

## INTRODUÇÃO

*“Se planeares para um ano, semeia trigo.  
Se planeares para dez anos, planta árvores.  
Se planeares para uma vida, forma e educa as pessoas”.*  
(Kuan Tzu, 3000 a.C., cit. in Melo, Queirós, Santos  
Silva, Salgado, Rothes e Ribeiro, 1998: 14)

Perante os novos desafios impostos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pela cada vez maior rapidez da circulação da informação e comunicação, pelas mutações nos processos produtivos e pela globalização de todos os factores sociais e humanos, acentua-se a necessidade de investir na educação dos jovens e dos adultos, repensando os sistemas educativos e formativos e reflectindo sobre os processos de aprendizagem humana.

Para fazer face à enorme e crescente competitividade dentro da União Europeia e a nível internacional, são necessários recursos humanos altamente qualificados. Esses recursos devem ser dotados não só de competências técnicas, mas também humanas e transversais que lhes permitam adaptar-se a uma grande variedade de ambientes do ponto de vista profissional, cultural e linguístico.

O grande desafio que enfrentamos é o de construir um espaço educativo europeu aberto e dinâmico, que ofereça aos cidadãos os meios indispensáveis para uma actualização permanente dos seus conhecimentos e para o desenvolvimento das suas aptidões para o emprego, servindo de quadro ao processo de enriquecimento da cidadania europeia.

Sendo difícil, se não mesmo impossível, perspectivar, de forma rigorosa, quais os reais contornos da sociedade do futuro, é imprescindível que centremos a atenção e concentremos esforços numa reflexão conjunta sobre as diferentes estratégias de

desenvolvimento que impõem novos desafios aos Sistemas de Educação e Formação, enquanto vectores estratégicos indispensáveis a esse desenvolvimento.

A educação e a formação são bases fundamentais para qualquer sociedade que pretenda assumir-se como sociedade da inovação e do conhecimento, no quadro de um novo paradigma sócio-político, gerador, ele próprio, de um novo paradigma de ensino e formação, que promova o desenvolvimento de uma sociedade aprendente.

Tal implica que se invista na concepção, organização, desenvolvimento e avaliação de processos de educação/formação que promovam a flexibilização de percursos formativos ao longo da vida, adequando-os às necessidades e aos objectivos individuais.

Aos sistemas de educação e formação são, pois, delegadas grandes responsabilidades e apresentados enormes desafios, no sentido de que sejam implementadas medidas que promovam o desenvolvimento de estratégias de educação/formação ao longo da vida. Com efeito, a coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e de responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão, determinam a priorização de políticas de educação e formação, sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida. Impõe-se, assim, “uma escolaridade básica de excelência para todos, tendencialmente mais longa e sempre actualizada ao longo de toda a vida” (Trigo, 2002: 26).

O sistema educativo, a partir da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), tem permitido, através do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar, a organização de ofertas formativas possibilitadoras de uma certificação escolar, visando, também, a preparação para o emprego, numa perspectiva de preservação da empregabilidade dos activos face a uma sociedade cada vez mais competitiva.

Segundo o Decreto-Lei nº 74/91, o Ensino Recorrente corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de diplomas ou certificados, equivalentes aos do ensino regular, organizando-se de forma autónoma no que respeita a condições de acesso, currículos, programas e avaliação dos alunos, tendo em vista adaptar-se aos diferentes grupos etários a que se destina, bem como à sua experiência de vida e aos conhecimentos entretanto adquiridos.

A nível do ensino básico, os cursos do Ensino Recorrente abrangem três ciclos de ensino – 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo – e visam a eliminação do analfabetismo, a atribuição do diploma de escolaridade obrigatória, o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, no qual se enquadra a presente investigação, os cursos, da responsabilidade das Direcções Regionais de Educação, correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade, são regidos em sistema de monodocência e organizam-se em torno de três áreas curriculares: Português, Matemática e Mundo Actual.

O estudo que desenvolvemos e que constitui a nossa dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Educação e Formação de Adultos, é um estudo de natureza qualitativa, heurístico e hermenêutico, na medida em que visa traçar o “perfil” dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente a partir do seu próprio discurso e representações.

Para atingir tal objectivo, procedemos à “identificação” dos diferentes aspectos que caracterizam os professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, de entre eles se podendo referir: formação (inicial e contínua) para o desempenho dessas funções, competências

necessárias para o respectivo exercício e importância da experiência docente e humana para tal efeito.

Para a concretização do estudo e tendo em vista a delimitação do respectivo campo, procedemos à análise da Rede de cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, para o ano lectivo de 2003/2004, da Direcção Regional de Educação do Algarve, a partir da qual se efectuou o levantamento do número de professores que desempenham funções nesta modalidade de ensino. A nossa escolha recaiu sobre o concelho de Olhão, onde verificámos a existência de dez docentes nestas funções, conforme descrevemos em pormenor no Capítulo da Metodologia.

Para levar a cabo o propósito de investigação a que nos propusemos, utilizámos variados recursos com vista à recolha de informação. De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), torna-se necessário, numa investigação, recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, o que tivemos em atenção e nos permitiu, posteriormente, triangular os dados obtidos. Assim, utilizámos as seguintes técnicas: análise documental e inquérito por entrevista, na versão de semi-estruturada, segundo o critério de Albano Estrela (1986). Relativamente à entrevista, semi-estruturada, construímos e aplicámos dois guiões orientadores (respectivamente para os 10 professores entrevistados e para a Coordenadora Concelhia de Olhão, concelho onde se situou o estudo), conforme se especifica na Metodologia. Por outro lado, utilizámos, como técnica de tratamento dos dados, a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1995).

Optámos por orientar este estudo para os professores que exercem funções no 1º Ciclo do Ensino Recorrente em virtude de, no passado, termos tido a experiência de leccionar um curso desta modalidade de ensino e ainda porque, posteriormente, em exercício de funções técnico-pedagógicas no Centro de Área Educativa do Algarve e, após a extinção deste, na Direcção Regional de Educação, termos tido oportunidade de

contactar com os professores que, ao longo dos últimos anos, foram colocados para exercerem funções no Ensino Recorrente.

Deste modo, e em síntese, com a realização do presente trabalho de investigação, pretendemos conhecer as características principais destes profissionais, bem como conhecer as eventuais alegrias e angústias de que estas funções se podem revestir para cada um deles.

Em termos estruturais, o estudo é composto por quatro capítulos, antecedidos por uma Introdução geral e seguidos de Considerações finais.

Os referidos quatro capítulos dão corpo às duas partes do estudo, a saber: uma 1ª Parte, sob o título de “Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação de Adultos”, que compreendendo os Capítulos I e II, constitui o enquadramento conceptual do estudo; e uma 2ª Parte, sob a designação genérica de “Os Professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente”, composta pelos Capítulos III (Metodologia) e IV (Apresentação, Análise e Interpretação dos dados).

Numa breve caracterização dos diferentes capítulos, podemos dizer que o Capítulo I aborda genericamente o desenvolvimento humano, nele contextualizando a idade adulta, como fase ou etapa de formação, desenvolvimento e aprendizagem e, quase como consequência lógica, os modelos de aprendizagem dos adultos. O Capítulo II centra-se em duas áreas conceptuais: a da Educação de Adultos e a do Ensino Recorrente. Na primeira, traçamos uma breve perspectiva diacrónica da evolução do conceito, bem como das suas alterações à escala nacional. Na segunda, abordamos o Ensino Recorrente, incidindo mais especificamente no 1º Ciclo do Ensino Básico e, tendo presente o tema do nosso estudo, o papel do professor na Educação de Adultos.

No Capítulo III, dedicado à Metodologia, justificam-se as decisões metodológicas tomadas, apresentam-se as questões de pesquisa, definem-se os objectivos da

investigação, caracteriza-se o campo de estudo e os protagonistas do mesmo e descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados.

