(N.d.C. 8, 04.06.14, 19.12 h e D5), 175.

A argumentação tecida em torno da burocratização do subsistema, por imperativo da autoridade ( inspector) é objecto de crítica pois limita a intervenção coordenador pedagógico junto dos alunos e professores da turma.

O professor coordenador pedagógico não deve desempenhar só uma função administrativa. Deve esclarecer os alunos, sobre o funcionamento da escola, sobre o processo do ensino-aprendizagem, o que não acontece infelizmente, há pouca disponibilidade dos professores para isso (...). Responde outra colega: Muitas vezes, são coordenadores para completar o horário. (N.d.C. 7, 06.06.11, 19.16h e D6,) 174.

A proposta decorre da constatação de lacunas observadas ao longo do tempo . Tal concorda com relatos dos alunos que tornamos presentes.

Uma vez que o Ensino Secundário Recorrente é maioritariamente preenchido por trabalhadores estudantes, a forma de ensino funciona, mas a *organização a nível da salas, turmas e professores* é que devia ser melhor estruturada. ...(Q.13) 206.

No Ensino Recorrente o que mais me desagrada é o *horário* estabelecido este ano...

A sobreposição (aulas) deveria ser corrigida.

Poderiam ser melhorados os programas e o apoio de alguns professores.  
Melhor organização do ensino...(Q.13) 206.

Emergem sugestões para melhorar o funcionamento do E.S.R. em termos da organização geral, nos aspectos enunciados subjaz a ideia de que se deve atender à formação de professores para adultos.

Sobre a organização dos horários emergem críticas que enunciamos:

Por exemplo, ainda este ano uma coisa que eles fizeram no ensino secundário recorrente que a meu ver, está mal de todo foram os horários. Uma aula de hora e meia, para o ensino nocturno, para mim é um erro (...) porque estas pessoas vêm cansadas de trabalhar, não são pessoas que andem aí a brincar, nem são pessoas que a gente tenha que ter aqui presas para os pais estarem a trabalhar. É completamente diferente um aluno nocturno deveria ter um tempo no máximo de uma hora, na minha opinião e nunca sair da escola muito depois das 23 horas porque as pessoas têm de se levantar às 7 horas da manhã. (EP1), 247.

O conteúdo do relato coincide e reforça a necessidade de reflexão para a redefinição de critérios na elaboração dos horários.

O campo teórico, a nosso ver permitiu explorar, significar e reconstituir os discursos através das narrativas, proporcionou descodificar metáforas, mímica, imagens dando vivacidade à estrutura argumentativa que fomos tecendo. No evoluir do processo fomos registando a mobilidade das intuições, induções e deduções que iam sendo produzidas por cada informante. Assim, o entrelaçar daqueles conhecimentos com os nossos, num movimento subjectivo e intencional em que a consciência crítica e dialógica procurou interpretar os contrastes e as semelhanças entre aspectos nucleares proporcionou a coerência possível entre ambos campos da investigação. Assim chegámos à identificação das necessidades específicas de formação para os professores do E.S.R., ao fundamento de um modelo construtivista o qual foi sendo tecido ao longo das narrativas. De igual modo, se foram soltando características adequadas ao perfil do professor de adultos e ainda áreas de formação.

Por fim destacamos as virtualidades da reflexividade crítica aplicada à prática docente como meio de produção de conhecimento e dinâmicas inovadoras.

## **Contributos, limitações e propostas**



## **CONTRIBUTOS, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS**

Após a apresentação das conclusões gerais sobre a investigação, apontamos em seguida as principais limitações, bem assim como os seus principais contributos para a formação de professores do E.S.R.

A investigação desenvolvida constitui um processo aberto, problematizador, que poderá sugerir novas investigações e neste sentido contém revisibilidade. Admitimos, pois, que no quadro das práticas pedagógicas desenvolvidas no quadro do E.S.R., se podem realizar estudos a partir das narrativas dos professores, quer integrados em estudo de caso, ou em histórias de vida. Valorizamos a perspectiva biográfica narrativa pela possibilidade de nos permitir ir desvelando no percurso sinuoso entre as subjectividades, elementos significativos na construção e reconstrução do conhecimento profissional, principalmente em tempos em que apesar de reformas e das disposições legais, se mantêm o modelo técnico instrumental como referencia paradigmática.

O sentido da presente investigação prende-se com a experiência da investigadora no âmbito da Educação de Adultos em geral, especializada nesta área educativa e com a reflexão produzida como professora E.S.R., durante mais de uma década. Do conjunto e do ponto de vista ético profissional emerge a consciência da responsabilidade para o desenvolvimento de estratégias que valorizem a formação de professores para o E.S.R.

Perante a institucionalização da Educação de Adultos nas escolas sob designação de Ensino Recorrente do qual surge mais tarde o E.S.R não se formaram professores para uma realidade nova, complexa e muito distinta da realidade da escola tradicional. Assim, face à escolarização do Adulto e a ausência de dispositivos para a seu acompanhamento, tem-se corrido o risco de ensinar adultos como se ensinam jovens o que traduz constrangimentos em alunos e professores.

Urge, pois, advertir sobre a necessidade de se reflectir sobre a formação dos docentes que se interessem por este domínio da educação.

Sublinhamos a importância das várias investigações desenvolvidas e em desenvolvimento e ainda das experiências no domínio da Educação de Adultos.

Aquelas traduzem preocupação e empenhamento relativamente ao fortalecimento da sua importância no tecido sociocultural e na democracia em Portugal.

Assinalámos de entre os objectivos que definimos o de contribuir para a concepção de modalidades de formação para Professores do E.S.R.. Neste entendimento apresentamos propostas na expectativa de que sejam materializadas. Assim, propomos:

- Sensibilizar as Universidades e demais instituições educativas para o desenho curricular adequado à formação de professor para o E.S.R. e sua integração na formação contínua de professores.
- Criar mecanismos legais que vinculem as Licenciaturas e Educação de Adultos ao E.S.R.
- Promover a formação de professores do E.S.R. ainda em exercício junto Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.
- Sensibilizar os professores colocados no E.S.R. sobre o desenvolvimento das suas potencialidades como profissionais e como pessoas, no sentido de melhorarem a sua satisfação pessoal e profissional.
- Promover a formação centrada na escola, sensibilizando para o seu enquadramento no horário do professor.
- Desenhar estratégias motivadoras junto de professores para a frequência de formação.
- Promover sessões de trabalho com os professores para escutar e reflectir sobre as características do adulto aprendiz.
- Mobilizar, nos professores, uma reflexão crítica pedagógica sobre práticas, avaliação dos materiais e organização na sala de aula.
- Sensibilizar para a integração dos saberes das experiências vividas pelo adulto, a propósito do tratamento de conteúdos programáticos.

- Sensibilizar para estratégias mobilizadoras da participação e do aprender a ensinar através de simulação de aulas, atribuindo a professores o papel de adultos gerando uma aprendizagem dialógica.
- Promover junto dos professores um clima propício á observação de aulas uns dos outros de acordo com afinidades de disciplina. Tal constitui uma atitude de abertura e de compromisso no aprender a aprender, na perspectiva de educação permanente.
- Sensibilizar para uma reflexões sobre formas, técnicas e métodos a utilizar na pedagogia do adulto.
- Reflectir em conjunto com os professores, escutando as suas propostas e reflectindo sobre os recursos humanos internos ou exteriores á Escola para responder às suas expectativas.
- Promover junto do Conselho Pedagógico da Escola , dos Órgãos de Gestão uma reflexão sobre as vantagens para uma formação sistemática na Escola para professores do E.S.R. como área educativa da Escola.
- Motivar os professores do E.S.R. para que sejam co-responsáveis na organização de seminários permanentes, ou grupos de trabalho como estratégia de motivação para o seu envolvimento nos processos.
- Sensibilizar para a organização de debates implicando outras Escolas, Centros de Formação Contínua de Professores, Universidades com investigação realizada neste âmbito educativo, outros Estabelecimentos do Ensino Superior vocacionados para a Educação e a autarquia local.
- Sensibilizar o pessoal administrativo e auxiliar da Escola sobre as características do Ensino Recorrente em geral e do E.S.R em particular.
- Promover reuniões conjuntas entre professores a alunos promovendo o diálogo entre adultos com papeis diferentes num processo de aprendizagem que é comum.

- Promover reuniões de trabalho com os serviços regionais do Ministério da Educação e Inspeção Pedagógica para reflexões acerca da organização administrativa e pedagógica do Ensino Recorrente em geral.
- Sensibilizar para a presença de elementos dos Serviços Regionais do Ministério e Inspeção Pedagógica para a participação em acções de formação e avaliação das mesmas.
- Sensibilizar os Serviços Regionais do Ministério e Autarquia para o apoio material e logístico da organização, acompanhamento e avaliação.
- Estabelecer contactos com especialistas no domínio da Formação de Professores e da Educação de Adultos para aconselhamento e organização da formação.
- Promover uma cultura de investigação nos professores através da elaboração de notas de campo, diários e registo de relatos de experiências sobre práticas pedagógicas. Desse procedimento decorrerá a construção de novos conhecimentos e inovação pedagógica através de uma prática reflexiva.
- Desenvolver o hábito de publicar em boletins informativos as práticas pedagógicas desenvolvidas resultantes da formação, no sentido de sensibilizar para a mudança de paradigma.

Esperamos que as sugestões apresentadas, pela sua pertinência e actualidade, sejam acolhidas pois, no seu conjunto, contêm a intencionalidade de contribuir para a valorização de um segmento fundamental na educação - os professores. Porém, um dos factores decisivos para aquele efeito é a promoção da dignidade da função docente, através da formação ajustada à realidade profissional. Contudo, os tempos actuais solicitam conjugação de esforços para que a mudança aconteça.

## **Referências bibliográficas**



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreu, M. (2000). *Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira - Um estudo exploratório sobre o 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Adelman, C., Jenkins, D. e Kemmis, S. (1983). Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference. in H. Simons (Ed.), *Towards a Science of the Singular*. Norwick: CARE.
- Agostinho, C. (1993). *O pensamento do professor*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e Situações pedagógicas*. Porto: Porto editora.
- Amiguinho, A. (2003). Forma-se no projecto e pelo projecto. in R. Canário (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Apps, J. (1983). *Problemas de la educación permanente*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Aranguren, I. e Montero, P. (1997). Sociedad de La Información, y Educación y Formación de personas adultas. In J. Carrasco (Coord.), *Educación de Adultos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ary, D., Jacobs, L. e Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Avanzini, G. (1991). *L'école d'hier à demain*. Toulouse: Erés.
- Ball, S.J. (2001). *Foucault y la educación*. Disciplinas y Saber. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. N.J.: Prentice-Hall.
- Benedito Burgos (1993). *Hacia una Educación de Adultos integradora: propuesta de Diseño Curricular*. Tese de doutoramento, Universidade do País Vasco.
- Baptista (1999). *Intervenção das Autarquias no Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro J. (1973). *Educação Popular e Processo de Consciencialização*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bartolomeo, L (1996). *El perfil del Formador de Adultos*. Tese de Doutoramento, Universidade Autónoma de Barcelona.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bengtsson, J. (1989). Recurrent Education. in C.J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults*. Oxford: Pergamon Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación cualitativa educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. e Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A., Domingo, J. e Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Boyd, R. et al (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Ed Quarteto.
- Brockett, R. e Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas e investigación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brundage, D. e Mackeracher, D. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Ministry of Education Ontario.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). *Atos de Significação*. São Paulo: Artes Médicas.
- Bruner J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. London: Harper e Row.
- Campos, B.P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

- Cardoso, A. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica - O professor e o contexto escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la Educación - Una introducción a la filosofía y la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Carrasco, J. (coord.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Carreras, J. e Haro, A (coord.) (1998). *La Educación de personas adultas*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cervero, R. et al (2001). *Power in practice: adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chievenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Clandinin, D. (1992). *Narrative and Story in Teacher Education*. Londres: The Falmer Press.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. et al (1999). (org). *Formação de Profesores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- Cross, P. (1982). *Adults as learner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crozier, W.R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Cunha (2000). *Animação Educativa Através do Teatro - um projecto de intervenção na área da Educação de Adultos*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Danis, C. e Solar, C. (Coord.) (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1971). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Esteve, J. M. (1999). O paradigma pessoal: Influxo do trabalho profissional na personalidade do educador. in V. Ferreres e F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernández, S. (Coord.) (1995). *La Formación en Educación de Personas Adultas*. Madrid: UNED-MEC.
- Fernández-Tilve M.D. (2003). *Las modalidades de formación del profesorado: Un estudio de su valoración en Galicia*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001). *Educação: narrativa de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Ferry G. (1991). El trayecto de la formación – Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Educador.
- Flecha, R. (1990). *Educación de Las Personas Adultas – Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Flecha, R. (1997a). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (1997b). Compensación, Aceleración, Inteligencia Cultural. in J. Carrasco,(coord.). *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel Ediciones.
- Flecha, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaxe: un sonho compartido*. Ponencia nas Xornadas Galegas Familia e escola: encontro vs desencontro. Sanxenxo, 17, 18 e 19 de Novembro.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação, teoria, perspectivas e práctica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e mudança*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Garcez (2001). *Crianças educam Adultos*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Gimeno, G. e Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other matters*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gouveia, B., Alcobia M. e Gomes, A. (1991). O Guia de Aprendizagem – para quê e para quem? *Forma*, 40, Ministério da Educação, 42-43.
- Grabovski, S. (1987). *Educación de Adultos – Manual de entrenamiento*. México: Editorial Trillas.
- Guba, R. (1990). *The paradigm dialog*. California: Sage Publications.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. in N.K. Denzin e Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw Hill.
- Havelock, R. e Huberman, A. (1980). *Innovación y problemas de la educación -Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Paris: UNESCO.
- Houssaye, J. (1982). *Le triangle Pédagogique*. Paris: These.
- Holly, L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos, in A. Nóvoa (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, A. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. in A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, A. e Miles, M. (1991). *Analyse des donées qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafios del presente y del futuro. in C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Jabonero, M.; López, I. e Nieves, R. (1999). *Formación de Adultos*. Madrid: Síntesis.
- Jarvis, P. (1985). *Sociologia de la Educación*. Barcelona: El Roure.
- Jarvis, P. (1989). *Sociologia de la Educacion Contínua y de Adultos*. Barcelona: El Roure.
- Kidd, J.R. (1973). *How adults learn*. Chicago: Association Press.
- Kinicki, A. e Kreitner, R. (2006). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: McGrawHill.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Follett Publishing.
- Knowles, M. (1986). *The Adult learn: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

- Knowles, M. (1990). *L'apprenant Adulte: Vers un Nouvel Art de la Formation*. Paris: Les Editions D'Organizations.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall.
- Leirman, W. (1992). *Le educación de adultos como proceso*. Buenos Aires: Humanitas.
- Leite, M. (2003). *Educação de Adultos em Vila Nova de Gaia - subsídios para a História da Implementação e Difusão dos Modelos Escolares de Alfabetização em Portugal*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2000). Educação de Adultos e construção da Cidadania Democrática. in L. Lima (Org.). *Educação de adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1994). Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos, in L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. e Guimarães, P. (2000). A participação Portuguesa no Projecto de Investigação Eurodelphi. in L. Lima (org.). *Educação de Adultos – Forum II*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L., Afonso, A. e Estevão, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lindeman, E. (1947). Methods of Democratic Adult education. in S. Brookfield (Ed), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. Londres: Croom-Helm.
- Lipman, M. ( 2001). *O pensar na Educação*. Petropolis: Editora Vozes.