O Capítulo IV é constituído pela análise interpretativa dos dados, em função dos quadros de sistematização em que os mesmos foram organizados, a partir da análise de conteúdo, na busca do seu sentido e significado.

Concluimos com um conjunto de Considerações Finais, configurando uma reflexão global sobre os dados analisados, tendo por referência os objectivos do estudo e as questões de pesquisa orientadoras do mesmo. São ainda referidas as limitações do trabalho realizado, apresentadas algumas pistas de investigação que, à medida que o trabalho ia evoluindo, se nos apresentavam como possíveis e, por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância real do processo vivenciado para a nossa formação pessoal e profissional.

**1ª PARTE**

**DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE  
ADULTOS**

# CAPÍTULO I

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

### INTRODUÇÃO

No momento actual, as famílias, essência da educação e da formação, têm sofrido transformações profundas, na sua composição, funções e estrutura, transformações estas que se inscrevem nos processos de mudança social, económica e cultural que se vêm sucedendo um pouco por todo o lado, designadamente nos países ocidentais.

Neste contexto, compete à escola, como agente institucional de socialização dos alunos, face à “crise” da família, a formação de uma consciência moral, ética, cívica e ecológica, que possibilite a inserção dos indivíduos na sociedade e previna a disseminação de problemas que possam ameaçar a coesão social, tais como o desrespeito pelos direitos humanos, a violência, a xenofobia, ou qualquer outra forma de discriminação, tendo presente que a aprendizagem das atitudes e valores resulta do processo de socialização do indivíduo, do seu processo de amadurecimento e do seu desenvolvimento cognitivo.

Kohlberg (1984), fundamentando-se nos trabalhos de Piaget para a dimensão cognitiva, desenvolveu uma perspectiva de desenvolvimento moral em termos de estádios, do menos complexo para o mais complexo, correspondendo os estádios “mais evoluídos” a mais elevados níveis de desenvolvimento. Este processo traduz-se numa progressiva descentração do indivíduo, com o abandono do egocentrismo e o assumir, cada vez mais consciente de atitudes de compreensão, empatia e aceitação do outro, princípios fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

Todos estes aspectos não podem, porém, ser devidamente compreendidos se descontextualizados do quadro geral do desenvolvimento humano, do processo de construção do conhecimento e, ainda, do processo de formação, que deverá sempre configurar-se numa dimensão holística do formando, qualquer que ele seja.

## **1. DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Por desenvolvimento humano, segundo a definição de Thomas (1985, cit. por Gonçalves, 2000), entende-se o processo de mudança desde a concepção biológica do indivíduo até ao momento da sua morte, que pode ser caracterizado como “essencialmente interactivo, construtivista e multidimensional”, produzindo-se “num processo permanente de mudança bio-cultural” (Baltes, 1983; Kastenbaum, 1985, citados por Gonçalves, 2000: 32).

De acordo com Bronfenbrenner (1979, cit. por Gonçalves, 2000), a maturação biológica, embora condição necessária, não é, todavia, suficiente para explicar o desenvolvimento humano, constituindo-se este processo “como resultado da acção conjugada dos desenvolvimentos comunitário, social, familiar e individual” (Almeida, 1990, cit. por Gonçalves, 2000: 32).

Pode assim afirmar-se, retomando a conceptualização de Bronfenbrenner, que o sujeito é um ser activo e dinâmico, em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se vai situando, também eles dinâmicos e interactivos, salientando-se, assim, “a ideia de uma relação recíproca sinérgica – sujeito/ambiente e ambiente/sujeito – e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 205).

Nesta ordem de ideias, a herança genética não determina, por si só, qualquer das características estruturais ou funcionais do organismo” (Gottlieb, 1991, cit. por

Gonçalves, 2000: 32), constituindo o meio ambiente em que a pessoa se desenvolve um dos sistemas de desenvolvimento passíveis de influenciar essas características.

Como afirma Lerner (1991, cit. por Gonçalves, 2000: 32), “as variáveis internas do organismo e as variáveis contextuais, que lhe são externas, interagem reciprocamente com os genes, fazendo das relações organismo-contexto o processo básico de desenvolvimento”.

A estimulação do meio (ou contexto) afigura-se determinante para o desenvolvimento humano, segundo alguns estudiosos, nomeadamente Dannefer (1992, cit. por Gonçalves, 2000: 33-34), ao afirmar que “o contexto orienta permanentemente a vida por caminhos específicos e, ao fazê-lo, produz tanto analogias culturais, como alguns tipos de diferenças individuais”.

Nesta mesma linha de pensamento se situa Rodríguez (1996, cit. por Gonçalves, 2000: 35), ao colocar em evidência a importância das condições ambientais no processo de desenvolvimento humano, designando-o por “desenvolvimento sócio-pessoal” e definindo-o como “o conjunto de processos através dos quais as pessoas vão adquirindo, ao longo do ciclo vital, os conhecimentos, os afectos e os comportamentos que lhes permitem adaptar-se ao meio social e cultural em que se desenvolvem, assim como relacionar-se consigo próprias como objectos de conhecimento e afectos e fonte de comportamentos”.

Esta concepção alargada de desenvolvimento originou um conjunto de estudos multidisciplinares, visando a compreensão e explicação das mudanças verificadas no comportamento humano, desde a concepção até à morte, originadas pelos distintos factores (biológicos, psicológicos, sociais, históricos, evolutivos e ainda todas as contingências temporais vividas pelas pessoas no decurso das próprias vidas) que, interagindo, as influenciam (Featherman, 1983, cit. por Gonçalves, 2000).

Em síntese, e centrando-se numa perspectiva construtivo-desenvolvimentalista e ecológica, Gonçalves (2000: 35) afirma que o desenvolvimento humano se caracteriza: por “uma mudança, em sentido lato, no comportamento do organismo; pelo carácter relativamente permanente que assumem as mudanças resultantes do processo de desenvolvimento; pelo facto de que as mudanças se dão de um estado menos valorizado para um estado mais valorizado; e, finalmente, pela circunstância de que as mudanças estão estreitamente relacionadas com a idade, ao longo da qual se vai construindo uma determinada sequência de etapas de desenvolvimento, para cuja eclosão se mostra determinante o conjunto de influências que diacronicamente se exercem sobre o indivíduo”.

### **1.1. A IDADE ADULTA**

De acordo com Boutinet (1997, cit. por Gonçalves, 2000), o conceito de vida adulta e, conseqüentemente, de adulto, sofreu modificações ao longo do século XX, acompanhando o processo de transformação verificado no mundo do trabalho.

Segundo definição encontrada no dicionário (Costa e Melo *et al.*, 2002: 36), adulto significa “indivíduo que passou a fase da adolescência e completou o seu crescimento”, o que nos remete para uma perspectiva puramente biológica. Na nossa cultura, entende-se por adulto a pessoa que já deixou de crescer e está situada entre a adolescência e a velhice, sendo este o período mais longo da vida humana (Gimeno, 1995). Norbeck (1992), tentando definir o adulto, defende que o mais importante é termos em maior consideração as responsabilidades sociais reais do que as potenciais, pelo que a experiência de vida de cada um assume papel de destaque. Assim, para este autor (1992: 35), “o adulto é aquele que já ultrapassou a adolescência. Ele é responsável por si próprio (e por outros) e tem experiência de trabalho a tempo inteiro.”

Diversas investigações realizadas sobre a idade adulta indicam que esta se refere a uma etapa de desenvolvimento e mudança idêntica às que se processam na infância e na adolescência (Allman, 1982), embora qualitativamente distinta.

Na verdade, a idade adulta constitui uma época específica no processo de desenvolvimento humano, resultando da maturação biológica e do somatório de experiências e conhecimentos acumulados, distinguindo-se da infância, da adolescência e da extrema velhice, “e no decurso da qual se modificam o tempo psicológico, o perfil da actividade profissional, o estado psicológico e toda a variada gama de centros de interesses e motivações de cada pessoa-adulto” (Huberman, 1975, cit. por Gonçalves, 2000: 38).

Vários estudos revelam que o referido período se caracteriza por uma “estabilidade dinâmica” na qual se ajustam competências anteriormente adquiridas, nas diversas actividades que o adulto realiza durante a sua actividade diária, nomeadamente em casa, no trabalho, nos tempos livres e nas suas relações sociais.

Uma das primeiras dificuldades da psicologia do desenvolvimento do adulto traduz-se em ser metodologicamente difícil conseguir estabelecer fases ou etapas na vida adulta. Outra dificuldade diz respeito à literatura referente à temática, cuja pluralidade conceptual e metodológica dificulta a generalização de uma única base teórica.

Porque “para a Educação de Adultos é importante conhecer bem o adulto” (Norbeck, 1992: 30), com a finalidade de melhor perceber as características específicas do sujeito adulto em termos sociais e cognitivos, parece-nos oportuno apresentar o Quadro 1, onde se sistematizam os períodos da idade adulta, de acordo com diversos investigadores que estiveram na génese dos modelos teóricos, considerados, por diferentes autores, como os mais importantes para a Educação de Adultos e que melhor se enquadram no âmbito do presente trabalho. Esses modelos são, pois, os seguintes:

- Modelo motivacional de Huberman
- Modelo empírico de Levinson
- Modelo clínico de Havighurst
- Modelo clínico de Erikson

### QUADRO N.º 1

#### PERÍODOS DA IDADE ADULTA (SÍNTESE)

HUBERMAN	LEVINSON	HAVIGHURST	ERIKSON
	Preadulthood. Mudança biopsicossocial.		
18-30 Concentração na própria vida.	17-45 Adulthood recente. Vitalidade/Stress.	18-35 Juventude. Procura de trabalho / constituição de família.	18-35 Jovem adulto. Estabelecimento de relações.
30-40 Concentração das energias.		35-40 Idade madura. Assunção de responsabilidades familiares e profissionais.	35-60 Adulto intermédio. Plenitude psicossocial.
40-50 Confiança e valorização dos próprios valores. (Plenitude vital).	45-65 Adulthood intermédio. Diminuem as faculdades, mas permanecem capacidades e energia, alcançando a plenitude psicossocial.		
50-60 Manutenção da posição alcançada.			
60-70 Pensando na reforma.	≥ 65 Adulthood tardia.	≥ 65 Segunda maturação. Assunção da perda de responsabilidades.	≥ 60 Idoso. Fim da vida.

(Adaptado de Gimeno, 1995: 35)

Como se pode verificar, as diversas etapas da idade adulta, segundo os modelos estudados, dependem dos critérios adoptados pelos autores; contudo, todas elas coincidem ao estabelecer a plenitude psicológica e vivencial do indivíduo entre os 30 e os 50 anos. No entanto, à medida que se estuda ou se revê a literatura acerca de estudos efectuados sobre o vigor, a velocidade e tempo de reacção, as alterações de visão e audição e energia geral do organismo na idade adulta, constata-se que todos estes

factores podem ser minimizados ou atenuados segundo as condições que se proporcionam aos adultos e mediante a compreensão e aceitação desta situação como natural e susceptível de ajuste. Além disso, as diminuições são muito acentuadas se medidas tendo em consideração o tempo de reacção, mas podem ter pouca ou nenhuma importância em termos de qualidade (Gimeno, 1995), ou seja, “uma idade mais avançada reduz um pouco a quantidade, mas não a qualidade. Dando-lhe um pouco mais de tempo, ele aprende e produz intelectualmente tão bem ou melhor que um jovem” (Norbeck, 1992: 39).

Ainda de acordo com Gimeno (1995), os estudos científicos referem que o trabalhador adulto pode aprender e desempenhar bem a maioria das tarefas, além de ser capaz de iniciar, ainda que tardiamente, vários tipos de aprendizagem, bem como actividades recreativas. Reforçando esta ideia, Norbeck (1992: 38) afirma que “o adulto pode aprender e aprender bem”, uma vez que investigações efectuadas indicam que “a capacidade de educação não diminui até aos 55/65 anos. Depois disso, ela diminui muito devagar”, devido, porventura, a algumas alterações físicas e psicológicas mais comuns do formando adulto (Quadro N.º 2).

## QUADRO N.º 2

### PRINCIPAIS ALTERAÇÕES FÍSICAS E PSICOLÓGICAS DO ADULTO

Alterações mais significativas	Sinais exteriores	Atitudes do professor
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações de audição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não captação de fragmentos de informação, olhar intrigado, debruçar para a frente, colocar a mão por trás da orelha, por exemplo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar alto, com clareza e pausadamente.</li> <li>Deixar que a cara, e especialmente a boca, seja vista e bem iluminada.</li> <li>Alterar (mas com muito tacto) a disposição dos lugares, de modo a colocar mais perto de si os formandos com dificuldades auditivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações de visão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrabismo, debruçar para a frente, falhas de informação, piscar os olhos, entre outros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não deve ser utilizado material impresso com letras muito pequenas.</li> <li>Usar meios visuais suficientemente grandes, de modo a poderem ser vistos do fundo da sala.</li> <li>É preciso verificar se a sala está bem iluminada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações do tempo de reacção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À medida em que envelhecemos, as nossas reacções e respostas aos estímulos exteriores vão-se tornando cada vez mais lentas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apressar o formando, uma vez que ele está habituado a levar o seu tempo. Pode ser necessário dar às pessoas mais velhas um pouco mais de tempo para atingirem os mesmos resultados que as mais novas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações da capacidade de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Embora a memória do contexto (aprendizagem de coisas relacionadas com aquilo que já se sabe) pareça ficar mais eficaz por volta dos 25 anos, mantendo-se neste nível para além dos 60 anos, com a memória mecânica (relacionada com coisas que estão fora do nosso campo de experiência) sucede o inverso, começando a deteriorar-se devagar por volta dos 20 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o máximo possível a memória do contexto, isto é, tentar sempre relacionar as aprendizagens com a experiência do adulto.</li> <li>De acordo com investigações, a nossa capacidade de aprendizagem varia com a prática, o que quer dizer que é de toda a importância a frequência com que utilizamos realmente o nosso cérebro para esforços individuais.</li> </ul>

(Elaboração própria/adaptado de Norbeck, 1992)

No entanto, nem todos os adultos têm diminuição de visão, audição ou do tempo de reacção, uma vez que estas características são muito individuais. O professor que trabalha com adultos deverá relacionar sempre o que se diz com a experiência dos formandos adultos, bem como levá-los a acreditar que têm capacidade para aprender, despertando, assim, a sua auto-confiança. Neste sentido, é indispensável que os programas tenham significado para os formandos, que sejam do seu interesse, variados, muito activos e sempre com total participação de todos.

Em síntese, para o professor/formador de adultos, importa ter sempre presentes as características físicas, psicológicas e sociais do adulto-formando, as quais condicionam as formas e métodos da Educação de Adultos, delas dependendo, também, o sucesso do processo educativo.

## **1.2. MODELOS DE APRENDIZAGEM DOS ADULTOS**

Quando se pretendem informações relativas ao modo de aprendizagem do adulto, quase todos os autores fazem referência às etapas de desenvolvimento ao longo da vida, ou seja, ao ciclo vital.

No contexto da Educação de Adultos, uma das grandes preocupações dos formadores é perceber, efectivamente, que alterações cognitivas sofre o adulto. Decorrentes destas questões, podemos apontar três modelos:

- Modelo de “estabilidade”
- Modelo da “diminuição”
- Modelo da “diminuição com compensação”

O primeiro modelo pressupõe que o cérebro do adulto permanece estável depois de, durante a infância, se definirem estruturas de pensamento, as quais, uma vez estabelecidas, serão aplicadas durante toda a vida adulta.