- López-Barajas, E. (coord..) (2006). *Estrategias de formación en el Siglo XXI*. Barcelona: Ariel Ediciones.
- Lowe, J. (1976). *La educación de Adultos: perspectivas mundiales*. Paris: UNESCO.
- Lyotard, J. (2003). *A condição pós-moderna – Trajectos*. Lisboa: Gradiva
- Lucio, L (1990). *La investigación participativa em processos educativos com adultos: el caso Parque*. Tese de Doutoramento, Universidade de Sevilha.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (coord.) (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- Marcelo, C. (Ed) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación.
- Medina, O. (1996). *Educación de Adultos. Modelos y Analisis Conceptual*. Tese de Doutoramento, Universidade de Barcelona.
- Melo, A. (1996). Que educação de adultos para uma sociedade em mutação? *Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal – situações e perspectivas*, Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Melo, A. (2000). Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local. in L. Lima (Org.) *Educação de Adultos, Fórum II*. Braga: Universidade do Minho.
- Merrian, S. (1988). *Case Study Research Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). Concepto y acción el la educación de adultos. In J. Carreras e A. Haro (Coords). *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amarú.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1995). Being Close to Home. in M. Welton (Ed.), *Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. Albany: State University of New York Press.

Ministério da Educação (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) – Relatório Síntese*. Lisboa: Direcção Geral de Educação Permanente.

Ministério da Educação (1981). O Projecto de Mogadouro. *Pensar Educação*.

Ministério da Educação (1988). *Documentos Preparatórios III – Reorganização do Sub-sistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação, Comissão da Reforma do Sistema Educativo, 141,142.

Monteiro, M.J. (1991). O coordenador do Sistema de Unidades Capitalizáveis. *Forma*.

Montero, L. (1985). *La realidad del Aula vista por los futuros profesores: Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Universidad de Santiago de Compostela.

Montero, L. (1986). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. in C. Rosales (Coord.). *Investigación y docencia*. Santiago: Obradoiro.

Montero, L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.

Montero, L. (1988). Proyecto docente de formación del profesorado. Universidad de Santiago de Compostela.

Montero, L. (1990). *La enseñanza como profesión y el profesor como profesional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.

Montero, L. (1992a). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. In Marcelo, C. e Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. II Formación inicial y permanente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Montero, L. (1992b). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. in C. Coll, J. Palacios e A., Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación II – Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. in V. Ferreres e F. Imbernón (Eds.). *Formación e actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. in C. Marcelo, (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais (1994). *Tecnologia Hipermedia no Ensino Recorrente de Adultos em Tarefas de Transferência e Aplicação da Informação*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Nogueira, A. (1994). *Da educação permanente à Escola e À Roda da Vida*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1977). *La Educación Recurrente - Una estrategia de aprendizaje -tendencias y propuestas*. Buenos Aires: Kapeluzi.
- Oliveira, C. (1996). *A Prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F e Farias, R. (1984). *Aportes de la psicología humanista a la educación de adultos*. Santiago de Chile: Ed. DGE U.C.

- Pereira e Farías, (1984) *Aportes de la psicología humanista a la educación de adulyos*, Santiago de Chile: Ed. DGE, U.C.
- Perrenoud, P. (1994). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. In Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation*, Bellinzona, Ufficio studi e recherche, 29-48, (Actes du Congrès 1993 de la SSRE).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação – Da excelência à regulação das Aprendizagens*, Brasil, Porto Alegre, Artmed.
- Pinto, J., Matos, L. e Rothes, L. (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rice, F.P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Ricoeur, P. (1998). *O conflito das interpretações*. Porto: Rés-Editora.
- Rodríguez (2002). *Valorización del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos*. Tese de Doutoramento, Universidade da Laguna.
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosales, C. (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Sancho, A. (1993). *A escola na Educação de Adultos: A Educação de Adultos na Escola - Um estudo de Caso*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

- Sarramona J., Vázquez, G. e Colom J. A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schulman, L. (1989). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2).
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Silva, B. (1991). Unidades capitalizáveis – Uma experiência com futuro. *Forma*, 40, Ministério da Educação.
- Silva, L. (2003). *Escola, Autonomia e Gestão*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Silva, A e Rothes, L. (1996). *Estudo temático sobre Educação de Adultos*. Porto: Faculdade de Economia do Porto, Instituto de Investigação e Serviços.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos - Educação para o desenvolvimento*. Porto: ASA.
- Silvestre, S. C. (2003). *Educação - Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo-formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Skinner, B. (1967). *Ciência e comportamento humano*. Brasília: UNB.
- Socorro, M. (1999). *A formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da História à acção*. Tese de Doutoramento, da Universidade das Ilhas Baleares.
- Smith, R. M. (1982). *Learning how to learn*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. e Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research. Grounded*

- Tavares, J. e Alarcão, I. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Titmus, J. C. (1989). *Lifelong Education For Adults, An International Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Toug, A (1971). *The adults learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Undurruga, C.I. (2004). *Como Aprenden los Adultos – Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2000a). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2000b). *O Direito à Educação - Uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Editora Asa.
- Usher, R. e Bryant, I. (1989). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vaillant, D. e Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Walter, R. (1983). *Le realización de estudio de casos en educación. Etica, teoría e procedimientos*. in W. Dockrell e D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Watzlawick, P. (1991). *A realidade é real?* Lisboa: Relógio D'Água.
- Weins, J. & Louden, W. (1989). *Images of Reflection*. Conferência Anual da "American Educational Research Association".
- Vigotsky, L.S. (2001). *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R.K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.

Yinger, R. (1986). Examining thoughts in action. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3).

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.



# **Anexos**



## **Anexo I**

**Cartas à Direcção da Escola sobre o pedido de  
autorização para desenvolvimento da pesquisa**





Ex.ma Presidente do Conselho Executivo  
ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES FREITAS  
Praça Pedro Nunes  
4100 - PORTO

Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho, professora efectiva na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no grupo 10º B, está a desenvolver uma tese de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, como é do vosso conhecimento através da documentação apresentada. No âmbito do tema , *A formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de caso: O ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas* , informa da necessidade de aplicar entrevistas a professores da Turma SC , no mês Março de 2005.

O objectivo da aplicação daquele instrumento enquadra-se no âmbito da investigação em causa.

Os dados recolhidos serão mantidos sob sigilo absoluto e tratados, exclusivamente, naquele contexto.

Reconhecida pela colaboração,  
Cumprimenta respeitosamente,

MARIA ALCÍNIA BORGES NOUTEL FONTES DA COSTA CARVALHO  
PORTO, 16 de Dezembro de 2005

Produção da própria





Ex.ma Presidente do Conselho Executivo  
ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES FREITAS  
Praça Pedro Nunes  
4100 - PORTO

Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho, professora efectiva na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no grupo 10º B, está a desenvolver uma tese de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, como é do vosso conhecimento através da documentação apresentada. No âmbito do tema , *A formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de caso: O ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas* , informa da necessidade de aplicar entrevistas a alunos da Turma SC , no final do ano lectivo , ou seja, em Julho de 2005.

O objectivo da aplicação daquele instrumento enquadra-se no âmbito da investigação em causa.

Os dados recolhidos serão mantidos sob sigilo absoluto e tratados, exclusivamente, naquele contexto.

Reconhecida pela colaboração,  
Cumprimenta respeitosamente,

MARIA ALCÍNIA BORGES NOUTEL FONTES DA COSTA CARVALHO  
PORTO, 23 de Junho 2005

Produção da própria





Ex.ma Presidente do Conselho Executivo  
ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES FREITAS  
Praça Pedro Nunes  
4100 - PORTO

Maria Alcínia Borges Noutel Fontes da Costa Carvalho, professora efectiva na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, no grupo 10º B, está a desenvolver uma tese de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, como é do vosso conhecimento através da documentação apresentada. No âmbito do tema , *A formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de caso: O ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas* , informa da necessidade de aplicar um questionários a alunos da Turma SC , no mês de Julho de 2004, aquando das matrículas para 2004 /2005.

O objectivo da aplicação daquele instrumento enquadra-se no âmbito da investigação em causa.

Os dados recolhidos serão mantidos sob sigilo absoluto e tratados, exclusivamente, naquele contexto.

Reconhecida pela colaboração,  
Cumprimenta respeitosamente,

MARIA ALCÍNIA BORGES NOUTEL FONTES DA COSTA CARVALHO  
PORTO,30 de Maio de 2004

Produção da própria







## **Anexo II**

### **Protocolo do questionário a alunos - Acto da matrícula**



**ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES de FREITAS**  
**ENSINO RECORRENTE SECUNDÁRIO**

**Questionário aos alunos no momento da matrícula à frequência em 2004/2005**

O presente questionário enquadra-se numa investigação de natureza pessoal que está a ser desenvolvida sobre o Ensino Recorrente no Secundário Nocturno, nesta Escola.

Pretende-se recolher, analisar e reflectir sobre as necessidades que os candidatos à frequência do Ensino Secundário Recorrente apresentam no acto da matrícula.

Responda por favor a todas as questões que lhe são colocadas e devolva o questionário ao professor que o (a) atender no acto de matrícula.

As respostas serão tratadas única e exclusivamente no contexto da investigação em curso. PEDIMO-LHE QUE NÃO ESCREVA O SEU NOME EM NENHUMA FOLHA.

Grata pela sua colaboração.

**1- Idade**

18 a 25 .....

25 a 30 .....

31 a 40 .....

41 a 50 .....

Mais de 55 .....

**2- Sexo**

F .....

M .....

**3 - Motivações** ( Pode assinalar mais que um motivo. Coloque uma **x** nos quadrados que se ajustam à sua situação)

3.1- Já frequentou o Ensino Recorrente? .....  ... Não  ..... Sim .....

3.2 - Em que curso?

3.3- Qual deste(s) motivo(s) o (a) levou a interessar-se pelo Ensino Recorrente ?

a - Ingresso no Ensino Superior .....

b- Gosto de continuar a estudar .....

c - Promoção no trabalho .....

d - Encontrar emprego.....

e- Acompanhar melhor os filhos no estudo .....

f - Compreender melhor os problemas da actualidade .....

g - Está reformado e decidiu ocupar algum do seu tempo a estudar.....

h- Outros motivos

---

---

---

**4 - Expectativas**\_(Coloque uma **x** nas características mais importantes para si)

4.1- Como gostaria que fossem os seus professores?

a) Que nos indiquem bons livros para estudarmos.....

b) Que sejam rigorosos na transmissão da matéria .....

c) Que sejam competentes e colaboradores.....

d) Que valorizem as nossas experiências e as integrem no nosso processo de aprendizagem...

e) Que valorizem o ensino personalizado sempre que necessário.....

f) Que trabalhem com os alunos em grupo .....

g) Que considerem as aulas como momentos de um compromisso recíproco ....

4.2 - Como gostaria que fosse o ambiente ou clima na suas aulas?

---

---

---

4.3 - Quer acrescentar mais alguma ideia?

---

---

Escola Secundária Rodrigues de Freitas, 8 de  
Julho, 2004

Obrigada!

Autora: M. Alcínia Carvalho



## **Anexo III**

### **Protocolo de entrevistas a professores**



## **PROTOCOLO - ENTREVISTA A PROFESSORES DA TURMA C**

### **ENSINO SECUNDÁRIO RECORRENTE**

A entrevista que lhe apresentamos enquadra-se na elaboração de uma tese de doutoramento, sobre a Formação de Professores para o Ensino Recorrente de Adultos, que está a ser elaborada no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências de Educação, da Universidade de Santiago de Compostela.

O seu objectivo essencial é a recolha das opiniões de colegas que leccionam no Ensino Secundário Recorrente em regime nocturno, nesta Escola, sobre o que pensam e sentem acerca da sua experiência pedagógica .

Não se esperam boas ou más respostas , apenas as sinceras.

É guardado sigilo absoluto sobre o conteúdo dos vossos pareceres, sendo os mesmos tratados, estritamente , no âmbito da investigação.

Agradeço profundamente a vossa disponibilidade.

#### **1 – Trajectória pessoal**

1.1- Gostaria que me falasses do teu percurso pessoal, profissional.

1.2 – Quando entraste no Ensino Recorrente?

1.3- Se pudesses deixarias este tipo de ensino?

1.4 - Ao longo da tua carreira que registos mais significativos te ficaram na memória?

1.5 – Na tua opinião, qual o contributo do estágio pedagógico nas aulas do Ensino Secundário Recorrente?

## **2 – Questões relativas à experiência no Ensino Secundário Recorrente**

2.1 – Gostaria de falar contigo acerca da tua experiência no Ensino Secundário Recorrente.

2.2 - Falas-me um pouco da tua reflexão pessoal acerca da tua prática pedagógica, neste tipo de ensino?

2.3 - Na tua opinião, quais os pontos fortes e os pontos fracos que reconheces no Ensino Secundário Recorrente?

## **3 – Questões sobre os sentimentos e pensamentos dos professores**

3.1 - Gostaria que me descrevesse a primeira aula que deste no Ensino Secundário Recorrente.

3.2- O que sentes acerca da tua experiência como professora no Ensino Secundário Recorrente?

3.3 – Se pudesse preferirias dar aulas a jovens?

3.4 - Que pensas dos alunos do Ensino Secundário Recorrente?

3.5 - Na tua experiência que estratégias empregas? Dão-te todas os mesmos resultados?

3.6 - Como descreverias um bom clima na sala de aula?

3.7 - Gostaria que me falasses sobre o que sentes, pensas sobre a tua experiência pedagógica.

## **4 – Questões sobre gestão do Currículo**

4.1- Poderias comentar como organizas a tua experiência?

4.2- Tendo em conta a tua experiência, gostaria que me falasses do modo como geres as unidades capitalizáveis? (planificação, avaliação)

4.3- Que materiais utilizas nas tuas aulas?

4.4 - Que pensas da ideia dos alunos trazerem materiais para a aula?

4.5 - Que opinião tens sobre a integração dos saberes e experiências dos alunos/adultos?

4.6 - Que pensas da participação dos alunos na aula?

4.7 - Como avalias os teus alunos?

## **5 – Detecção de necessidades de formação específica para o Ensino Recorrente de Adultos**

5.1- Que pensas da tua preparação como professora do Ensino Secundário Recorrente?

5.2- Considerando o teu saber e experiência, que características achas que deve ter um professor de pessoas adultas?

5.3- Na tua opinião, os professores que leccionam pela primeira vez neste tipo de ensino como poderiam ser ajudados?

5.4- Seria necessário uma formação específica nesta área? Que aspectos necessitarias de ampliar?

5.5 - Quais os conteúdos que consideras mais importantes?

5.6 – Na tua opinião, quais as modalidades que se adaptam melhor aos professores que leccionam no Ensino Recorrente de Adultos?

6 – Há algo mais que queiras acrescentar?

Muito obrigada pela tua colaboração.

Produção: Maria Alcínia Noutel Carvalho



## **Anexo IV**

**Protocolo do questionário a alunos  
- Final do ano lectivo**



**ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES de FREITAS  
ENSINO RECORRENTE SECUNDÁRIO**

Questionário aos alunos no final do ano lectivo 2004/2005

O questionário que lhe apresentamos enquadra-se na elaboração de uma tese de doutoramento, sobre Formação de Professores para o Ensino Recorrente de Adultos, que está a ser elaborada no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Santiago de Compostela.

Responda por favor a todas as questões que lhe são colocadas e devolva-o à professora responsável pela sua recolha

O seu objectivo essencial é recolher dos alunos da Turma SC do Ensino Secundário Recorrente nocturno, desta Escola, o que pensam e sentem sobre o modo como decorreu o vosso ano lectivo, agora que estamos no final do ano.

As respostas serão tratadas única e exclusivamente no contexto da investigação em curso. PEDIMO-LHE QUE NÃO ESCREVA O SEU NOME EM NENHUMA FOLHA.