Em oposição, o modelo da diminuição considera que, devido a uma deterioração biológica, a capacidade do indivíduo de organizar e tratar a informação vai diminuindo gradualmente com o passar dos anos.

O modelo da “diminuição com compensação” aceita a noção de deterioração biológica, considerando, porém, que a experiência de vida acumulada funciona como um aspecto compensatório nas competências cognitivas do sujeito aprendente, em idade adulta (Tennant, 1991). Este último modelo é aquele que presentemente tem mais

defensores, considerando-se que é o que está mais de acordo com as teorias actuais sobre o desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice.

### **1.2.1. ESTILOS DE APRENDIZAGEM**

Diversos autores têm vindo a definir o conceito de *estilos de aprendizagem*. Para Kogan (1981, cit. in Gimeno, 1995: 75), podem os mesmos definir-se como “os modos de perceber, recordar ou pensar, ou como formas de aprender, armazenar, transformar e utilizar a informação”. Por seu lado, Smith (1982, cit. por Smith, 1992: 5) define-os como sendo “o modo característico de as pessoas processarem a informação e de sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem face às mesmas”. Na prática, as características geneticamente herdadas e as características construídas pela pessoa durante a vida levam-na a aprender enfatizando mais um estilo do que outro.

Ora, todos nós, como docentes, já nos apercebemos de que os nossos alunos revelam diferenças individuais na maneira de aprender. Enquanto que para alguns só através de exemplos concretos e específicos é que as generalizações e os conceitos teóricos adquirem consistência; para outros, contudo, o particular e específico só ganham significado quando inseridos num quadro conceptual mais amplo. Enquanto certos alunos apreciam a oportunidade de participar em discussões, outros desaprovam se o professor permite aos alunos tomarem demasiado a palavra.

Esta situação evidencia-se, aliás, nas diferentes disciplinas, cujos professores apresentam os conteúdos de acordo com os seus próprios estilos de aprendizagem e obrigam, muitas vezes, o aluno a adaptar-se a essa maneira peculiar de aprender. O ideal seria que pudéssemos desenvolver diferentes estilos, conforme a situação ou tarefa apresentada, mas a verdade é que acabamos dando preferência a um estilo mais do que a outro, devido às nossas preferências pessoais.

Deste modo, o professor tem que estar atento e consciente das diferenças individuais, na maneira de aprender dos seus alunos/formandos, tendo sempre presente que “até as próprias diferenças individuais diferem, em termos do domínio de actividade humana a que pertencem” (Smith, 1982, cit. por Smith, 1992: 5).

Vários estudiosos que se especializaram no ensino de adultos propõem diversas maneiras de descrever os estilos de aprendizagem (entre outros, Messik, 1978 e Squires, 1981, cit. in Smith, 1992). Embora os diferentes estudos realizados nos permitam perceber que o ser humano apresenta diferentes estilos de aprendizagem, não existe, contudo, concordância na sua definição nem na sequência em que se produzem. Por exemplo, Messik, em 1976 (cit. in Gimeno, 1995), identificou dezanove variáveis ou dimensões que definem os estilos de aprendizagem. Por seu lado, Kolb (1976, 1981, 1984, cit. in Smith, 1992), responsável por uma das perspectivas da aprendizagem mais influentes das últimas décadas, prevê “quatro estilos distintos de aprendizagem: acomodante, divergente, assimilante e convergente” (Kolb, 1984, cit in Smith, 1992:16), descrevendo-se, de seguida, as características da pessoa em que cada um deles é dominante:

1. Convergente – confia, principalmente, nas capacidades de aprendizagem da conceptualização abstracta e da experimentação activa; consegue pegar numa ideia abstracta e aplicá-la a problemas específicos; obtém bons resultados quando há apenas uma resposta certa; pouco emotiva, prefere lidar com coisas, e não com pessoas.
2. Divergente – utiliza a experiência concreta com a observação reflexiva; possui boa capacidade para ver as coisas de perspectivas diferentes, estando à vontade em situações que apelam para a criação de ideias e implicações alternativas; mais orientada para as pessoas; vastos interesses culturais.
3. Assimilante – combina a conceptualização abstracta com a observação reflexiva; boa em raciocínio indutivo e na criação de modelos teóricos; mais interessada em ideias do que em pessoas; pouco interessada na aplicação prática das teorias, interessando-se, porém, em que elas sejam logicamente sólidas e exactas.

4. Acomodante – utiliza a experiência concreta e a experimentação activa; apta a fazer coisas e a executar planos; mais inclinada a assumir riscos; capaz de se adaptar, rapidamente, a circunstâncias mutáveis; solucionadora intuitiva de problemas; se a teoria não se coaduna com os factos, é mais propensa a abandonar a teoria; confia nos outros, no que respeita à informação, mas pode parecer impaciente e insistente.

Atendendo a que os adultos têm uma postura muito mais activa no processo de aprendizagem, não será difícil constatar que a tarefa do professor/formador de adultos pode revestir-se de maior sucesso se identificar o estilo de aprendizagem dos seus formandos, devendo ele próprio assumir o papel de facilitador, estimulando os formandos a participar neste processo de forma mais activa.

Os estilos cognitivos podem classificar-se em duas categorias ou dimensões: a dimensão de campo-dependência e a dimensão de campo-independência, traduzindo a maior ou menor capacidade dos indivíduos para efectuarem com maior ou menor precisão determinadas tarefas. Nas suas investigações, Witkin (1978, cit. in Smith, 1992) constatou que a capacidade de separar uma figura do contexto define diferentes estilos cognitivos. Relativamente aos campos atrás citados, segundo este autor, quando a percepção de uma pessoa é fortemente influenciada pelo campo que a rodeia trata-se de um campo-dependente. Pelo contrário, estamos perante um sujeito campo-independente quando a percepção é relativamente independente do campo que o rodeia.

Ainda a propósito dos dois campos, convém acrescentar que os mesmos não representam uma dicotomia entre melhor ou pior cognitivamente falando, contudo, as pessoas campo-independentes executam tarefas cognitivas com melhores resultados que as campo-dependentes, com repercussões evidentes nos processos de aprendizagem (Quadro N.º 3).

## QUADRO N.º 3

## IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DOS ESTILOS COGNITIVOS

		CAMPO-DEPENDENTES	CAMPO-INDEPENDENTES
Como aprendem os adultos/formandos	- Efeito do reforço	Reforço externo mais marcante	Aprendem por motivação intrínseca
	- Utilização de mediadores na aprendizagem	Dependem de uma estrutura externa organizada	Estruturam o material ambíguo
	- Aprendizagem de conceitos	Tendem a centrar-se em indícios salientes	Tendem a escolher uma amostra de todo o leque de indícios
	- Aprendizagem de matérias sociais	Apresentam capacidade para aprender e recordar	Precisam de ajuda para concentrar-se nestes temas
Como ensinam os professores	- Métodos	Preferem os debates e situações de interacção com os alunos	Preferem conferências e situações cognitivas impessoais
	- Técnicas	Evitam informação e avaliação negativas	Sublinham a necessidade de corrigir erros e possibilitar uma avaliação negativa sempre que se justifique
	- Ambiente de ensino	Preferem a participação, um ambiente harmonioso e pessoal	Mais eficazes na organização e orientação da aprendizagem
Planificação educativa e profissional	- Interesses educacionais e profissionais	Preferem domínios interpessoais, de contacto com as pessoas (por exemplo, ensino, enfermagem, áreas de aconselhamento)	Preferem domínios impessoais (ciências físicas, actividades técnicas, por exemplo)
	- Fazer escolhas e mudanças	Menos decididos e empenhados nas escolhas; é provável optarem por domínios pessoais e sociais	Preocupam-se em planear a profissão; é mais provável afastarem-se dos domínios pessoais e sociais

(Adaptado de Tennant, 1988, cit. in Smith, 1992)

De acordo com o Quadro N.º 3, os dados da investigação permitiram a análise de questões como: “de que modo aprendem os alunos?”; “como ensinam os professores?”; “como se processa a interacção professor/aluno?”; “como se efectua a planificação educativa e profissional?”, conforme os adultos/formandos são campo-dependentes ou campo-independentes.