Grata pela sua colaboração.

**1- Idade**

18 a 25 .....

25 a 30 .....

31 a 40 .....

41 a 50 .....

Mais de 55 .....

**2-Género**

F .....

M .....

**- Sentimentos dos alunos** (Pode assinalar mais que um motivo. Coloque uma x nos quadrados que se ajustam às sua situação)

3- Neste final de ano lectivo que opinião tem sobre as aulas? MB

3.1- Que razões encontra para a sua resposta?

---

---

3.2 – Como descreve o clima (ambiente) nas suas aulas?

---

3.3- Nas várias disciplinas que frequentou o que agradou mais? (Pode assinalar mais que um motivo. Coloque uma x nos quadrados que se ajustam às sua situação)

- Os materiais
- As matérias
- A competência do professor
- O apoio do professor
- Convivência com os colegas
- Produziu bons efeitos na minha prática profissional?

**- Pensamentos dos alunos**

4 - As suas expectativas realizaram-se? Sim  Não

4.1 – Que razões justificam a sua resposta anterior? \_\_\_\_\_

---

---

4.2- Que características apreciou mais nos professores que teve? (Pode assinalar mais que um motivo. Coloque uma **x** nos quadrados que se ajustam à sua situação)

- Transmitiu bem a matéria
- Motivou-nos para as aulas
- Ajudou-nos a estudar e a compreender a matéria
- Valorizou as nossas experiências e integrava-as na nossa aprendizagem
- A disponibilidade e amabilidade constante
- Estudava connosco em grupo
- Permitiu o desenvolvimento da auto-aprendizagem
- Promoveu o nosso desenvolvimento pessoal

4.3- O que apreciou mais este ano lectivo ?

---

---

4.4- Na sua opinião que aspectos poderiam ser melhorados no Ensino Secundário Recorrente?

---

---

Escola Secundária Rodrigues de Freitas, 2 de Junho de 2005

**Obrigada!**

**Autora: M. Alcínia Carvalho**



## **Anexo V**

### **Entrevista a EP3/CP**



**ENTREVISTA EP3/CP**

I - Gostaria que me falasses do teu percurso pessoal, profissional. (1.1)

**EP3/CP** – Olha, eu já estou com 32 ou 33 anos de serviço, (risos). Já corri os níveis todos, desde o Ciclo Preparatório ao Secundário , 7º,8º,9º por aí fora de dia e depois, então, é que passei para a noite. Ser professora foi acho que, desde que tenho assim consciência, foi o meu sonho. Penso que isso se deve à minha mãe ter sido professora e entusiasmadíssima com a profissão e, portanto, eu também fui sempre, sou assim. E é também engraçado que eu sempre que estava a ter aulas , quando estudava, sempre tive a noção de que “eu isto um dia não hei-de fazer”. Tenho essa noção. Mesmo em relação ao Inglês. Isso foi escolha porque depois achei que era uma área de que poderia tirar proveito, fora das aulas, ao nível das línguas e literaturas, por exemplo, enfim, ter contacto com outras culturas e achei que me abria vários horizontes. Lembro-me muito das dificuldades ou dos prazeres que tive nas aulas como aluna, não é e isso deu-me sempre essa ideia, do que achava que seria capaz fazer ou do que não seria capaz de fazer. Depois, os níveis de ensino, olha , foi por razões familiares. Por exemplo, no Ciclo Preparatório foi porque (risos) havia muito mais hipóteses de ficar colocada aqui no Porto, porque havia muito mais escolas e foi assim. Depois, quando fiz estágio, isso já quiz fazer estágio no Secundário porque, acho que tinha mais ..., olha mais afinidades com os alunos, os pequeninos eram de facto muito pequeninos demais e, portanto, achei que, no Secundário, poderia fazer outro tipo de trabalho e depois, para a noite foi também por razões familiares, queria ter o dia livre, mas foi uma surpresa gratíssima, porque não foi por escolha, mas depois gostei tanto que mesmo às vezes a nível familiar se eu tivesse visto que tinha vantagens em mudar para o dia, eu já gostava muito de dar aulas à noite. Aí já foi uma opção. Eu quero à noite, gosto imenso e quando comecei a dar aulas à noite, e quase logo a seguir tive contacto com o primeiro Ensino Recorrente, que funcionou lá no liceu e que era um grupo com funcionários do Ministério do Trabalho. Foi assim, pronto.(1.1 e 1.2)

I-E queres-me falar dessa experiência? ( 1.1 e 1.2 cont)

**EP3/CP** - Eu comecei a dar essas aulas que eram umas aulas extra que funcionavam no liceu, portanto eram de acordo com um protocolo com o liceu, mas eram extra e foi

assim. Era assim muito engraçado, porque o programa era dividido como se fosse por capítulos e eu de facto, não tive formação nenhuma e nem havia guias nem nada. Havia o tema das unidades e o nível e pronto, durante anos funcionei assim, mesmo quando esses do Ministério do Trabalho acabaram o curso e depois foram criadas turmas no liceu, durante anos era assim, eu é que preparei os materiais, não é, e portanto...formação, zero, não é? Tive uma vez, passados muitos anos, assim numa reunião final de ano com professores de outras escolas mas que foi assim só para um levantamento de opiniões, ou um “muro de lamentações” ou o que queiram chamar, e acabou. E, portanto, assim formação, não. Depois, quando foi lançado o Secundário (isto era tudo ao nível do Básico)...(1.1 e 1.2, cont)

I- Pois, eu ia perguntar quando é que entraste no Ensino Recorrente. Já entendi que entraste logo na primeira experiência quando se cruzou o curso complementar com a primeira do Ensino por Unidades Capitalizáveis. (1.1 e 1.2)

**EP3/CP-** É por aí, sim. E dei sempre Inglês .Depois houve um mudança de programas e eu ainda leccionei vários anos com dois programas, tudo a nível de 7º, 8º e 9º, mas com dois programas o que era uma confusão diabólica porque os programas não coincidiam. Portanto, imagina, tinha 12 unidades de um programa , mais 12 de outro programa, eram 24 unidades ao todo, não é, eram 24 unidades, era uma barbaridade, porque não dividiam, e isto era no básico. Portanto, a unidade tal, do programa antigo, tinha que corresponder a outra unidade no outro. No fim, ia dar ao mesmo. No fim foi o segundo curso (UC) que ficou e, quanto aos materiais, só muito mais tarde é que saíram os Guias de Aprendizagem que não são nada mais do que isso, pelo menos orientam, como não havia esses contactos com colegas a nível oficial, não é, uma pessoa acaba por se organizar sozinha. Eu podia telefonar a colegas de outras escolas. Mas sabes como isso é difícil de acontecer, às vezes, e portanto passavam-se anos que eu não tinha contactos com outros colegas.( 1.1e1.2, cont)

I- Passavam-se anos que tu estiveste sozinha a preparar o Inglês e os outros colegas também estavam sozinhos também nas respectivas disciplinas? (1.2)

**EP3/CP** - Na mesma. Só se por acaso tinha uma colega e amiga que estava noutra escola, mas era esse intercâmbio assim, pessoal, não é?

I- Sim, sim.

**EP3/CP-**E houve coisas que me vieram de outras escolas, houve colegas que me vieram pedir o meu material, que se atrapalhavam mais e chegavam a ir ao liceu, não é, até às vezes emprestava o meu material, a alguns lá emprestava com um certo receio, quer dizer, era o que eu dizia, isto é meu, com as falhas que se possa pensar. A selecção que eu vou fazendo é de acordo com a orientação que vou dando. Depois, mais tarde foi lançado o Secundário e achei que, no início, foi uma experiência muito gratificante porque houve, de facto, uma certa orientação, houve uma reunião de trabalho da Ex- Direcção Geral de Extensão Educativa.

I- Lembras-te desse tempo? Eu lembro-me de te ver na coordenação do Ensino Recorrente...(1.1 e 1.2, cont)

**EP3/CP-** Pois. Eu fui convidada pelo Presidente do Conselho Directivo, na altura, não é, para lançar o Secundário, pronto. E... conseguimos fazer duas turmas. Só uma era, de facto, pouco. Com fizeram duas turmas e, lá está, havia... e foi propositadamente que foram escolhidos dois professores para cada turma, em cada disciplina, em cada turma, para haver intercâmbio e haver discussão, não ser só uma pessoa e como era um grupo restrito de alunos ... Eu ainda tenho contactos de alunos dessa altura turma que ficaram maravilhados com o Ensino Recorrente e vê agora a diversificação dos cursos, não é? Lembro-me de um Cândido que é agora um empresário florescente e também tem uma ideia do Ensino Recorrente óptima porque, de facto, aquilo corria muito bem e foram anos em que era possível uma coordenação muito próxima das pessoas .

I- Houve também uma reunião no Rodrigues de Freitas com elementos de Direcção Geral ou algo assim...

**EP3/CP-**Foi. Tivemos lá para baixo dois dias de formação (não foi em Oeiras, foi perto de Peniche), foi um hotel em regime de internato e foi bom porque eram professores de cinco ou seis escolas que estavam nessa experiência (piloto) e isso foi muito proveitoso e todas professoras, de várias disciplinas, claro, tinham estado no Ensino Recorrente Básico e iam leccionar para o Secundário. Pronto, sem materiais nenhuns, só com o programa. Deu-se uma certa liberdade às pessoas, para fazerem experiências trocarem impressões sobre materiais, etc. e depois disso nunca mais houve mais nada, nada (Formação). Eu lembro-me de colegas que tinham ido a essa reunião, de outras disciplinas e que gostaram de dar outra disciplina e que me

perguntavam: “Então (Ana Isabel) não há mais nada? Aquela formação foi tão boa, aquilo foi tão proveitoso, viemos tão iluminados, mas..(pausa) nada mais.(1.1 e 1.2, cont)

I- Essa formação foi quando, em 93?

**EP3/CP-** Sim, por aí, início de 90. E depois, ali no liceu,... não sei se queres que fale já disso e dos problemas ? (risos) (1.1 e 1.2, cont)

I- (risos) Sim, sim, ainda estávamos a falar da tua trajetória.

**EP3/CP-** (Risos) Depois o número de alunos cresceu desmesuradamente e o número de professores, não. E, portanto, o acompanhamento, quer de uns, quer de outros começou a tornar-se impossível. E agora, tornou-se de facto...(pausa),... são dimensões, demasiadas, desmesuradas. Acho eu, que para este tipo de ensino ou se teria de criar pequenos grupos ou, não sei, porque é o que acontece em escolas muito grandes ou em hospitais muito grandes. Ao fim e ao cabo o Ensino Recorrente era um grupo restrito dentro da população escolar, não é, e aquilo funcionou muito bem. Quando se estendeu, as pessoas deixaram...de (pausa)... O que é certo é que não havia formação, mas ela ia sendo feita, mas com os outros, conversávamos ao juntar-nos, ao pormos as nossas dúvidas assim, cara a cara pronto, os que entravam de novo...(pausa) eu lembro-me de colegas que entravam no sistema e reagem “Mas isto não dá!” e lembro-me de um professor de Francês que me dizia ó Ana Isabel “Então tu que és de Línguas, tu vais dizer que um ensino assim que dá? Consegues dar uma aula, tu és de Inglês, dar várias unidades numa sala de aula? Orientar os de 1º, 2º, 3º?” (pausa). E no fim do ano estava completamente mudada e, era uma senhora de idade, e portanto, com muitos anos de serviço (pausa) e... aderiu 100%. De facto, é verdade que é bom, gosto disto, eu quero continuar, não é? Houve ali uma certa formação de colega para colega, não é, Trocavam-se impressões “Olha, então faço assim, eu experimento isto, este material, faço assim” e depois a coisa continuou, mas houve muita gente que não teve sequer, essa oportunidade e que criou sentimentos de rejeição, manifestada quer por colegas, quer por alunos. Havia alunos que acham que o “E.R. não dá”, que não sei o quê, “que preferiam mil vezes o outro tipo de ensino”. Não dá porque eles não tiveram ou fruíram do verdadeiro Ensino Recorrente. Tiveram outra coisa que não o Ensino Recorrente é isso que dizem. Não dá porque tiveram uma má experiência quer alunos, quer professores mas, se calhar, eu estou a ser muito sincera , eu não encontrei nenhum professor que tivesse tido um

apoio razoável no início de leccionar no Ensino Recorrente que não aderisse de alma e coração. Não conheço nenhum. Mas o tempo foi passando e houve gente de todas as idades, de todas as áreas, que no princípio do ano , até .. (pausa), ai Jesus! Eu acho que até para mim olhavam (risos) como se eu lhes fosse criar problemas (risos),... (pausa), tinham falta de informação e de formação mas depois isso foi superado, com colegas, que, lá está, já tinham tido aquela formação que falámos e experiência e que foram prestando apoio. E, ainda, havia professoras terrivelmente metódicas que achavam que este tipo de ensino era muito “lasso”, sabes? como é demasiado flexível porque não levavam as suas aulinhas preparadas e diziam-me: “Eu gosto de levar as aulas preparadas e assim não as posso preparar” e que, não sei quê ...(pausa) e ó: lá estão... de alma e coração e disseram-me depois “Gosto muito, acho muito bem, assim é que é, portanto...” Ficaram muito diferentes, mudaram. Vinham com um *background* muito diferente e que descobriram no Ensino Recorrente o que lhes fazia sentir confortáveis, digo, com toda a sinceridade... e sobre isso, ainda estão lá os exemplos na escola a funcionar (professores mais antigos),(risos) alguns deles, outros já se reformaram.(1.1 e1.2) e 2.1

I- Se pudesses deixavas este tipo de ensino? (1.3)

**EP3/CP-** Não. Não. (risos) Eu acho que ...(pausa) Sabes uma coisa? Já houve, aqui há alguns anos que tive uma turma não do Ensino Recorrente. Eu já estava há muito tempo com o Ensino Recorrente e , depois, não tive. Tive uma turma do complementar, portanto sistema ensino regular. Não consegui! Quer dizer, adaptei às unidades. Se eles eram diferentes como é que eu podia dar uma aula para aquela gente toda!!! Evidentemente que fiz grupos. E, depois , esquecia-me de marcar os testes. Olha! O meu problema então, foi Já nem tinha presente essa formalidade que não existe no Sistema de Unidades Capitalizáveis no E. R.. Eram os alunos “Ó professora então não marcamos teste? É que eu vinha de uma experiência em que não era preciso marcar um teste no 1º Período, outro no 2º e outro no 3º. E eu, bem...eu tenho que marcar um teste e isso atrapalhava-me, atrapalhou-me e tive que, em muitos momentos, eu estava a funcionar como se estivesse numa aula do Ensino Recorrente. Tinha vários grupos e fazia coisas diferentes, exercícios com os materiais que eu levava, não é, Com uma dificuldade imensa em seguir o manual porque não estou habituada a isso, não é, Portanto, tive que me adaptar, por isso, um dia se tiver que voltar tenho a certeza de que vou continuar nesse ritmo , porque acho muito mais lógico, adequado ao adulto, aliás foi isso que gostei.

I- Ao longo da tua carreira que registos é que tens assim, mais importantes, ou episódios que te tenham marcado de uma forma especial? (1.4)

**EP3/CP-** (pausa) É difícil, sabes? Já é muita coisa, a fazer sobressair isto ou aquilo, de facto é difícil porque (pausa) não valorizo mais isto que aquilo não é, tenho histórias comoventes, acho que foi o facto...(pausa). Quando tinha aqueles alunos da noite, a que também dei aulas, naqueles cursos correspondentes ao 9º Ano, tive turmas terríveis, que aquilo era difícil e mesmo durante o dia. E então, pronto, para que as coisas funcionem é preciso um certo sossego na aula, um certo cumprir de regras. No princípio do 1º período era, de facto, exigente em termos de disciplina, para que as coisas funcionassem, não é e só depois é que sentia que era amiga dos alunos e os alunos meus amigos, a partir do meio do 2º período ou a partir da Páscoa. Porque até aí havia aquela coisa, tinha que ser. Eram muitos alunos na sala com gente muito nova ou gente mais velha e era o grupo todo, a turma toda e isto é assim, cada um está no seu posto. Felizmente, sempre acabei o ano com muitas emoções, cheia de saudades e não sei quê... e lembrar coisa..(risos) Às vezes comentava com um aluno ou outro que tinha sido difícil: “ Olhe que você no início...” e ele ou ele respondiam: “Ó Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, nem fale agora disso agora e tal” e no Ensino Recorrente isso não é assim. Rapidamente ao fim de uma aula ou duas aulas, já há essa ligação, não é, Ora, eu pelo menos, não conseguia numa turma com 25 ou 30 ou 35 alunos, essa aproximação não é, não havia.

No Ensino Recorrente ela existe e portanto um ano dá para se construir uma ligação afectiva imensa porque ela começa assim logo de princípio, nos primeiros contactos e, por isso, esse relacionamento constitui-se em amizade, em muitos casos. O caso de um aluno que tive e que é hoje empresário, de início não acreditava nas suas próprias capacidades, no sistema e que no Inglês iria ser uma desgraça. Muitos, como te digo, a princípio ficam muito descrentes do sistema e então com alunos em três unidades, viravam-se para mim e perguntavam “ Então como é que a Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> vai fazer? Então nós estamos aqui em três unidades diferentes, como é que vai fazer? Como é que isto vai ser? E aconteciam assim coisas curiosas. A propósito, em tempos escrevi um texto sobre uma aluna que era militar e que gostava de tudo muito organizado, certo, definido, era a Martins, como queria que a chamassem, que era assim que era tratada no quartel.

I- Sim, sim.

**EP3/CP-** E foi engraçadíssima a mudança daquela rapariga, mesmo em termos pessoais, de formação, porque ela era uma pessoa que não queria que os outros lhe passassem à frente em nada. E portanto o grande problema dela era: então se eu não conseguir fazer a unidade, os outros passam-me à frente. Esse era o grande problema, estás a perceber? Portanto ela queria tudo ao mesmo tempo. Ela viu que uns podiam passar para a frente. E se ela ficava para trás, percebes? E isso ao longo de um, dois anos, esbateu-se completamente, completamente, ela percebeu que ia mais à frente numas disciplinas e noutras ia mais atrás, e que era natural, que isso não tinha mal nenhum e que isso valia o que valia e mesmo para ela acho que muito bom, foi uma boa formação, ou seja, aceitar as suas vantagens e desvantagens e não tendo vergonha das suas limitações.

I - Na tua opinião que contributo teve o estágio pedagógico para o Ensino Recorrente?

**EP3/CP-** Directamente, nada.(risos) O estágio valeu o que valeu para a minha formação como professora. De facto, eu continuo a achar que o ensino é uma profissão, mas que tem muito para além disso, da profissão, não é, também tem muito...(pausa) ...depende muito da maneira de ser de cada pessoa, sabes que nem toda a gente desempenha da mesma maneira a profissão de professor e portanto eu coloco o estágio como o meu estágio ao nível da organização de ideias, de conhecimentos, mais assim...como uma formação prática, não é, e portanto a outra parte eu acho a que é mais a nossa “arte”, o estágio dá-nos muito pouco.

Acho que no Ensino Recorrente essa “arte” de improvisar é o que eu mais gosto. Há situações em que tens de improvisar. Chega-te um aluno, no meio da semana e que tem esta história e aquela e aquela, aqueles objectivos e aquelas expectativas, e tu tens de criar...Aquilo que se fala do Itinerário Individual do Aluno, eu acho que aquilo não dá nada, os alunos preenchem aquilo, no início, como está.

Agora , tu fazes com eles, com cada aluno o seu percurso individual, com a tua disciplina. Aparece outra situação assim: “Eu nunca fiz nenhuma unidade ou eu já fiz tantas unidades mas eu quero terminar...”etc. Eu agora tenho dois belíssimos alunos que eu julguei que queriam terminar, pois faltam-lhes 2 ou 3 unidades a Inglês para capitalizar. Disseram: não, não Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, nós não temos pressa, nós queremos é aprender. Lá estão. É assim... Pronto e há outros que dizem: “Eu quero é acabar o mais depressa possível porque quero preparar-me para as provas específicas, porque o meu objectivo é entrar no ensino superior.” E pronto e marcamos, conversamos e...(pausa) eu digo-lhes que se trabalharem assim, em princípio no mês tal...podemos tentar fazer exame. Isto é, sim, fazer o percurso. E , depois (pausa) há

sempre novidade, essa novidade e esse de decidir : “ O que é que eu vou dizer a este aluno? Que possibilidades é que tem? Será que tem condições para realizar os exames todos que quer? Ou então, quando detecto dificuldades : “ Olhem, tenha calma , vai ter dificuldades em obter o que quer, olhe que se calhar está a pôr em risco a sua progressão. Olhe que se calhar, valeria a pena fazer só tantas unidades e concluir tudo para o ano. Com a minha ou com outras disciplinas. Faço isso sempre com todos os alunos, ou seja, conversamos sobre as possibilidades de estudo, planificamos, apontamos metas e recolho notas sobre quando querem fazer os exames. Faço sempre isso.

I - Gostaria de te ouvir falar da tua prática pedagógica ( para além do que já foi dito) no Ensino Recorrente.

**EP3/CP** – Eu acho que quando o esforço é aproveitado...(pausa) pelo facto de me dirigir a grupos de alunos e não a um só. Se calhar nas outras disciplinas não tanto ... (pausa) mas imagina no Inglês e em que temos muitas aulas de oralidade. E temos que as fazer, temos que as orientar e elas para determinados alunos são aproveitadíssimas, em cheio; mas , em outros, eles não percebem nada do que a gente está a dizer, isso para mim é terrível, porque eu sabia que havia um grupo que não conseguia perceber, seguir um diálogo e que estavam ali a ouvir qualquer coisa que não era a língua deles e que eles não conseguiam entender nada. E isso, era uma perda e eu sentia-me muito mal. (risos) E, portanto acho que não dividir os alunos de facto...é ..não gerir bem as próprias unidades , o ritmo dos alunos, o seu rendimento ou as suas potencialidades. Agora, isso está estabelecido. No ensino regular também podes dividir os alunos, quando vais fazer as avaliações, avalias no total, avalias a turma toda e portanto vais avaliar no total, a turma toda e, portanto, vais avaliar os alunos que progrediram menos e vais avaliá-los negativamente o que é um erro porque houve uma certa progressão, só que foi menor, mas não foi negativa, não é? Ora bem, tu no Ensino Recorrente premeias ...(pausa) é como os que correm pouco,(risos) se calhar é isso mesmo, evocando um exemplo do desporto. Eu tinha corrido, eu fiz um esforço, só que cheguei no fim, não corri tanto como os outros. Não quer dizer que eu não tivesse corrido, não é?

Eu acho que isto no Ensino Recorrente se pode tomar em consideração e valorizar todos os pequenos progressos. Demorou mais tempo a chegar , mas chegou e vamos valorizar isso nem tudo é negativo. No outro tipo de ensino é tudo negativo , reprova...e isso sempre me custou horrores...Imagina aqueles que iam às aulas, de noite , com frio, depois do trabalho e tu chegavas a fim e , pronto, negativa e depois

...reprovou!, Então aqueles dias todos de frio, naquelas noites , aquelas coisas que eles aprenderam, ficaram reduzidas a zero , porque eles vão voltar ao início. Isso foi uma coisa que sempre me...(pausa) eu se calhar na altura até era muito benevolente, porque eu não consegui... eu achava que (risos) que também devia premiar esse esforço que tinha sido feito, só que em termos de conhecimento de Inglês, de facto não tinham atingido os objectivos mínimos, mas...(pausa ) não se podia deitar fora, não é?

I – Sim, sim. Gostaria que me descrevesse a tua primeira aula com alunos adultos.

**EP3/CP** – (pausa)... (risos) Isso já foi há muito tempo! Por acaso lembro - me muito bem. Foi numa altura em que não havia mini-concursos.

I – Ah! Sim.

**EP3/CP** – Muito “século passado” ( risos). A minha mãe dava aulas numa Escola e a Directora precisava de uma professora de Inglês para dar umas horitas e sabia que eu estava a terminar o curso e , portanto, dei exactamente aulas a pessoas que, se não eram todas, eram quase todas mais velhas do que eu. (risos) Eu tinha 21 anos e os alunos eram do Curso Complementar nocturno e ...comecei assim , não é? Peguei no programa e... pensei “ Agora vamos lá ver!”. E...(pausa) lembro-me, porque tenho a mania de registar estas coisas, de subir os degraus do estrado. Era a primeira vez ( risos)...que eu ia para ali e não para outro lado (risos). Eu lembro-me perfeitamente de pensar: “Agora estou eu, vou começar, o meu sítio....não é não é sempre, mas eu agora estou numa posição diferente, de facto. Sem me esquecer do que é estar sentada numa carteira, o que é facto é que agora as pessoas esperam outras coisas de mim e ..(pausa) eu acho que fiz muitos erros, muitos.

I – E o que sentiste nos primeiros minutos, nos primeiros momentos dessa aula?

**EP3/CP** – Bom, a minha voz não era a minha! (risos). Era assim uma coisa que eu não dominava era a voz... fininha , baixinha....Também, isto agora e só um aparte: nesse dia o meu marido tinha chegado do Ultramar de maneira que foi um 10 de Outubro que eu nunca mais esqueço na vida , não é? A minha voz estava completamente descontrolada era isso que eu sentia e a minha preocupação era (pausa)... lá está! Eu acho que tinha muito a ideia do que era ser professora, porque tinha andado a construir aquela ideia ao longo daqueles anos todos em que fui aluna ,

portanto, eu isso aí , acho que tinha ideia , embora, as pessoas recebam as coisas de modo diferente, mas muita coisa , eu sabia do que as pessoas estavam à espera e do apoio que era necessário e como é proveitoso as pessoas sentirem-se bem na sala, porque quando estás mal , ou porque as coisas não têm interesse , ou porque o professor está muitíssimo distante, não se aprendia da mesma forma, não se aproveitava , não rendia , e não havia esse relacionamento... “ Que bom que é eu estar aqui convosco porque tenho o grande prazer de partilhar convosco aquilo que eu sei” . O meu grande prazer é ter alguém que partilhe, com quem eu posso partilhar, alguém a quem posso contar aquilo que sei. Isto vai pelo Inglês, pela cultura inglesa, e pelas outras coisas todas. Passa por isso tudo.

I – E que pensas dos alunos do Ensino Recorrente?

**EP3/CP** – Olha! (pausa) eu ...claro que há alunos diferentíssimos. É uma massa muito heterogénea , muito para lá do que a gente diz, em relação aos do ensino diurno , que também não são todos iguais. Mas o nocturno é muito mais , muito mais, heterogéneo porque as pessoas chegam com um passado muito mais “ comprido” , porque são mais velhos e, portanto com experiências diferentíssimas, com objectivos diferentíssimos e com idades muito diferentes e, portanto tudo isso faz uma amalgama. Mas, eu acho que há uma vantagem muito grande no Ensino Recorrente: é que as pessoas seja por que razões forem estão com vontade de lá estar, seja pelo que for, nem que seja como dantes acontecia para poderem sair à noite (risos) para saírem , conviverem com os colegas. Tudo bem ! Porque não? Então!? Estavam á , conviviam, aprendiam, brincavam, conheciam-se ,...(pausa) casaram alguns, namoram, muitos. Mas há uma razão para estarem ali e às vezes, no diurno estão porque têm de estar ali, e dizem : “ É a minha idade que me condena a isto”, muitas vezes, “os meus pais” ...e não se quê . Ali não. Estão por vontade, foi uma escolha. Claro que são pessoas normalmente com muitas dificuldades em aprender, aliás ,se não tinham feito o percursos tradicional, salvo raras excepções, tiveram que abandonar o sistema por razões familiares ... porque muitos deles não tiveram sucesso, muitas vezes isso passou-se porque tiveram muitas dificuldades em aprender e , portanto , muitos deles ganharam esses sentimentos de rejeição em relação à Escola. Eu acho espantoso voltarem , muito embora digam “Eu há tanto tempo que não estudo que nem sei se consigo...” Mas, normalmente , existe grande camaradagem entre nessa gente que nunca se viu , muita gente já não está muito em idade de fazer amizades rapidamente e, apesar de tudo , fazem e ficam amigos e aquilo fica para os outros anos e percebe-se pela conversa que se encontram ao fim

de semana, para estudar, para isto, para aquilo, que a coisa ultrapassa as paredes da sala, essa amizade.

I – Gostava que me dissesse que estratégias empregas? O que te resulta mais? (3.5)

**EP3/CP** – (pausa) Eu vou ...(pausa) Lá está esse itinerário que estabeleço com o aluno é importantíssimo. As linhas estratégicas tem que se adaptar aos objectivos dos alunos. Por exemplo, se a ideia é progredir rapidamente ou não. Alguns querem fazer as coisas com mais calma, vão sendo acompanhados adequadamente; outros têm razões profissionais querem ter o diploma o mais rapidamente possível e é evidente que esses vão pelos mínimos, porque têm um prazo para concluir, para apresentar o seu diploma. Isso é fundamental ter em conta as necessidades dos alunos. Eu pelo menos no Inglês, faço assim. Ouço-os, estudo-os e por aí já vejo se vou estabelecer os mínimos no domínio da língua ou se impõe um conhecimento mais sedimentado, com mais em pormenor, porque não vale a pena entrar em pormenor com quem está a querer andar depressa e portanto fui criando materiais que vou guardando exactamente para essas situações. E, mesmo a apresentação da unidade, ...(pausa) eu faço isso sempre, porque eles têm um guia de aprendizagem por onde têm de estudar, embora eu dê outros materiais mas o Guia é a base, por onde eles podem trabalhar sozinhos.

Após a apresentação da unidade, como já disse há bocado, conversamos e eu fico com uma ideia dos objectivos que têm, em termos de tempo, sobretudo não é? E alerto-os “ Se quer ir com mais calma, aprofundar o Inglês isto, isto e isto era importante que visse.” Agora eles é que decidem sobre o tempo que podem dispor, para eu gerir os objectivos e conteúdos das unidades. Isso é essencial para progredirem para as outras unidades.