Estes estudos revelaram ainda que os estilos cognitivos são passíveis de se alterar, especialmente a partir dos vinte e quatro anos. Além disso, os estilos não são independentes do contexto em que se insere o indivíduo, exercendo assim uma forte influência no campo a que este corresponde (Witkin, 1978, cit. in Smith, 1992). Em

situação de sala de aula, que representa um contexto ambiental específico, um aluno pode ser campo-dependente se o professor for mais dinâmico e revela-se menos campo-dependente perante um professor apático.

Para Tennant (1991), o professor/formador de adultos não deve usar os estilos de aprendizagem como instrumentos para elaboração das aulas, devendo os mesmos funcionar, sim, como temática para debater e analisar com o grupo de formandos. Para que seja exequível a aplicação dos estilos de aprendizagem, o professor deverá recorrer a algumas das atitudes sintetizadas no Quadro N.º 4.

#### QUADRO N.º 4

##### ESTILOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Responsabilidades do Professor)

Atitude	Modos de operacionalização
- Auxiliar os indivíduos a interrogar e compreender o seu papel enquanto formandos.	- Realizar a crítica de inventários de estilos de aprendizagem. Promover a introspecção.
- Incentivar os formandos a alcançar os seus estilos de aprendizagem.	- Comentar estratégias de aprendizagem com os alunos.
- Recorrer a distintos métodos de ensino.	- Experimentar diferentes formas de aprendizagem.
- Possibilitar um ambiente que fomente a diversidade.	- Utilizar, de forma criativa, contratos de aprendizagem.
- Fomentar o clima de colaboração em situação de aprendizagem.	- Recorrer a trabalhos de grupo e tarefas em que seja necessária a ajuda de diferentes elementos.

(Adaptado de Dixon, 1985)

Terminando este ponto, convém acrescentar que caberá a cada professor determinar que atenção dar a cada uma das diferenças individuais que reconhecem nos seus formandos. É importante que os professores/formadores percebam que os adultos em formação não constituem um grupo homogéneo onde todos aprendem da mesma maneira e, muito menos, da maneira preferida pelo professor. Neste contexto, Tennant (1988, cit. in Smith, 1992: 29) defende que se partilhem com os formandos as informações relativas a estilos de aprendizagem, como as suas palavras deixam perceber: “idealmente, os estilos de aprendizagem devem estar na agenda de qualquer

grupo de aprendizagem com adultos, não enquanto instrumento do educador de adultos, mas enquanto assunto de discussão e de mútua reflexão”.

### **1.2.2. O GRUPO ENQUANTO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO**

Ao falar-se de aprendizagem em Educação de Adultos, não se poderá esquecer a referência à dimensão estratégica da dinâmica de grupos. Um dos seus grandes mentores, com vasta obra nesta área, foi Paulo Freire<sup>1</sup>. Para Fiori (1975: 7), Freire “é um pensador comprometido com a vida; não pensa ideias, pensa a existência”, cuja importância não se restringe à Educação de Adultos, mas é extensiva à educação em geral. Paulo Freire foi um dos pensadores da educação mais importantes do século passado, estando a sua obra entrelaçada com a sua personalidade. As suas teorias foram e continuam a ser um ponto de referência essencial para a acção educativa de grupos dos cinco continentes, versando temas como a educação popular, a Educação de Adultos ou a libertação através da educação.

Freire (1975) declara a Educação de Adultos como um contributo para o progresso colectivo e, para ele, o educador de adultos tem como tarefa desenvolver um conjunto de técnicas promotoras da coesão do grupo visando aprendizagens produtivas.

As pessoas oprimidas e dominadas não revelam compreensão crítica da realidade, acrescenta Freire, pelo que, no seu entender, alfabetizar é conscientizar<sup>2</sup> (1975), levando os intervenientes no processo à apropriação de concepção crítica do mundo. Nesta perspectiva, o autor revela, assim, o potencial libertador da educação.

Foi crítico acérrimo da educação tradicional, que apelidou de “bancária” (Freire, 1975), em que o educador se limita a “depositar” informações, funcionando os educandos como receptáculos, meros recipientes, “enchidos pelo educador” (1975: 82).

---

<sup>1</sup> A ele se deve, também, o método de alfabetização de adultos Paulo Freire.

<sup>2</sup> Freire (1975: 145) define conscientização como “o aprofundamento da tomada de consciência”.

Nesta visão bancária da educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1975: 83). Esta concepção da educação é antagónica da de educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo (1975), que leva à libertação e à emersão das consciências, defendida por Freire. Esta última concepção rompe com os esquemas verticais da educação bancária, pelo que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1975). Nesta perspectiva, o diálogo (ou dialogicidade, para Freire) assume toda a importância no acto educativo, levando ao crescimento conjunto do educador e do formando.

O diálogo entre professores e alunos não os converte em iguais, mas marca a posição democrática entre eles (Freire, 1992). O educador não é igual ao educando, por distintas razões. Se fossem iguais, um seria convertido no outro, porque a diferença entre eles fá-los ser como são. O diálogo no grupo ganha significado porque os sujeitos conservam a sua identidade, defendem-na e assim crescem uns com os outros.

Nesta ordem de ideias, Freire defende que o diálogo não nivela, não reduz nem o professor nem o aluno, implicando, sim, o respeito dos sujeitos envolvidos e fomentando o acto de ensinar “que se completa e se sela no outro, o de aprender” (Freire, 1992: 118).

Relativamente à dinâmica de grupo, defendem-se alguns conceitos-chave, designadamente:

- Coesão de grupo.
- Estruturas de comunicação.
- Estabelecimento de normas.
- Desenvolvimento de grupo.
- Tomada de decisões de grupo.
- Dicotomia entre o desempenho individual e o desempenho de grupo.

Podemos distinguir duas perspectivas na dinâmica de grupos em Educação de Adultos (Freire, 1975):

- Tradição humanista
- Tradição da consciencialização crítica

A tradição humanista caracteriza-se por uma aprendizagem em que são os próprios alunos que definem os objectivos a atingir, planificam as suas estratégias de aprendizagem e avaliam os resultados. É destinada, essencialmente, a adultos autónomos, uma vez que eles são responsáveis pelo seu processo formativo. O professor desempenha o papel de “gestor”, satisfazendo as necessidades manifestadas pelos formandos. A aprendizagem inicia-se através da liberdade individual; é o indivíduo que exerce o seu direito a aprender como adulto.

Por outro lado, na tradição da consciencialização crítica, apesar de ser estabelecido um diálogo entre o professor e o aluno baseado na confiança, é o professor que desenvolve um papel activo no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos nem sempre podem manifestar as suas necessidades e, por isso, não tomam consciência das possibilidades que têm ao seu dispor.

Do exposto, parece-nos importante sublinhar que a dificuldade em eleger uma metodologia correcta aplicável à Educação de Adultos é manifestamente visível. O professor/formador tem, no entanto, ao seu dispor, diferentes investigações que, ao invés de servirem de modelos a seguir, devem incitá-lo a analisá-las criticamente e a retirar de cada uma os conhecimentos necessários a aplicar, de forma consciente e reflectida, nas suas aulas.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ENSINO RECORRENTE**

#### **INTRODUÇÃO**

A sociedade actual atravessa um momento complexo, a vários níveis - político, cultural, social, ecológico, económico e tecnológico, à escala global e local. Os indivíduos, para além de planearem a sua vida, devem contribuir activamente para a comunidade onde estão inseridos e aprender a (con)viver positivamente em contextos de grande diversidade, designadamente cultural, étnica e linguística.