I - Desta experiência que desenvolveste ao longo dos anos gostava que me dissesse o que entendes ser um bom clima nas aulas do Ensino Recorrente. (3.6)

**EP3/CP** - Eu preocupo-me muito com o grupo, no início e depois à medida que os alunos vão andando, que percebam muito bem as vantagens e as desvantagens do Ensino Recorrente, em relação ao ensino tradicional, que é o que eles conhecem. E (pausa) a desvantagem que quero apontar ( e para resumir num bocado) é que não vão ter o professor a falar durante os minutos todos da aula e que às vezes não vão ter ajuda sistemática, porque um grupo ou um aluno, que vai ter exame vai precisar dessa ajuda. Agora, também podem ter a certeza que muitas vezes, muitas, muitas,

vão ter o professor só virado para eles a tirar as suas pequenas dúvidas e aquelas que já nem deviam de existir, não sei há quanto tempo e depois estar ali a tirar dúvidas a ler, a corrigir os trabalhos, etc. Isso tem de ficar muito bem percebido, porque quando não estou com eles não se sintam abandonados. É um sistema muito diferente.(Pausa) Por vezes acontecem situações assim: “Então a Professora ainda não veio aqui? Não vem cá hoje durante a aula? Se isso acontece sem perceberem porquê, é preocupante. Claro, muitas vezes a pessoa é egoísta, não se lembrou que na aula anterior estive com ele... É preciso chamar a atenção para isso. Portanto insisto, os alunos têm de perceber muito bem o funcionamento de uma aula. Concordar com a alocação do tempo e isso é importantíssimo. Saberem que se eu não estiver com eles, dizerem-me: “Oh Sr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> eu agora estava mesmo a precisar e a combinar com os colegas.”... Eu tenho montes dessas coisas combinadas entre eles, do género: “Olhem, vocês não se importam que professora nos venha agora ajudar?” Eles entre colegas discutem como é que havia de ser... E eu, então, pronto respondia: “ Vocês não se importam?” “ Não, não, Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, não se preocupe, nós vamos estudando.”

Esse gerir do tempo , quando consigo isso, isso é o melhor. É o melhor clima que eu posso ter é quando é quando eles me mandam de um lado para o outro (risos). E eu chegar a perguntar se precisam de mim (risos) e eles dizer-me se sim ou se não, assim ...na brincadeira. (risos) É o melhor clima que eu posso ter (sorriso). Esse brincar...

Acho importante que haja esse dividir do tempo da ajuda do professor. Quer dizer que entenderam que estão a tirar partido do tempo em que eu estou e do tempo em que eu não estou, não é? E que sabem que se têm de ajudar uns aos outros para se aclarar as próprias ideias e , portanto eles não estão a perder tempo, mesmo quando não estão a estudar com os colegas, estão a ajudar, a clarificar ideias, tudo isso. Quando isso acontece ... a turma está ganha, está o ano ganho, porque depois dá muito prazer dar aquelas aulas e ter aquele clima.

I – Olha, como coordenadora da turma SC3 e, também, como a primeira professora a lançar o sistema do Ensino Recorrente ( básico e depois o secundário aqui na Escola) eu gostaria que me falasses sobre a visão que tens acerca da organização administrativa e pedagógica deste sub-sistema. (+ 2.3)

**EP3/CP-** Sim. Em relação à parte pedagógica tem evoluído positivamente. Eu lembro-me, talvez porque éramos poucos, nas reuniões de grupo de Inglês , o Ensino Recorrente “ não existia” , ninguém sabia o que era... por parte dos colegas,

inclusivamente da própria delegada de grupo, portanto, isso, por um lado para mim até era bom, porque lá ia funcionando como eu achava melhor, mas eu sentia-me mal. Olha e fiz isto no final das reuniões, levantava-me e dizia: “ E no Ensino Recorrente corre tudo bem” , que era para ficar em acta. Porque , senão o Ensino Recorrente não existia. Era assim...(risos) e isso deixou de acontecer. Ultimamente, até, porque também lá está calhou a colega que ficou delegada de grupo, que dá aulas à noite, no Secundário Recorrente, portanto foi sendo assim , mais normal. Mas, não sei o que acontece nos outros grupos. Contudo, há mesmo uma legislação que implica a delegada de grupo no funcionamento do Ensino Recorrente ( Básico ou Secundário) e , portanto há outras orientações.

Eu lembro-me que no início, a delegada de grupo pedia as planificações do Ensino Recorrente. Eu dizia que no Ensino Recorrente (Básico ou Secundário) que não era assim, era por unidades capitalizáveis e lá explicava que dependia muito dos alunos , e assim.... Mas , eu sei que havia colegas que pensavam que eu estava a fugir ao trabalho de fazer as planificações. E fiz. Acabei por fazer, não é? Se os alunos que eu tiver conseguirem acabar de fazer 2 unidades, 3 unidades....(pausa) Tinha que fazer um preâmbulo para apresentar as planificações para que não dissessem, ou pensassem, que no Ensino Recorrente era uma balda; não se faziam planificações.

Isso , agora não é assim no nosso grupo acho que está bem entendido que o trabalho que se faz é diferente e as implicações que têm. Mas , como te digo eu estou nisto há 20 e tal anos , não é? Com muitas reuniões periódicas de grupo em que fui metendo sempre a minha “achega”. E está lá muita gente ( professores) desde essa altura e que, entretanto, foi entrando no Ensino Secundário Recorrente, quanto mais professores implicados, e , também , já há mais legislação.

Em relação à parte administrativa aquilo...é caótico. Ainda ontem estive na Secretaria um grande pedaço da tarde , porque (pausa) ... aquilo não funciona, não funciona. Por um lado, seria difícil com tantos alunos é verdade que sim; mas, não há e tinha que haver uma comissão ou grupo de professores para se dedicarem à organização administrativa do sub-sistema. Não e de facto, a Coordenadora Geral que vai conseguir organizar um sistema de funcionamento para aqueles milhares de alunos, não é? É muita gente, muitas inscrições e depois os alunos, uns chegam outros saem, outros faltam. Era preciso gente que soubesse das implicações das coisas. Não pode ser de outra maneira.

Agora, aquilo é sempre tudo ao “remedeio” e portanto, aqueles processos dos alunos, imensos, eu, a pasta da minha turma, não a conseguia tirar da gaveta, tive de pedir ajuda porque aquilo é um peso bruto, de papeis, de coisas...isto não é preciso para nada, estamos a fazer sempre a mesma coisa. Há lá um programa de computador

para lançar faltas e eu andei para lá a correr 3 semanas, porque aquilo não funciona, porque não funciona, porque não foi bem feito, por quem sabe.

I – Sim, sim.

**EP3/CP** – Foi-se para este sistema de marcação de faltas aos alunos e eu acho péssima esta ideia de faltas, porque é um desvirtuar das ideias subjacentes ao ensino de adultos e não funciona. É mais uma complicação para os alunos andarem ali num pró-forma... pois eles próprios é que justificam as suas faltas quando querem! (risos)

I – Sim?

**EP3/CP** – Para quê aqueles papeis? De cada vez que faltam declaram que ...”estive doente” ou outra coisa qualquer. E são-lhes sempre retiradas todas as faltas! E os alunos sabem disso. É a pior coisa! São adultos!

Eu digo-te uma coisa: muitas vezes tive dúvidas sobre o funcionamento do Ensino Recorrente ( tanto básico como Secundário) por causa das mudanças de orientação ao longo do tempo. Por exemplo: Um aluno podia pedir exames com intervalos de 8 dias? Podiam pedir exames a duas unidades ao mesmo tempo? Tinha que ter a informação. Percebes ? Eu porque ocupava aquele cargo, os coordenadores pedagógicos e os professores têm de estar informados. Eu acho que o pior que se pode fazer a uma aluna é o professor mostrar ignorância e /ou mostrar que as coisas não estão bem assentes , que as pessoas não sabem. Eu acho que todos os inícios de ano são terríveis; há muita confusão por parte dos alunos. Eu digo sempre: “tenham calma , esta fase é de adaptação é só uma semana depois fica tudo ajustado! Mas é péssimo, péssimo existirem sobreposições nos horários dos alunos. Olha que têm 2 e 3 disciplinas ao mesmo tempo , isto no Secundário Recorrente , claro que não podem estar ao mesmo tempo em todas. É péssimo.

I – Sim. E como te sentes como coordenadora pedagógica da turma SC3?

**EP3/CP** – De “pedagógica” , nada. Mais: eu não tenho os alunos, não os conheço. Do SC3, podia ter 1, 2, ou 3 alunos que estivessem nas minhas unidades. Mas é uma turma que está distribuída a outros professores de Inglês. Portanto eu não os conheço. Só conheço quando eles vêm ter comigo ou quando a Secretaria me manda chamar, por alguma razão (pausa) burocrática, mais nada. Portanto, de pedagogia nada , não é? E , além de tudo, a carga burocrática é tão pesada, tão pesada, normalmente, eu

costumo fazer o registo das notas, verificar o lançamento das notas dos colegas nos processos de cada aluno, nos termos, etc. Ora, isto implica uma certa seriedade. Eu não sei é porque é que os funcionários da Secretaria, se são eles que registam tudo o que se refere aos processos dos alunos de dia, porque é que não de fazer o mesmo relativamente ao Ensino secundário Recorrente? É que isto tira um tempo, ...(pausa) olha, eu não consigo, não consigo. Com todo o treino que tenho é difícil. Estou a “fazer horas extraordinárias” por causa da minha coordenação pedagógica”, ou seja para verificar classificações, faltas, que língua é que o aluno fez no ciclo preparatório, enfim, só assuntos burocráticos.

E o pior é que para outras coisas que teríamos de facto que ter em consideração, ficamos limitados...

I –Que coisas?

**EP3/CP** – Por exemplo apreciar o Itinerário dos alunos, ou seja, como lhes corre o estudo? como se sentem? que necessitam? Olha, ainda ontem dei com esta situação :um aluno não tinha completado o curso porque lhe faltava a última unidade de Português e estamos em Março. Alguma coisa se está a passar. O que é que está a acontecer? ...O horário foi incompatível? Então vamos ver. Percebes? Isto sim, este tipo de preocupação em acompanhar, apoiar, sim. Este acompanhamento do percurso do aluno é que eu entendo que deve ser competência do coordenador pedagógico.

I – Entendo. E que pensas sobre a integração de saberes, das experiências dos alunos nas aulas?(4.5)

**EP3/CP** –Sabes que no Inglês isso é muito visível, muito frequente, os alunos, alguns até que funcionam muito bem com o inglês e...(pausa) é muito engraçado (risos) porque diz ele : Ó Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, mas o Inglês que eu recebo não é nada disto.” São faxes que vêm da China, etc, etc, são importações e coisas no género, não é,... e então põem dúvidas “Então isto assim, assim, assim, ...não é correcto?” ,”Pois não, não é!”. Há muito essa integração e então dos mais novos e que se percebe muito bem que tipo de inglês é que eles falam e para que é que usam o inglês, que precisam de aperfeiçoar; ou, então, ainda sobretudo, nos mais velhos, em que o inglês esteve sempre “distantíssimo” das suas vidas e que continua assim, ...(pausa) é uma coisa que eles ouvem na televisão e nas legendas ou, ao contrário, surge por isso mesmo a apetência de interpretar noutros canais as notícias. Isso acontece muitíssimo e (pausa) e outra coisa, para além da disciplina, é ver a influência que a Escola depois

começa a ter na sua vida até familiar, profissional, o sentimento de valorização, que é engraçadíssimo, eles dizem “ Eu estou na escola, estou a aprender, eu estou a fazer outras coisas , mas também tenho as minhas experiências para trazer para cá, para contar,..” (pausa). Esse equilíbrio é um bocado difícil de conseguir de conseguir na aula , porque se sentem esse clima bom, de receber essas histórias.

Às vezes falam das experiências que tiveram em novos, quando estavam na escola e de como agora é diferente, pronto e... (pausa) essa valorização no trabalho, isto eu acho que se nota.

I – Falámos já tua experiência neste tipo de ensino. Mas, sabes? Gostava que me falasses da tua preparação como professora do Ensino Secundário Recorrente.

**EP3/CP** – Pois.(risos). Eu tenho a noção de que (pausa) uma formação específica não tenho. De facto eu acho que (pausa) pela experiência, pelo decorrer dos tempos de como as coisas foram feitas é uma coisa muito pessoal e que não devia ser.

Eu sinto que seria uma melhor profissional se tivesse uma formação mais cuidada. Acho que muitas vezes compenso essa falta de formação pedagógica e didáctica com o gosto que tenho em ensinar. Eu acho que quando uma pessoa faz uma coisa por gosto, em princípio sai bem melhor do que se for feito sem gosto, não é?

Mas essa falta de formação eu sinto-a imenso. É difícil. As pessoas têm a sua vida muito ocupada e...(pausa)...”Ai agora vou estudar isto ou aquilo...e depois não consigo”. Claro que se as pessoas tivessem as coisas programadas , se tem encontros ,a pessoa sente-se obrigada a ir, como acontece com outros profissionais, pronto, que fazem, que estudam, tem que ser, tenho que dizer que é assim.. Às vezes lá vêm umas “coisitas” mas... (pausa). Os anos vão passando e não há contactos, não há essas necessidades de prazos e não sei quê. Portanto, eu de formação tenho muito pouca.

I – Mas, da tua experiência que perfil deveria ter o professor do Ensino Secundário Recorrente, de pessoas adultas?

**EP3/CP** – ( risos) Pois... Eu vou dizer um perfil parecido com o meu... (risos). Porque é evidente que tentei ...(pausa) . Eu entendo que o professor deve ser um grande actor , acho que sim. Isto é uma coisa um bocado “estafada” de dizer mas é uma verdade. Eu na aula, muitas vezes estou a fazer um papel . Não sou assim no dia a dia e , às vezes não me apetece estar ali, a fazer aquilo , naquela altura. Mas, em relação aos adultos tem de haver um respeito muito grande (claro que também para os adolescentes) , mas a susceptibilidade do adulto que está a ser ensinado por outro

adulto é , evidentemente, maior porque temos mais ou menos a mesma idade ou , há alunos que até são mais velhos. E é na relação entre o professor e aluno que resulta aquilo que falaste há pouco ..a valorização dos conhecimentos e tal. Neste caso , o dos adultos , eu acho que é importantíssimo, importantíssimo e para haver essa troca, esse intercâmbio temos de estar ao mesmo nível, não é? Eu sei mais Inglês, mas eles sabem outras coisas , e eu não estou a exercer (pausa) não há nenhuma preponderância, estou a partilhar estou...estou a comunicar coisas que estudei e que vou aprendendo ao longo dos anos.

Às vezes digo-lhes: “ Vocês nem fazem ideia das dificuldades que eu tive em aprender isto” ; ou então “ Olhem! Houve uma altura em que eu sabia muito menos inglês do que aquele que vocês sabem agora!” (risos) , sei lá , este tipo de coisas. Mas, por outro lado deve haver uma grande certeza nas coisas que se dizem e que se fazem. Com certos alunos, ...por exemplo isto: “ Olhe , eu vou fazer assim e assim , confie em mim, porque eu tenho a certeza de que isto assim vai dar certo. Não peça agora exame. Confie em mim. Você não conseguiu fazer esta unidade porque não estava devidamente preparado, mas confie em mim, pela minha experiência isto assim vai dar resultado”, percebes? ter esta atitude face ao aluno é muito importante. Haver essa certeza e saber transmiti-la ,é muito importante e eles estão à espera disso, de uma pessoa confiante. Olha eu tive que inventar esta confiança para lhes dar , andei muito recuperada com isso. Mais vale assim , do que dizer “Não damos isto agora porque isto vai aparecer numa unidade mais à frente, ou hesitações sobre o sistema , etc. Ou seja, eles têm que sentir que o professor conhece o sistema e sabe ensinar, ou domina aquilo que está a fazer, é um profissional a sério. Isto é muito mais importante com adultos do que com crianças ou adolescentes, porque sabem muito bem distinguir um bom profissional de um mau profissional.

I – Que me dizes da participação dos alunos na sala de aula? (4.6)

**EP3/CP** – Eu acho que no Ensino Secundário Recorrente essa participação, à partida é muito mais fácil, ela está sempre a acontecer, não é , deixa de ser uma participação geral, é uma coisa que inibe, uns falam outros estão sempre calados. Ao passo que ali não, como são grupos pequenos e como muitas vezes estão sem a professora e tem de falar de qualquer coisa , muitas vezes não estão a falar do assunto da aula , pois isso já se sabe que é assim, mas isso é bom, faz parte do relacionamento humano. Eles também têm de conversar de outras coisas sem ser do Inglês. Mas depois a coisa torna-se mais fácil e esse comunicar, essa participação não ter de ser sempre dirigida ao professor, não é?