Num processo que deverá ocorrer ao longo de toda a vida, deverão ser desenvolvidos a autonomia, o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçada a capacidade de enfrentar as transformações do mundo em que vivemos e promovida a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade.

O conhecido Relatório Faure (1972, cit. in Nóvoa, 1992c), sustenta que a educação para formar um homem completo terá de ser global e permanente: “já não se trata de adquirir, de maneira exacta conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e ... de *aprender a ser*” (Nóvoa, 1992c: 67). A educação passa a ser concebida como um processo que ocorre em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Global e permanente, ela ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo do tempo (Faure, 1981), além de se constituir como condição necessária ao desenvolvimento do adulto.

Considerada a Educação de Adultos, em traços gerais, tentaremos, em seguida, abordar o Ensino Recorrente, perspectivando-o como um sistema aberto, capaz de integrar toda e qualquer área de aprendizagem de interesse para o adulto, num esforço de articulação entre a educação formal e a não formal, e ainda a valorização da componente vocacional e profissional na formação de cada formando.

## **1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

O imperativo de pensar a educação dos cidadãos como um processo permanente e ao longo da vida não é recente. No entanto, face aos novos desafios impostos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pela cada vez maior rapidez da circulação da informação e facilidade de comunicação, pelas mutações nos processos produtivos e pela globalização de todos os factores sociais e humanos, acentua-se a necessidade de investir na educação dos jovens e dos adultos, repensando os sistemas educativos e formativos e reflectindo sobre os processos de aprendizagem humana. Neste âmbito, a problemática da educação e formação da população adulta deverá ser entendida como uma preocupação central em todas as áreas de reflexão ou de orientação das políticas educativas, impondo-se, igualmente, como campo autónomo de investigação científica.

Verificados, embora, progressos relativos aos níveis de instrução da população mais jovem, em termos do aumento da escolarização, é reconhecido que a persistência dos baixos níveis de educação e formação da população portuguesa em geral, especialmente nos adultos menos jovens, constitui uma debilidade estrutural que condiciona a evolução do sistema de emprego e afecta o desenvolvimento, constituindo, igualmente, um constrangimento ao aprofundamento de uma cidadania ampla e participativa, facto este que em nada tem contribuído para a alteração das políticas educativas nacionais. Citando Melo (2003:3), “os poderes públicos têm sido, assim, capazes de manter um

dispositivo eficaz e coerente para desincentivar e impedir as pessoas adultas, e muito especialmente as mais necessitadas, de aceder à aprendizagem básica ou contínua.”

Os dados dos relatórios nacionais e internacionais são alarmantes, se nos ativermos aos baixos níveis de literacia (domínio de competências básicas na leitura, na escrita e no cálculo), à desadequação do ensino à realidade social e económica, ao alastramento do analfabetismo regressivo e da iliteracia em adultos escolarizados, acrescentando, ainda, os preocupantes números referentes à iliteracia de cidadania – incapacidade de compreensão da situação social e ecológica do mundo, bem como do assumir os direitos e deveres de cidadania. A educação é a condição fundamental para o salto qualitativo no nosso futuro colectivo, sem o qual condenaremos as novas gerações a subalternização irremediável no contexto europeu e internacional, bem como a base, o fundamento, de uma participação dos cidadãos numa sociedade capaz de enfrentar os novos desafios.

Estamos a passar por uma nova metamorfose da educação, em que os principais desafios já não passam exclusivamente por aprender a ler, a escrever e a contar, mas também, e sobretudo, por compreender os novos desafios da crise ambiental, por dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação e por saber contribuir para a reconstrução da cidadania, do Estado e da própria ordem internacional.

A aprendizagem formal – nas escolas, universidades e outras instituições – é apenas a parte visível do iceberg, uma vez que, de acordo com estudos desenvolvidos, por exemplo, na Universidade australiana da Tasmânia, 70% das competências são adquiridas fora das instituições de formação. O mundo da aprendizagem (aprendizagem não-formal ou informal) está hoje principalmente nos locais de trabalho, em casa, nos locais públicos e nas associações recreativas, desportivas e culturais, onde as pessoas se encontram, e nos *media*. Partilhando esta perspectiva, Nóvoa (1999: 5) compara o mundo, no contexto actual, a uma gigantesca sala de aula, acrescentando ainda que

“formar-se” não é algo que se possa fazer num lugar à parte (...), é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos”.

Neste quadro, não será de afastar a hipótese de se evoluir para mecanismos de creditação individual como garantes das condições mínimas para uma aprendizagem ao longo da vida, após o cumprimento dos períodos legalmente prescritos como sendo de escolaridade obrigatória. Para tal, é necessário:

- identificar como os diferentes aspectos da comunidade (sociais, económicos, políticos e culturais), poderão ser articulados mais efectivamente, para assegurar um futuro bem-estar;
- fazer o melhor uso das competências e talentos da população;
- desenvolver actividades económicas competitivas e criar bons empregos;
- regenerar as populações desfavorecidas, numa perspectiva de desenvolvimento local.

Esta nova perspectiva da Educação de Adultos implicará novas qualificações/competências para a população-alvo, tais como:

- competências sociais (capacidade de trabalhar em equipa e em cooperação e de se interessar pela vida comunitária);
- competências de comunicação (capacidade de redigir e domínio de línguas estrangeiras);
- capacidade de tomada de decisões, de resolução de problemas e de síntese;
- capacidade de iniciativa;
- capacidade de planear e de antecipar, ou seja, de agir de forma estratégica e não apenas de reacção aos acontecimentos;
- capacidade de abstracção e de reflexão;
- capacidade de aprendizagem contínua (ao longo da vida);
- criatividade, flexibilidade e autonomia;
- sentido da responsabilidade social integral;
- fortes conhecimentos técnicos, económicos, organizacionais e experiência prática;
- sensibilidade para as questões do ambiente.

A preocupação internacional pela Educação de Adultos torna-se evidente sobretudo nas tarefas desenvolvidas pela UNESCO. Desde a sua criação, como órgão dependente das Nações Unidas, a UNESCO convocou diferentes conferências que fomentaram a troca paradigmática de saberes em todo o mundo. Desde Elsinor, em 1949, até Hamburgo (1997), a Educação de Adultos foi uma referência para os Estados Membros da UNESCO, que exigia um investimento específico.

O acontecimento mundial mais significativo dos últimos anos, neste campo, foi, de facto, a V Conferência Mundial da Unesco sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), celebrada em Hamburgo no mês de Julho de 1997, a qual marcou nitidamente a política de Educação de Adultos à escala mundial, “tanto pela qualidade e pertinência dos documentos preparatórios, (...) como sobretudo pela vaga de inovações e propostas estratégicas que se lhe seguiram” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 12). Com efeito, na sequência desta Conferência, a Educação de Adultos “tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade” (Agenda para o Futuro, §9) e “pode configurar a identidade e dar significado à vida” (*Id.*, §2). Nesta Conferência apresentou-se o novo conceito de Educação de Adultos como uma parte integrante do processo de aprendizagem permanente. A Educação converteu-se em mais do que um direito, é hoje a chave para o século XXI. É, simultaneamente, uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade. Esta perspectiva representou um contributo da UNESCO para o desenvolvimento da educação permanente e um apoio a políticas e programas de ensino dos Estados Membros.

Desde esta Conferência, o Instituto da UNESCO para a Educação (IUE) deu seguimento aos objectivos e cumpriu actividades de investigação e desenvolvimento como fonte de fortalecimento das capacidades dos países em Educação de Adultos.

Exercendo a função de continuidade da Conferência, proporcionou formação e serviços especializados, assim como produziu publicações e outros documentos. A sua acção desenvolveu-se ainda junto de organizações governamentais e não governamentais, facilitando o acesso ao adulto a escolas oficiais e promovendo alfabetização de adultos e o ensino profissional permanente.

Com efeito, depois dela, nada ficou como dantes, pois a quase totalidade dos países participantes elaboraram documentos e empreenderam reformas no âmbito da Educação e Formação de Adultos.

Nesta perspectiva, é necessário criar condições de educação/formação ao longo da vida a todos os cidadãos, em particular aos grupos mais vulneráveis da sociedade, assumindo o Estado um papel inédito, visto ser, por excelência, o veículo que deverá assegurar uma distribuição generalizada e igualitária de oportunidades, definir prioridades político-sociais e garantir uma oferta coerente e acessível, bem como estimular uma maior participação das pessoas adultas.

Para concretizar o desenvolvimento da Educação de Adultos, são necessários o envolvimento e a colaboração de toda a sociedade, designadamente departamentos governamentais, intergovernamentais, organizações não governamentais, empresas, sindicatos, centros de investigação e universidades, meios de comunicação, associações, professores/formadores e adultos em geral, assim como a emergência de parcerias alargadas.

### **1.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DO TEMPO**

Para uma melhor compreensão da realidade presente, em que o Ensino Recorrente tem por finalidade a Educação de Adultos, afigura-se-nos importante perspectivar as

diferentes etapas desta no nosso país, embora sem, no entanto, não deixar de fazer algumas referências contextuais a iniciativas à escala internacional.

Canário (1999) afirma que a Educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente, mas que não constitui novidade. Ao conceber-se a educação como um processo largo e multiforme, que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se então evidente que sempre existiu Educação de Adultos.

Ao contrário do que se possa pensar, encontram-se referências de actividades de aprendizagem organizadas para adultos desde o início da história da humanidade (recitação de mitos, proclamação de leis nas civilizações antigas, manifestações desportivas e culturais na Grécia e Roma antigas e manifestações de cultura popular ocorridas ao longo dos séculos, entre outros aspectos).

No entanto, o acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e à formação não foi uma conquista pacífica. Com efeito, segundo Melo (2004: 10), “a existência de sistemas de educação e formação abertos à população é efectivamente uma aquisição social historicamente datada”. Durante o século XIX, em diversos países, realizaram-se debates entre os que consideravam a escola um monopólio da elite e os que pretendiam abri-la à população. Inúmeras vozes obscurantistas fizeram-se ouvir na época, tal como Hannah Mare (1853, cit. por Melo, 2004: 10), que escrevia assim em *The Sunday School*: “Entre todas as invenções loucas e instrumentos da nova vaga para arruinar o país, ensinar os pobres a ler e a escrever é bem o pior de todos!”

Sabemos que nos séculos XVIII e XIX e nas primeiras décadas do século XX, os programas de Educação de Adultos aumentaram em número, em profundidade e abrangência, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, sem que, contudo, quer os seus organizadores quer os participantes tivessem consciência de que concebiam, desenvolviam e actuavam num campo coerente e específico de educação. As actividades

de Educação de Adultos constituíam a resposta prática às necessidades de mudança e crescimento social, nasciam e desenvolviam-se no terreno e só raramente eram acompanhadas de alguma reflexão teórica em termos educativos.

Para Melo, esta característica de desenvolvimento eminentemente prático da Educação de Adultos confere-lhe uma certa particularidade, referindo-se à mesma como “um sector da vida social” (Melo, 1981: 355). Com efeito, ao invés do que se constata nos demais sectores do sistema de ensino, na história da Educação de Adultos sobressaem, por exemplo, as acções desenvolvidas por uma comunidade local, por um sindicato ou outro movimento social.

Segundo Santos Silva (1990), a emergência histórica da Educação de Adultos, a partir do século XIX, está associada a dois grandes processos sociais:

- o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas que estão na base da educação popular;
- a consolidação dos sistemas escolares nacionais que dão origem às modalidades de ensino de segunda oportunidade para a população adulta.

Ainda de acordo com este autor (1990: 12), a Educação de Adultos constitui um “campo específico”. Por seu lado, Canário (1999), completando este conceito, afirma que se trata, afinal, de um campo específico de investigação.

A partir dos anos 50, transita-se de um conceito de Educação de Adultos, que podia assumir diversas formas, mas das quais pouco se sabia, para uma situação de aceitação a nível mundial. Para esta transformação contribuíram as iniciativas de organizações internacionais, como a UNESCO, que organizou conferências mundiais, como a de Elsinore, em 1949, a de Montreal, em 1960, a de Tóquio, em 1972, a de Paris, em 1985 e a de Hamburgo, em 1997.

As rápidas mudanças ocorridas no âmbito da Educação de Adultos, nos últimos 50 anos, estão também estreitamente relacionadas com um conjunto integrado e articulado de factores (a evolução das suas práticas e da sua conceptualização, o seu reconhecimento por parte dos governos, o apoio das organizações e do público, o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, a investigação e a formação de formadores, entre outros), tendo-lhe sido concedido um estatuto autónomo no domínio da educação, a nível mundial.

Deste modo, enquanto campo específico de educação, reflexão e investigação, a Educação de Adultos emerge de uma situação de obscuridade para ocupar um lugar reconhecidamente importante na área das ciências da educação, tanto a nível europeu como mundial.

Nas últimas décadas, a Educação de Adultos foi-se afastando da definição relativamente próxima de subsistema educativo ou de sector de especialização profissional e foi ganhando espaço e influência nas mais diversas dimensões da vida social, sendo, nos dias de hoje, considerada um fenómeno social e educativo, abrangente e dinâmico.

Com efeito, actualmente, é indiscutível a interligação entre a Educação de Adultos e os aspectos mais problemáticos que afectam as sociedades modernas, pelo que um número significativo de países tem vindo a implementar medidas no âmbito da educação e formação de adultos, na tentativa de aproveitar o seu potencial, uma vez que a mesma promove, entre outros aspectos, conforme se afirma nas conclusões da V CONFINTEA:

- a cidadania activa;
- a democracia, a justiça e a protecção dos Direitos Humanos;
- uma cultura de paz e tolerância;
- a igualdade entre homem e mulher;

- o desenvolvimento científico, social e económico;
- o bem-estar social e a redução da pobreza;
- a preservação do ambiente.

Em Portugal, a Educação de Adultos sofreu avanços e recuos, motivando uma pluralidade de apreciações em relação ao espaço quase marginal ocupado no sistema educativo, tendo-se assistido a um processo sinuoso ao longo do tempo, no que respeita à conceptualização da Educação de Adultos pelos sucessivos responsáveis pela política educativa do país, o que fez com que o panorama educativo da população adulta pouco se alterasse, dada a inexistência de um enquadramento consistente desta problemática, apesar das iniciativas desenvolvidas.

Estudos e estatísticas revelam que Portugal apresenta um atraso conflagrador, tanto em comparação com os demais Estados-Membros da União Europeia, como até com muitos países do chamado “Terceiro Mundo”, no que respeita a níveis de escolaridade, qualificação e competências de literacia, relativamente à população adulta. Citando o Instituto Nacional de Estatística (2003: 81), “os resultados do estudo internacional, coordenado pela OCDE, sobre a avaliação dos conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos em três domínios de literacia – leitura, matemática e ciências – revelam que o desempenho dos alunos portugueses, no contexto dos países da OCDE, é bastante modesto”.

De acordo com Esteves (1995, cit. por Canário, 1999), o nosso país, no quadro da União Europeia, apresenta a taxa mais elevada de pessoas com mais de quinze anos que são literalmente analfabetas (12%, segundo o recenseamento da população de 1991), sendo este número mais elevado, em média, entre os mais idosos, nas mulheres e nas zonas do interior, onde pode atingir um quarto da população, como no caso do Alentejo.