I- Todos os anos nós acolhemos professores que vêm leccionar pela primeira vez para o Ensino Recorrente. Achas que poderiam ser ajudados?

**EP3/CP-** A minha ideia é que é absolutamente necessário. É incrível como é que isso não acontece.

I-Através de quê?

**EP3/CP-** Eu acho que tinha de haver assim um dia ou dois de trabalho, não é, lá está...para comunicar... alguém que esteja dentro do assunto ou que tenha mais experiência pois é sempre assim, dos mais experientes para os menos experientes, não é, alguém que tenha sentido as dificuldades, que as tenha ultrapassado a seu modo, que se foi ajustando, e que possa assim no geral ajudar, e depois ao próprio grupo da disciplina, a parte da didáctica. Agora... Assim...

I-Falas numa reflexão, formação?

**EP3/CP-** Claro. Acho incrível como não tem havido. E porque é que nunca existiu? Mesmo quando eu fui a coordenadora do Ensino Recorrente podia tê-lo feito, fiz umas reunioezinhas, nunca houve essa estratégia pedagógica e lá está...Isso vai-se aprender no relacionamento do professor com os alunos. É terrível o professor, na primeira aula, que não sabe como é funciona o sistema e os alunos sabem mais que o professor. E ouvi isto:“ Á mais isso é bonito, os alunos é que devem procurar informar-se sobre o sistema” Não é bonito, não senhor, não é nada bonito. As pedras caem de cima para baixo, não caem de baixo para cima. Nunca se viu uma pedra cair de baixo para cima. Nunca cai. O professor tem que estar mais informado que o aluno, senão estamos a desvirtuar as coisas, percebes? Bem, pode trocar experiências noutros campos e que o aluno até esteja mais informado. Mas , na sua profissão, naquela situação, o professor tem que estar mais informado, senão estamos a desvirtuar as coisas. Eu acho que é absolutamente imprescindível, eu tenho essa experiência que aqueles professores com quem conversei sobre o sistema, eu lá tinha as minhas ideias mais ou menos estabelecidas que correu bem, sempre correu bem porque as pessoas sentiram-se seguras.

I – Na tua opinião que áreas seriam de trabalhar?

**EP3/CP** – Eu acho que seria um ponto importantíssimo seria evidenciar ... (pausa) essa distinção ...(pausa). Normalmente, esses professores começaram por dar aulas de dia e, portanto já estiveram anos na carreira um determinado público e, portanto foram-se adaptando a ele. Aliás , ainda há um bocado falaste nos estágios. Ora, os estágios são com os alunos do ensino regular diurno. Eu nunca vi nenhuma estagiária no Ensino Secundário Recorrente.

I – A propósito, achas que um estágio no Ensino Secundário Recorrente teria algum interesse?

**EP3/CP** – Pois. Absolutamente. Absolutamente. Como, por exemplo eu no estágio tive um aluno invisual. Foi óptimo, óptimo, tem que ser. Eu fiz o estágio em 2 anos. Tinha uma carga horária mais aligeirada exactamente para poder estudar e estudei com todo o gosto, com todo o prazer e estudei essas situações que acontecem na aula e não é, agora cai-te na aula um invisual e “agora ao meu Deus o que é que eu faço. Estou a dar uma língua , o que é complicado. Ora, portanto, o no Ensino Recorrente tinha que ser, porque senão esses professores têm uma deficiência de fundo.

Primeiro que tudo, - eu acho que é daí que surgem muitas dificuldades entre alunos e professores - é essa não consciência de que se está a lidar com adultos e que, portanto, o tratamento com eles não é só dever ser cuidado, são normas de sociabilidade e muitas vezes os professores não estão muito atentas a isso. O que é certo é que o modo como falas com um adolescente é muito diferente do modo como falas com o adulto. Mas ali, é necessário haver uma reflexão, de facto, sobretudo, porque já vêm de outra experiência diferente, tudo o que se relaciona com esse aspecto, com o relacionamento do professor com o adulto.

I -Falas de metodologias, de estratégias de abordagem... (cont.)

**EP3/CP** - Falo de sociabilidade e depois até estratégias de aprendizagem, já deixaria mais a nível da disciplina, da didáctica, deve haver mais essa formação pedagógica, não e de como vou relacionar-me com adultos, alguns mais velhos do que eu. Para eles verem uma professora mais nova, de facto tem de se impor pelas suas próprias capacidades, vai correr mal de certeza absoluta, não é, porque é mais nova, é aquele “ pincelzito” que está ali e que até vai avaliar ou o aluno adere e aceita bem essa situação, ou então desiste ou mudam de professor. Aliás era uma coisa belíssima que havia neste sistema , que era a possibilidade do aluno poder mudar de

professor, pois claro, e que agora mais ou menos ainda se continua a fazer, mas que foi um luta muito grande, não é, porque nós não nos podemos dar com todos.

I -Porque é que tu achas que os alunos escolhem mais uns do que outros professores?

**EP3/CP** - Eu sei de colegas minhas que são muito diferentes de mim e eu tive alunos meus que passaram para eles, (porque mudaram de unidade) e eu sei que se deram perfeitamente. E eu sei que o estilo é completamente diferente, mas pronto. Às outras vezes que não. Preferem ter sempre o mesmo professor, deram-se bem e querem sempre o mesmo professor.

Enfim somos todos muito diferentes mas o aluno adulto deve ter sempre escolha o que lhe é mais agradável, como lhe agradou. Ouve lá! Tu vais a um médico, agradou-te, vais lá outra vez, não é? Como o Ensino Secundário Recorrente de Adultos é a mesma coisa.

I -Como é que avalias os teus alunos? (4.7)

**EP3/CP** - Sabes que o tipo de avaliação quem faz (formalmente falando) é muito taxativo: o aluno faz o exame escrito e felizmente, no Inglês há a oral.

Eu acho que a avaliação ali é muito, tem aspectos de avaliação geral, quantitativa e que e que tu tens em conta e também as possibilidade de progressão para que seja o mais rentável possível. Eu falei há bocado no Ensino Recorrente e porque são também adultos há outros ingredientes que também pesam, não é? Um deles é o tempo. O tempo em que os alunos querem, pretendem, não quer dizer que aconteça, concluir os seus estudos. E, portanto, aí há uma tem de fazer a selecção dos objectivos mínimos. Tu sabes que no final ele vai ter que atingir determinados objectivos que são os que marcam o final daquele ciclo e de facto esses tem que ser atingidos. Acho eu que um 12º Ano da noite deve equivaler de facto ao 12º Ano de dia. Tem que ser. Porque senão temos um 12º de primeira e outro de segunda, que é o da noite. Agora é verdade há alguns alunos que não querem continuar a estudar, que a gente vê perfeitamente, até pela idade. Que estão a querer subir de escalão no trabalho e que de facto, não precisam de grande profundidade na sua formação e podem fazer o Inglês com uma notita de 10 ou 11, ou 12 de média bem mas há um ponto final de curso. Lá é isso que eles querem, muito bem, pronto.

E portanto é assim que eu faço. E depois também há um outro “cantinho” de avaliação é que eu estou a avaliar adultos e ou a avaliá-los na Língua. E, portanto, há de facto,

há certas capacidades , vá, como seja de oralidade, de falar de Inglês , que eu sei que por muito que me esforce não conseguem chegar aos níveis que por exemplo um jovem vai conseguir e podem não vir a conseguir ou não vai ter uma boa pronúncia, mas eu não vou estar ali a criar um obstáculo porque eu sei que aquilo é... humanamente impossível, não é, para aquela pessoa, gente sabe por causa da idade. O sistema formador já não responde da mesma maneira e portanto há certas limitações.

Lá está, há aí um aspecto de avaliação de Inglês, isto não é para generalizar nem o podemos fazer.É só para dar um exemplo de como temos que ponderar estas situações que surgem com adultos.

Acho que era importante discutir isto. Eu nunca discuto isto com ninguém . Mas eu acho importantes... Eu vou considerando todas as situações

I -Eu gostaria que tu me disseses se tens alguma ideia sobre que modalidades poderiam servir melhor esta formação. (5.6)

**EP3/CP -** Pois, eu sou sempre apologista dos pequenos grupos. Acho que com grupos grandes só para introdução ao tema a tratar. Acho que essa formação em pequenos grupo , (pausa) que tem que fazer parte do horário do professor, não vamos pensar que vão assim...(pausa) porque os professores são humanos.

Eu, ao longo dos anos tenho ouvido falar que os alunos, pelos alunos e por aí. Muito bem. Mas até parece que os professores são ali umas máquinas ou uns anjos não é? que não têm mais vida nenhuma e que vão fazer .... Se tu agora propuseres aos nossos colegas de escola que duas vezes por mês no dia livre deles aparecessem para irmos falar do Ensino Secundário Recorrente, não aparecia lá ninguém. (risos)Se esse formação for integrada nos horários dos professores, ora bem, o professor tem de ser profissional, é remunerado por aquilo que faz, não é?

I -E como poderias pensar nessa formação ao longo do ano, no início do ano?

**EP3/CP -** Ao longo do ano. Esta formação é para os novos, os que tem mas é imprescindível as generalidades, alertar para vários campos , a socialização, a avaliação, enfim as características do sistemas. Também poderia ser frequentada por professores veteranos que quisessem assistir para actualizar certos detalhes. Depois, repito acho que deve ser feita nos grupos, porque a afinidade da disciplina que se está a dar é importantíssima para os professores e eu achei sempre, ao longo destes anos todos, lá está, que os nossos saberes de professores mais velhos, nunca se

integraram, aquilo que a gente diz dos alunos que é importante a integração dos seus saberes nas aulas ....e os nossos, no grupo? Nada. Eu estou com as minhas colegas que dão aulas à noite, num intervalo, tomar um cafèzinho, mas vai tudo a correr para as suas casas. Trocar materiais, experiências porque é que não faz parte do nosso horário? Porque se nós tivéssemos no nosso horário e ao dia tal... para estar e expôr “eu fiz esta experiência na turma tal e resultou assim”... e (pausa) nem é preciso fazer actas, Para quê mais papéis? ninguém gosta dessas formalidades, não é preciso. Mas tem que estar só numa folhinha que esteve presente. E eu até admito que as pessoas a princípio fossem ... reservadas... é diferente – bem... Mas, que diabo, não há ninguém que passado um quarto de hora não comece a falar. A falar de qualquer coisa . As pessoas podem falar de outras coisas fora, porque as pessoas serem amigas não podem falar só de trabalho têm de falar de outras coisas... e dos filhos... e do problema dos filhos... e levar... e passado um bocado estás a trocar as coisas, e esse entrosamento é muito necessário, não é? não é só trocar matrizes de testes, e lançar notas. E, portanto, isso teria que fazer parte do horário de trabalho porque de facto, a nossa componente lectiva é muito taxativa – tens tantas horas de aula por semana e o resto? E a outra componente? E como quase se não existisse. E vai existindo cada vez menos, sobretudo para quem tem mais experiência, porque quem tem mais experiência, chegam lá pegam no guia e vão dar as aulas “Eu já sei isto de cor e salteado. Não preparam nada, não trocam nada. Às 18.30 é que se lembram de ir para a Escola. Eu reconheço que há todo o interesse em encontro, intercâmbio. Acho que era muito importante até para a auto-estima dos professores. Mas, agora o que é que acontece? Juntamo-nos para elaborar as matrizes e por aí fica. Mas pronto. Não há seguimento desse trabalho de grupo. Não é um trabalho periódico.

Se estivesse no horário pois pensava-se “ Não. Estou a trabalhar, a preparar, a estudar com outra, a trocar experiências e este tipo de trabalho é tão válido e necessário como dar as aulas. Mas enfim! Repara que o ensino regular tem séculos. Os professores habituaram-se ao quadro , ao estrado, e isto é assim como na Idade Média, o espaço , isto pouco mudou.. O resto foi mudando.

O Ensino Recorrente foi sempre assim uma “coisa separada” que durante muito tempo, as pessoas, o público, fora da escola, nem as sabia o que era tradicionais as pessoas sabiam que o E.R. implicava ter várias unidades na mesma sala “não faltou muito público que dissesse “Isto é uma “bagunçada” ninguém se entende” então é péssimo. E portanto dentro da escola e mesmo nas altas esferas o ensino recorrente está sempre de lado. Eu acho que como o Ensino Recorrente ( básico, depois alargado ao secundário) quando apareceu aqui era uma opção e eu acho que era como estava certo. Era opção. E na Escola existia mais ou menos alunos do Ensino

Recorrente conforme a opção, daquele ano. Não tinha que haver o mesmo número de turmas do Ensino Recorrente e do Curso Complementar ou por aí. Seria conforme os alunos optassem. Porque nunca há um remédio que dê para toda a gente.

I -Então és apologista que devia continuar o Curso Complementar Nocturno?

**EP3/CP** - Devia continuar, claro. Enquanto houvesse pessoas interessadas, porque se daí a uns tempos não houvesse pessoas interessadas no Ensino Tradicional (nocturno), deixaria de existir. Mas se num ano aparecessem alunos para abrir uma turma, porque não? Não é?

Eu acho é que se são alunos adultos, têm o direito e a necessidade de escolher o tipo de ensino que querem. Porque estão mais alertados para esse tipo de coisas, muito mais até do que os miúdos, os novinhos. Os alunos adultos exactamente pela sua capacidade crítica, pelas suas outras experiências anteriores, etc. etc., não se sentem bem. Eu tenho a certeza absoluta e que se agora se passassem ao Ensino Normal Regular Nocturno muitos alunos que diriam “Não, nem pensar. Só me interesse o Ensino Recorrente e vice-versa, estás a perceber? Há sempre uma mas que até depois poderiam mudar de opinião, Mas que vem com esta opinião formada de fora da Escola e eu, parece-me que houve uma vontade de.. cúpula de estender o Ensino Recorrente a todo o ensino nocturno. Portanto e as estruturas administrativas não existiam, e pronto, estourou e eu digo-te, sei quando foi. Foi quando foi para ser único. Foi quando foi extinto o Curso Complementar Nocturno. E, foi aquela avalanche de alunos do Ensino Recorrente que implicou uma máquina – foram os horários que passaram a ter coincidências de disciplina o que não podia ser.

Foi bom por proporcionar a alguns alunos na matrícula a escolha do seu curso e do grupo de disciplinas conforme as suas aptidões, as necessidades, até, para progredirem. Mas a outros que não. “Eu quero fazer História e Matemática”. Agora não pode. Tem de voltar para trás. E só podem escolher dentro do leque de disciplinas que existem dentro daquelas áreas. Ou seja, por duas disciplinas que não concluíram tinham que começar um sistema novo, de três anos, com sete disciplinas.

Isso, para muitos alunos frustrou porque eles não queriam para ir para a Faculdade, só queriam ficar com o curso secundário completo

I -Mas o Ensino Recorrente é um ensino de segunda oportunidade...

**EP3/CP** -Pois. Pois. (pausa) Eu acho que não é de segunda oportunidade... eu acho que... (pausa) como é que eu lhe hei-de chamar, acho que é uma nova opção. Imagina que o aluno adulto pensa:

“Tinha outras motivações sinto que tenho outras capacidades e agora vou consegui fazer aquilo que não consegui quando era mais novo.” Eu até acho que “essa coisa” de nova oportunidade ou de segunda oportunidade é assim um bocadinho humilhante não gosto assim muito, para que dar outra oportunidade parece-me depreciativo... não gosto, não. Depende da leitura. Vão fazer uma coisa nova, que não é igual à que não conseguiram fazer.

De que é que estávamos a falar? De qual a visão que existe sobre o Ensino Secundário Recorrente? Diz-se, acho eu, que a nível das mais altas esferas, não é generalizar uma “coisa” que:

1º -Não estava preparado para ser generalizado, nem pouco mais ou menos.

2º -Nem, acho eu, que é útil, generalizar completamente, deixando de parte outras opções, nunca dá bem. Num sistema, só, não. Os alunos deveriam poder optar. Isso implica que os professores estejam aptos ou que existam professores que estejam mais vocacionados para o ensino recorrente e outros mais vocacionados para o ensino tradicional . Que isso não fosse imposto aos professores como foi e houve ali uns anos, terríveis porque os professores sentiram que era uma imposição, não foi uma opção, não foi um escolha, não é? E foram muitos. E a larga maioria que protestava que não sabia. Houve ali uma vontade política e... eu fui muitas vezes coordenadora de um Departamento com determinado número de elementos e tens um determinado poder. Mas se tens um Departamento grande tens outro poder. E ali foi.

Eu posso estar a ser muito injusta mas a apreciação que tenho é que a imposição de um só sistema à noite foi um erro de logística.

I -Vou-te perguntar se tens mais alguma coisa a acrescentar sobre esta conversa (Risos)?

**EP3/CP** - (Risos) Não, mas já falei muito. Também tinhas uma entrevista bem preparada e puxaste-me aqui pela língua... Risos... é, é, foi assim. E se a entrevista suscita tem pouco para se espraiair.

Mas, eu tenho muito a ideia a que a Filosofia do Sistema do Ensino .Recorrente é de facto, muito boa, apropriada, muito lógica, evidente, muito para o conhecimento geral, mas nasceu mal e cresceu mal, não teve campo fértil para poder na prática... E, ainda porque os princípios, o suporte, são mais do que aceites até pelo senso comum, nem

é necessário evocar conhecimentos específicos. A relação entre professor e alunos não é assim tão diferente das relações sociais.

Mas, é como te dizia, pôr as coisas em prática houve gente, muita muito atropelada, professores e alunos que é uma pena. É preciso trabalhar muito.

Houve poucos progressos relativamente à legislação inicial, mas houve muitos retrocessos. Houve muita calúnia, foi muito caluniado, muito caluniado o Ensino Recorrente e não é aquelas coisas que dizem nem pouco mais ou menos.

I -Muito obrigada pela boa colaboração.

**EP3/CP** -Foi um gosto ter oportunidade de falar nesta coisa e ter alguém que me oiça (Risos)



## **Anexo VI**

### **Notas de campo**



## NOTAS DE CAMPO

Olha, eu quando me foi dado o horário do recorrente (E.S.R), era o último do grupo. Foi muito complicado, nas primeiras aulas senti-me bastante cansada, não tive qualquer tipo de preparação ou de formação e senti-me assim, caída em pára-quedas (...). (N.d.C. 1, 04.05.04, 19.00 h)

Os alunos têm características muito especiais e diferentes entre si. Há alunos que nós tentamos trazê-los para a aulas, cativá-los (...) outros não, já são mais interessados. Mas eu vou-os dividindo por grupos de trabalho, elaboro material para eles, mesmo com livros que já há e até já ajustados. Trago-os na mesma para os alunos com muitas dificuldades. Se quiser dar uma vista de olhos, estão à sua disposição. (N. d.C. 2, 04 .05.11, 18 h)

Os alunos são mesmo muito diferentes e isto é complicado. Vou tentar trabalhar com os guias e dividi-los em grupo, por unidades. Obrigada pela sua ajuda. (...) Claro, acho que acabamos por gerir as unidades com os Guias. De facto, outros materiais, em determinadas circunstâncias fazem jeito. Mas é tudo tão diferente que acho que uma pequena formação, para quem vem pela primeira vez, é muito importante (N.d.C. 3, 04 .05.11, 18.30 h)

Estás a ver isto? É demais! Há sempre problemas complicados e cai tudo aqui! Aqui na escola devia começar a haver, reuniões, acções, seminários, como lhe queiram chamar, para os professores saberem como se relacionar com os alunos, conhecer o próprio sistema, sei lá. Só sei que há problemas escusadamente. (N. d. C. 5, 04.05.25, 19.12 h)

Eu formei-me em X (Disciplina), fiz o meu estágio clássico para dar aulas nessas disciplinas a adolescentes. Não foi para dar aulas a adultos, em não sei quantas unidades, uns dias vêm, outros dias faltam. E agora vem isto. Não quero saber de mais nada. A minha carreira foi definida há muitos anos. (N.d.C. 4, 04.05.19, 18.30h)

O professor coordenador pedagógico não deve desempenhar só uma função administrativa. Deve esclarecer os alunos, sobre o funcionamento da escola, sobre o processo do ensino-aprendizagem, o que não acontece infelizmente, há pouca

disponibilidade dos professores para isso (...). Responde outra colega: Muitas vezes, são coordenadores para completar o horário. (N.d.C. 7, 06.06.11, 19.16h)

Estás a ver isto? É demais! Há sempre problemas complicados e cai tudo aqui! Aqui na escola devia começar a haver, reuniões, acções, seminários, como lhe queiram chamar, para os professores saberem como se relacionar com os alunos, conhecer o próprio sistema, sei lá. Só sei que há problemas escusadamente. (N. d. C. 5, 04.05.25, 19.12 h)

Isto precisava de uma reformulação muito grande. Este curso de E.S.R. por Unidades capitalizáveis, requer muito, muito tempo, na parte administrava e de facto a inspecção vem analisar e de facto, à mínima falha ... enfim, isto é susceptível até de se errar, e... vem um processo disciplinar.

(N.d.C. 8, 04.06.14, 19.12 h)

Há um controle muito grande que deve ser feito para os coordenadores pedagógicos, têm de lançar as unidades, os exames, tem de verificar no caso de alunos estrangeiros se tem o visto actualizado, enfim uma série de situações que estão relacionadas com a matrícula e a parte administrativa, além de terem de comparar os livros de termos. Demora muito tempo, porque é analisar, é verificar, é controlar, é papeis, é registos. Ora, nós temos aqui no total 800 alunos e é difícil encontrar dois casos iguais. Cada aluno, em termos administrativos, ou burocráticos, em termos de equivalências, por curso é diferente. (N.d.C. 9, 04.06.16, 19. 45 h)

A nível de pedagogia acho, cada vez mais, que havia de haver acções de actualização, de formação aos professores, acho muito, considero e verifico, pois há pessoas que têm mais essas apetências(...).

( N.d.C. 10, 04.07. 05, 18.00 h)

Até o relacionamento entre os professores e alunos seriam modificados e muitos problemas seriam resolvidos se houvesse formação. (N.d.C. 11, 04.05.14, 19.40h)

## **Anexo VII**

### **Diários**



## DIÁRIOS

No decurso da observação registamos, na colega, uma expressão triste ao evocar as dificuldades sentidas e associámos à circunstância que a levou a ser professora no E.S.R.: “(...) *porque era a última do grupo*” o que revela não ter sido por vontade própria, por experiência anteriormente adquirida, mas por uma razão de natureza burocrática.<sup>1</sup>

O conjunto das expressões observadas na professora era sugestivo de um sentimento de insegurança para o desempenho das novas tarefas que então, lhe tinham sido acometidas. O uso metafórico da expressão “*caí de pára-quedas*” é revelador da ansiedade da professora quando se confrontou com uma situação profissional nova, pois não se relacionava com a sua experiência pedagógica anterior. Daí ter sido muito complicado, cansativo, principalmente por não ter tido formação adequada à mudança. Este tipo de situações inesperadas provocam um sentimento de mal-estar (Esteve, 1999, Montero, 2001), o qual traduz fadiga, insatisfação pessoal e profissional.

De facto, tem sido prática corrente colocar-se um professor no E.S.R. quando não tem lugar no ensino regular diurno. O Ensino Recorrente Secundário é o único sistema a funcionar à noite e o professor, mesmo pertencente ao quadro de nomeação definitiva, toma posse de um horário para leccionar naquela modalidade (E.S.R.) que desconhece, quer na sua estrutura e modo de funcionamento, quer nos domínios didáctico e pedagógico. Acerca do assunto, não existe nenhuma disposição legal sobre a especialização do professor colocado neste sub-sistema. O recurso à figura do destacamento de professores do Ensino Regular para o ensino de adultos constituiu a solução para a existência de docentes naquela área de ensino. Com efeito, desde 1978, se observa, através do Despacho Ministerial n.º 116/78, a colocação de professores em regime de destacamento para a implementação de acções no âmbito da Educação de Adultos. A mesma disposição é reforçada pelo Decreto-lei n.º 243/80, 21 de Julho e posteriormente através da Portaria n.º 20/81 de 10 de Janeiro, a qual cria lugares docentes para actividades de Educação de Adultos.

A figura do destacamento foi-se perpetuando para os professores que leccionam no domínio da Educação de Adultos. Entretanto, verificamos que os professores do Ensino Regular foram deslocados para o E.S.R..

---

<sup>1</sup> Com efeito para os professores efectivos aplica-se o critério da antiguidade, no grupo disciplinar, se não houver horário no ensino regular diurno para os mais novos no grupo são colocados no regime nocturno, ou seja, no E.S.R., de adultos

Tal situação pode provocar angústia porque implica a aquisição de informação num tempo mínimo para dar início às aulas, como podemos inferir do conteúdo da N.d.C. 1. O relato revela ainda, constrangimentos, os quais desvirtuam os princípios orientadores da Reforma do Sistema Educativo e, em consequência, perverte a lógica da construção de novas dinâmicas educativas. A asserção da informante concorda com a L.B.S.E. (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – segunda alteração) relativamente à ausência de formação especializada para professores colocados no E.S.R. de adultos. Tal se infere da análise do Capítulo IV (Recursos Humanos, art. 33º) naquele normativo. Com efeito, não se regista qualquer disposição específica sobre a formação específica dos professores a leccionar no E.S.R. de educação de adultos. Assim, todos os professores profissionalizados, por grupo disciplinar, são considerados aptos a leccionar naquele tipo de ensino.

O relato faz-nos evocar, ainda, a posição de Sancho (1993), a qual conclui igualmente, a fragilidade da preparação dos professores colocados no Ensino Recorrente de adultos.

Evocámos que um processo de mudança promove novas necessidades, como sugere a informante.

Seguindo Montero (2001), a amplitude das exigências de actualização no tecido educativo sugerem e reforçam investimento na formação de professores. Contudo, no discurso apreciado está implícito o reconhecimento de uma discrepância (Guba e Lincoln, 1994) entre a experiência pedagógica adquirida no Ensino Regular com jovens e uma nova experiência a desenvolver no âmbito do E.S.R. com adultos.

Estas mudanças promovem inquietude pela insatisfação da necessidade de estar preparado para agir com a mesma segurança num outro contexto (Braga, 2001). A professora confessa: *senti-me bastante cansada, não tive qualquer tipo de preparação* o que parece denunciar uma relação causal ou seja, *se tivesse tido preparação não me tinha sentido tão cansada (D.1)*.

Numa outra ocasião, no mesmo local, enquanto guardava pautas de exames de unidades no armário indicado para o efeito, escutei o diálogo que se travava entre professoras, uma experiente, outra não, que vinha substituir uma outra que estava a faltar por motivo de doença. Falavam em tom enfático revelando preocupação sobre a tarefa pedagógica. A professora mais experiente, com expressão sorridente, expunha o que pensava sobre os alunos do Ensino Secundário Recorrente.

Denota-se a preocupação, por parte da professora mais antiga, em ouvir e explicitar as características dos alunos, o modo como organiza a sua prática pedagógica, como produz e selecciona o material pedagógico, para ajudar a colega

que vinha dar aulas para o Ensino Secundário Recorrente. Registámos o sorriso, a disponibilidade e a sua espontaneidade. Acompanhamos Arends (2001) acerca dos modelos de desenvolvimento do Professor e os contributos de Fuller e de Feiman-Nemser, na elaboração das suas teoria sobre os estádios de preocupação que os professores apresentam ao longo da carreira. A este propósito e aplicando os modelos às duas professoras observadas, identificamos preocupações relacionadas com as situações de ensino e relativas aos alunos (no registo de Fuller) e estádio de consolidação e de proficiência no registo de Feiman-Nemser. Embora reconheçamos que as duas não estão em início de carreira (no que diz respeito ao E.S.R. a professora mais velha tem mais experiência), o facto é que ambas manifestam preocupações relativamente às práticas, neste tipo de ensino. Reconhecemos, na atitude da mais experiente, o conceito de aprender a ensinar o qual, segundo Montero (2001: 48), constitui uma característica recente nos professores - a de “aprender a ensinar” os colegas; e é pela observação dos resultados obtidos nas práticas e na reflexão que delas fazem que mobilizam, com maior frequência, essa atitude.

Reconhecemos uma atitude colaborativa por parte da professora mais velha. O diálogo entre as duas professoras sugeriu-nos a pertinência da reflexão crítica sobre as práticas e como esta pode ser traduzida em novos conhecimentos, no âmbito das Ciências da Educação (Schön, 1983).

Continuámos a observar a primeira professora, sorridente, disponível, que ia mostrando um dossier contendo material, produzido por si própria, para uma turma do E.S.R. Registei o seu cuidado na preocupação em informar a colega sobre as características dos alunos adultos - “muito especiais” e “diferentes entre si”, assim como na acuidade em “cativar” ou motivar os alunos. O diálogo foi sugestivo de algumas reflexões em torno do conhecimento eficaz para uma prática pedagógica actualizada.

Evocando Montero (2001:52) e adaptando a situação de formação informal, diremos com ela: *o ensino começa necessariamente com o que vai ser aprendido e como vai ser ensinado*. Muitas vezes, entre professores surgem dificuldades e soluções que são partilhadas no mesmo contexto em que brotam.

Admitimos então, a necessidade de rever o conhecimento sobre práticas profissionais. Como, se os professores são formados de acordo com o paradigma técnico instrumental? Segundo Hargreaves (1994), existem factores subjacentes às mudanças como seja, o modo como os professores aprenderam a ensinar, a sua organização social. Ora, a introdução compulsiva de novas modalidades de ensino, sem preparação prévia da Escola enquanto comunidade restrita, com um sistema de formação de professores “mais utilitária e menos reflexiva”, produz desmotivação e

em consequência, falta de disponibilidade dos professores para gerirem os processos inovadores com que se deparam. Deduzimos da argumentação e dos autores oferecidos, que o conceito se relaciona com o percurso de vida da pessoa do professor, o qual inclui elementos que estão ligados a uma variedade de situações: valores, crenças, representação da profissão e que deve ser objecto de estudo.

Com efeito, o E.S.R., como inovação educativa, constitui um desafio para os docentes que nunca desenvolveram uma prática pedagógica com adultos.

O discurso da primeira professora e da expressão (...) *isto é muito complicado* (...) traduz experiências noutra tipo de ensino. A expressão *é muito complicado* sugere um sentimento de insegurança; ainda, *“acho que uma pequena formação para quem vem pela primeira vez é muito importante* sugere um apoio que permitiria maior tranquilidade. Sublinhámos ainda o pensamento verbalizado na expressão: *“uma pequena formação”* ou seja, a professora *“construiu”* que nem é preciso um tipo de formação aprofundado, admitia que era *importante para quem vem pela primeira vez*. Questionámo-nos: Mas será eficaz uma pequena formação? Que tipo de conhecimentos admitia serem úteis, ou eficazes? Seria o conhecimento sobre as características do ensino? Ou gostaria de saber como transferir o modelo técnico instrumental, para o E.S.R. com adultos?

Ainda, na comparação da atitude da professora experiente face à colega nova no E.S.R., reconhecemos conteúdo ético e profissional que se traduziu na disponibilidade de materiais e aconselhamento. Tal postura produziu reflexos visíveis na expressão da professora nova, a avaliar pela expressão de alívio. Surpreendida, manifestou gratidão pela atitude assumida pela colega. Tal disponibilidade sugere que será na criação destas “redes” comunicacionais e motivacionais que se pode gerar uma nova cultura sobre a formação de professores.

Também a situação nos fez evocar a natureza da carreira dos professores como um *contínua* de mudanças, com diversas etapas de vida, em que cada uma contém um determinado potencial a desenvolver (Huberman, 1990). Entendemos também, que é no contexto escolar e em dialéctica constante entre a acção reflexiva dos professores sobre as suas práticas e em permuta com outros professores, que se desenvolvem novos conhecimentos e práticas (Yinger, 1986) emergindo pois, soluções inovadoras **.(D. 2).**

Tratava-se do lançamento das classificações das unidades capitalizáveis. Naturalmente, dadas as características do E.S.R, nem todos os alunos realizam exames das unidades no mesmo dia. Aliás, é frequente os alunos proporem alteração de datas por razões imprevistas. Ora, no ensino regular, os dias de provas são para todos os alunos, assim como os exames nacionais. A colega, sobre o assunto,

parecia não acolher a distinção sobre este assunto. Admitimos que será uma consequência do modelo técnico instrumental desenvolvido na formação inicial que provocou a resistência. A conflitualidade proveniente das expectativas geradas na formação inicial dos professores proporciona, por vezes, a construção de uma ideia de estabilidade na carreira e a instabilidade criada pelas mudanças que ocorrem no contexto educativo. A reacção observada sugere a existência de incongruências entre as rotinas mantidas no ensino regular e as práticas desenvolvidas no E.S.R. Aquelas provocam comportamentos de resistência, de mal-estar, como a que acabámos de assistir.

A este propósito, acompanhamos Montero (1999: 97) a qual adverte que a carreira do professor é instável e, por esse facto, os professores devem “*prepararse a afrontar com profesionalización e coherencia la dimensión catalizadora de esse cambio*. No nosso entendimento, é vantajoso entender a mudança como oportunidade de lançar novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Estas não devem ser encaradas como algo estático mas, ao contrário, como algo que tem uma dinâmica processual.

Poder-se-ia aludir a existência do sistema formação contínua. Com efeito, do ponto de vista formal, é o mais adequado para a actualização dos professores. Contudo, aquele sistema, concebido sob a argumentação de promover a adaptação dos professores às alterações introduzidas pela Reforma do Sistema Educativo, acaba por constituir-se num dispositivo para a evolução na carreira. Com efeito, os professores só podem mudar de escalão se frequentarem periodicamente acções de formação, qualquer que seja a área, desde que concedam o número de créditos necessários para a progressão. Deste modo e por via do carácter obrigante que adquire, a formação constitui um paradoxo, desvirtuando os fins que a deviam nortear. Esta também é designada por *formativite aguda* (Nóvoa, 1999, Montero, 2005: 34) ou um *optimismo formativo* o qual *não produz envolvimentos profissionalmente significativos*, (Correia, 1999: 5), promovendo até cepticismo no seio dos seus destinatários. Porém, na atitude da professora, detectamos desencanto, frustração, desajustamento (D. 3).

( Anotar – NOTA RODA Pé) De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, a carreira do professor do ensino secundário é constituída por 10 escalões ou fases até atingir a aposentação. A mudança de escalão implica aumento de salário. Para transitar de um escalão para outro superior, poderá fazê-lo através da frequência de acções de formação.

Anotámos as causas dos constrangimentos dos coordenadores pedagógicos. A avaliar pela professora, devem-se ao papel da inspecção e sublinhamos que a maior barreira se deve ao receio de um procedimento disciplinar. Daí que a burocracia se imponha como onipotente, facto que reforça a preocupação dos coordenadores pedagógicos em zelar por todos processos dos alunos. Tal denota que o discurso da inspecção pode ser coercitivo. A este propósito, Ball (2001) adverte que um discurso pode simultaneamente instrumento e efeito do poder, mas também obstáculo, ponto de resistência.

Este episódio levou-nos também a questionar sobre a função da inspecção, na educação. De facto, o conteúdo do discurso revela receio sentimento este materializado na expressão *se vem por aí o inspector e não está tudo direito (...) vem um processo disciplinar*. Sobre a citação, reflectimos e admitimos que à figura do inspector ainda se encontra associada a noção do poder de sancionar e, a ser assim, desvirtua o sentido da função pedagógica que julgamos que, actualmente, deve assumir.

Admitimos que estarmos perante um tecido educativo *double face*: é um, face aos normativos - apelativo à inovação; é outro, na prática. Em consequência, os professores sentem-se constrangidos. Assim, sublinhamos a primeira asserção: *Isto precisava de uma reformulação muito grande*. Depreendemos que essa mudança também se prende à excessiva burocracia que deve ser acompanhada pelo coordenador pedagógico. (D. 6)

## **Anexo VIII**

### **Legislação consultada na investigação**



## LEGISLAÇÃO CONSULTADA NA INVESTIGAÇÃO

ANO	DATA	TIPO DE LEI	TEMÁTICA	SÍNTESE
1971	27 de Agosto	Decreto- Lei (n.º 408/71)	Lei Orgânica	Define a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional
1973	2 de Outubro	Decreto- Lei (n.º 479/73)	Cursos de Educação Básica de Adultos	Reestrutura e define os objectivos dos Cursos de Ed. B. de Adultos
1973	8 de Novembro	Portaria (n.º 774/73)	Cursos de Educação Básica de Adultos	Regulamenta os cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos
1977	15 de Novembro	Decreto - Lei (n.º 478/77)	Lei Orgânica	Cria no Ministério da Educ. e Investig. Científica a Direcção Geral da Extensão Educativa
1978	19 de Julho	Despacho Ministerial n.º 116/78	Destacamento de professores	Permite a colocação de professores em regime de destacamento para a implementação de acções no âmbito da Educação de Adultos
1979	10 de Janeiro	Lei (n.º 3/79)	PNAEBA	Determina que a actividade do Estado em matéria de Alfabetização e Educação Básica de Adultos será consignada no plano nacional de alfabetização e Educ. de Base de Adultos a elaborar pelo Governo, com a participação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educ. de Base de Adultos a criar junto da Assembleia da República
1979	16 de Dezembro	Despacho (n.º 339/79)	Cooperação Internacional	Determina a participação portuguesa no Conselho da Europa "Desenvolvimento da Educ. de Adultos" e delega responsabilidade de participação na Direcção Geral de Educação de Adultos
1980	4 de Março	Despacho (n.º 21/80)	Educação Recorrente	Determina a constituição de um grupo de trabalho para o estudo e lançamento de acções de Educ. Recorrente a funcionar na dependência da Direcção Geral de Educação de Adultos
1980	21 de Julho	Decreto- Lei (n.º 243/80)	Colocação de Professores em actividades de Educação de Adultos	Regulamenta a colocação de professores do Ensino Primário em actividades de Educação de Adultos a desenvolver no âmbito da Direcção Geral de Educação de Adultos
1980	17 de Dezembro	Despacho conjunto (n.º 437/80)	Educação Recorrente	Articula as acções desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura e Ministério do Trabalho na área de Educação Recorrente, no que concerne ao Projecto Experimental do Ministério do Trabalho
1981	10 de Janeiro	Portaria (n.º 20/81)	Colocação de professores	Cria lugares docentes para actividades de Educação de Adultos
1981	21 de Agosto	Lei (n.º 26/81)	Estatuto do Trabalhador-Estudante	Estabelece o regime jurídico do Trabalhador-Estudante

1982	24 de Julho	Despacho Normativo (n.º 103/82)	Educação Recorrente	Determina a criação de cursos, a nível do Ciclo Preparatório, no âmbito de um projecto experimental de Educação Recorrente de Adultos, na Empresa Pública de Águas de Lisboa.
1982	30 de Novembro	Despacho Normativo (n.º 263/82)	Educação Recorrente	Determina a criação de cursos, a nível de Ciclo Preparatório, no âmbito de um projecto experimental de Educação Recorrente de Adultos, no Ministério do Trabalho.
1983	19 de Fevereiro	Despacho Normativo (n.º 54/82)	Educação Recorrente	Cria cursos a nível do Ciclo Preparatório, ao abrigo de um projecto experimental de Educação de Adultos na Companhia Carris de Ferro de Lisboa.
1983	22 de Novembro	Despacho Normativo (n.º 207/83)	Educação Recorrente	Cria Cursos a nível Preparatório no âmbito do projecto experimental de Educação Recorrente de Adultos no Distrito de Castelo Branco.
1986	19 de Fevereiro	Despacho n.º 7/ EBS/86	Reestruturação Curricular	Cria um grupo de trabalho para elaborar um relatório contendo um Projecto de Plano Curricular para os Cursos Nocturnos.
1986	5 de Agosto	Despacho Normativo (n.º 77/86)	Ensino Nocturno	Reformula o Ensino Nocturno tornando-o mais adequado à especificidade do adulto educando.
1986	25 de Agosto	Despacho Normativo (n.º 73/86)	Reestruturação Curricular	Determina que a partir do ano lectivo de 1986/1987, seja implementado um projecto experimental de reestruturação dos Cursos Nocturnos do Ensino Preparatório e do Ensino Secundário
1986	14 de Outubro	Lei /n.º 46/86	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei Quadro do Sistema Educativo Português.
1987	3 de Janeiro	Decreto –Lei (n.º 3/87)	Lei Orgânica	Extingue a Direcção Geral de Educação de Adultos e cria em sua substituição a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa. São criadas as Direcções Regionais da Educação.
1987	8 de Janeiro	Despacho Normativo (n.º 4/87)	Reestruturação Curricular	Formaliza a responsabilidade da Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa no lançamento experimental dos cursos nocturnos e fixa a rede de cursos nocturnos de ensino Preparatório a ministrar sob sua tutela
1987	10 de Fevereiro	Portaria (n.º 95/87)	Cursos de Educação Básica de Adultos	Cria Cursos de Educação Básica de Adultos de nível correspondente e equivalente ao Ensino Primário e Preparatório. Rectifica a Portaria 419/76 e estipula o seu alargamento ao Ensino preparatório.
1988	19 de Abril	Despacho (n.º 243/88)	Reestruturação Curricular	Generaliza os novos currícula dos Cursos Nocturnos do 2º Ciclo do Ensino Básico.
1988	15 de Junho	Despacho Normativo (n.º 42/88)	Ensino Recorrente	Generaliza e aprova os currícula do 3º Ciclo do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis.
1988	22 de Junho	Despacho Normativo (n.º 58/88)	Reestruturação Curricular	Determina a passagem de todos os cursos do 2º Ciclo de ensino Básico para responsabilidade da Direcção Geral de Apoio e Extensão educativa, a partir do início do ano lectivo de 1988/1989

1988	20 de Novembro	Despacho (n.º 49/SEAM)/88	Ensino Recorrente	Regulamenta o sistema de avaliação aos formandos
1989	3 de Fevereiro	Decreto Lei(n.º 43/89)	Apoio do Ensino Formal à Educação de Adultos	Determina o apoio às actividades de Educação de Adultos.
1989	2 de Junho	Despacho (n.º 94/ME/89	PRODEP	Lança o PRODEP- Programa para o desenvolvimento da Educação em Portugal-, considerado como um dos mais vultuosos programas de desenvolvimento previstos para o período 1989-1993.Comtém numa das sub medidas um sub programa específico para a formação de formadores em Educação de Adultos.
1989	19 de Outubro	Decreto Lei n.º( 286/89)	Lei Orgânica	Cria a Direcção Geral de Extensão Educativa em substituição da Direcção Geral de Apoio e Extensão educativa
1989	28 de Abril	Decreto Lei (n.º 139-A/90	Estatuto da Carreira Docente	Regulamenta a Carreira docente dos professores de todos os graus de ensino, à excepção do universitário.
1990	12 de Outubro	Despacho (nº79/SERE/90	Ensino Recorrente	Estabelece o regime de faltas dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Recorrente
1990	6 de Novembro	Despacho n.º 70/ SERE/90	Ensino Recorrente	Regulamenta a assiduidade para os alunos dos Cursos Nocturnos do 2º Ciclo do Ensino Básico.
1991	9 de Fevereiro	Decreto Lei ( n.º 747/91	Lei Quadro	Estabelece a Lei Quadro de Educação de Adultos para o país.
1991	19 de Outubro	Despacho(n.º 209//ME/92	Reestruturação Curricular	Cria, em regime Experimental, os cursos do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis em todas as Direcções Regionais. Apresenta o plano curricular e o modelo de organização.
1992	23 de Outubro	Despacho Conjunto (n.º 303/MI/ ME/92	Ensino Recorrente	Assegura o funcionamento do Ensino Básico Recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
1992	9 de Novembro	Decreto Lei 8nº249/92	Formação contínua	Faz o enquadramento legal da Formação Contínua dos professores do ensino não superior.
1992	10 de Dezembro	Despacho ( n.º 273/ME/92	Ensino Recorrente	Lança, em regime experimental, o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis
1993	26 de Abril	Decreto Lei n.º( 133/93	Lei Orgânica	Estabelece a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação e que leva à extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa
1993	26 de Abril	Decreto –Lei n.º 137/73	Lei Orgânica	Cria o Departamento do Ensino Secundário, a que ficam adstritas competências relativas ao Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis.
1993		Decreto –lei n.º 141/93	Lei Orgânica	Estabelece novas competências das Direcções Regionais da Educação.
1994	14 de Junho	Despacho n.º 14 /SEED	Reestruturação	Organização do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis.
1994	28 de Outubro	Decreto –Lei n.º274/ 94	Formação Contínua	Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.
1995	3 de Abril	Despacho n.º 23/ME/95	Qualidade na Educação	Regulamenta o sistema de incentivos à qualidade na Educação.
1996	3 de	Despacho	Ensino	Generaliza o Ensino Secundário

	Setembro	n.º44/SEE/	Recorrente	Recorrente por Unidades Capitalizáveis
1997	3 de Junho	Despacho Conjunto n.º 48/97	Ensino Recorrente	Cria novos cursos técnicos
1997	24 de Dezembro	Despacho Conjunto n.º 528	Ensino Recorrente	Apoio ao funcionamento do novo ensino secundário nos cursos de formação tecnológica , profissional e artística.
1998	2 de Março	Despacho n.º5017/98	Avaliação do Ensino recorrente	Cria um grupo de trabalho para proceder à avaliação do Ensino Recorrente.
1999	22 de Julho	Despacho Normativo n.º 36 / 99	Ensino Recorrente	Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis.
1999	28 de Setembro	Decreto –Lei n.º 387/99	Educação de Adultos	Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
1999	20 de Outubro	Despacho n.º 19 971/99	Programa 15-18	Cria o programa 15-18, destinado a jovens que não concluíram o 3.º Ciclo do Ensino Básico ou não se encontraram em condições de o concluir, na idade legal prevista.
1999	27 de Outubro	Despacho n.º 21421/99	Ensino Recorrente	Cria novos planos curriculares para o ensino básico e secundário recorrente
2000	20 de Novembro	Despacho Conjunto n.º 1083/00	ANEFA	Regulamento os cursos da ANEFA
2005	30 de Agosto	Lei n.º 49/2005	Segunda alteração à Lei de bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)	Lei Quadro do Sistema Educativo Português (segunda alteração)