Contudo, e ainda segundo o Instituto Nacional de Estatística (2003), de acordo com os Censos de 2001, verifica-se que, na última década, se testemunhou uma melhoria significativa quanto ao nível de escolarização da população. Esta melhoria manifestou-se, por um lado, na redução verificada nos níveis de analfabetismo, que actualmente atinge sobretudo as gerações mais idosas; por outro, na redução da proporção de indivíduos com qualificações mais baixas, ou seja, daqueles que completaram menos de 6 anos de escolaridade, e no aumento da proporção de indivíduos com um nível de ensino secundário e superior, conforme se pode verificar pelo Quadro N.º 5.

### QUADRO N.º 5

#### NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO PORTUGUESA

Nível de escolaridade	1991	2001
6 anos de escolaridade ou menos	77,7%	62,2%
Ensino básico (9 anos de escolaridade)	7,4%	13,4%
Ensino secundário	8,4%	13,0%
Ensino superior	6,6%	11,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

(Adaptado de INE, 2003: 72)

Analisando o Quadro, podemos constatar que, entre 1991 e 2001, o valor percentual de indivíduos com o 6º ano de escolaridade, ou menos, se reduziu de 77,7% para 62,2%; verifica-se, porém, uma tendência positiva nos valores relativos à conclusão do ensino básico (9º ano de escolaridade), do ensino secundário e do superior, registando, todos estes níveis de escolaridade, uma evolução muito favorável.

Os dados que temos vindo a apresentar decerto que nos obrigam a reflectir acerca desta problemática. Com efeito, e de acordo com Melo (2003: 4), se “educação para todos e plena expressão da cidadania são faces de uma mesma moeda, instrumentos essenciais com que se reforça a democracia, a coesão e justiça sociais numa sociedade”, então aquela em que vivemos é uma sociedade que este autor (2003) classifica como “deseducadora”, consequência da “tradicional indiferença ou hostilidade dos poderes públicos portugueses perante a Educação de Adultos” (Melo, 2003: 4).

Tentaremos seguidamente abordar mais em pormenor a evolução da Educação de Adultos em Portugal, tomando como ponto de partida o final do século XIX, apenas para ser possível fazer uma retrospectiva evolutiva da realidade portuguesa, no espaço temporal de um século.

## **1.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL**

Em Portugal, a Educação de Adultos tem ocupado um lugar quase marginal nas políticas educativas. De acordo com Melo (2003: 3), “nunca a Educação de Adultos foi prioridade na agenda política dos governantes, quer em Monarquia, quer em República, quer em regime ditatorial ou democrático.” Ao elaborar uma abordagem histórica sobre Educação de Adultos, deparamo-nos com a quase impossibilidade de poder descrever reformas ou políticas directamente veiculadas para o ensino de adultos. Melo (1981: 355) diz tratar-se de “*terras de ninguém* (ou de toda a gente)”.

No final do séc. XIX, são criados *cursos nocturnos e dominicais para adultos e escolas móveis* (em 1870, com a Reforma da Instrução Pública de D. António da Costa), posteriormente retomados na Reforma de 1911, pela criação da Liga Nacional de Instrução, da Liga Popular contra o Analfabetismo e das Universidades Populares, extintas nos anos 30.

Durante a vigência do Estado Novo (com origem no golpe militar de 28 de Maio de 1926 até ao dia 25 de Abril de 1974), o modelo republicano (baseado na instrução popular) é destruído, sendo lançada, sem êxito, uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, sob uma direcção autoritária, centralizando o Estado todas as actividades, com base no enquadramento simbólico-ideológico das populações rurais.

Segundo Teodoro (1982), a esta política correspondeu, nas áreas da educação e da cultura, o obscurantismo, a manutenção do analfabetismo generalizado, a perseguição

ao trabalho científico e artístico, a censura à imprensa a aos espectáculos, as limitações à actividade literária e artística, enfim, foi esta a “pesada herança legada pelo regime fascista na educação como em outros sectores da vida nacional” (Teodoro, 1982: 23). A propósito desta posição obscurantista por parte da classe política portuguesa, Melo (2003: 2) cita um dos ideólogos do regime de Oliveira Salazar, Alfredo Pimenta, que assim escrevia, em 1932, no jornal «A Voz»: “Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou de facécias mal cheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos é inadmissível. Logo, concluo eu, para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais.”

Diversas medidas educativas foram tomadas logo após o golpe de Estado de 1926, destacando-se as que tocam mais de perto a questão do analfabetismo:

- A escolaridade obrigatória, aumentada para seis anos sob a República (1910-1926), é reduzida a quatro anos e posteriormente a três.
- Fecham-se as Escolas Normais, que asseguravam a formação de professores do então Ensino Primário, e recrutam-se regentes escolares, sem qualquer formação pedagógica, possuindo apenas o certificado de estudos primários.
- Encerram-se todas as Escolas Primárias com menos de 45 alunos, acarretando graves consequências nas regiões rurais.

A partir dos anos 50, no entanto, o relativo desenvolvimento capitalista impôs às autoridades uma atitude diferente face ao analfabetismo que se tornava demasiado incómodo e que poderia comprometer a aceitação de Portugal no mercado mundial. Nesta altura, o país tinha, em sete milhões de habitantes, três milhões de analfabetos.

De modo a reverter esta situação, criou-se o Plano de Educação Popular, configurado pelo disposto no Decreto-Lei nº 38968 e no Decreto nº 38969, ambos de 27 de Outubro de 1952, tendo em vista reorganizar os cursos de Educação de Adultos e

desenvolver uma campanha nacional de Educação de Adultos, como refere Belchior (1990). Essa campanha, prevista para dois anos (1953 e 1954), durou até finais de 1966. Os cursos destinavam-se a qualquer público adulto, desde que ultrapassada a idade de catorze anos. Os meios disponíveis para a campanha foram ao nível das missões culturais (tentando difundir a cultura popular), promoção do livro educativo, bibliotecas (fixas e itinerantes) e meios audiovisuais.

É interessante assinalar que este Decreto-Lei (nº 38968) explica o analfabetismo “não por razões económicas mas pela existência de uma «riqueza intuitiva» do povo português, «riqueza» que teria, paradoxalmente, provocado o seu atraso e empobrecimento” (Melo e Benavente, 1978: 28).

Em 1971, renova-se a política educativa, ao abrigo do Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro, que prevê a reforma global das estruturas e serviços centrais no Ministério da Educação Nacional, efectuando o diagnóstico da situação. Aparece, pela primeira vez, de forma institucionalizada, uma Direcção-Geral – a Direcção-Geral da Educação Permanente - à qual compete “a educação extra-escolar e as actividades de promoção cultural ou profissional, tendo nomeadamente em consideração a população adulta” (Belchior, 1990: 47). O Estado, consciente de que o analfabetismo continuava a ser uma realidade, publica o Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro, no qual especifica que o índice de analfabetismo persiste na faixa etária acima dos 40 anos. No diploma, reestruturam-se os “cursos da educação básica de adultos, que passam a abranger o ensino supletivo do ensino primário e preparatório, e ainda a iniciação profissional e a educação familiar” (Belchior, 1990: 47). Contudo, por ocasião do golpe militar de Abril de 1974, a taxa de analfabetismo rondava os 40% (Melo, 2003).

Com o movimento de libertação de 1974, a população portuguesa promoveu diversas organizações colectivas “para dar uma solução imediata e total aos problemas

quotidianos herdados de vários séculos” (Melo e Benavente, 1978: 9). Grupos de base foram criados em muitos pontos do país: cooperativas, empresas em autogestão, comissões (de moradores, de fábrica e de bairro, entre outras) e associações diversas. Ao criar estes grupos de base, as pessoas pretendiam dar, enfim, satisfação, no momento e no lugar onde se encontravam, a necessidades e a aspirações reprimidas de há longa data, ocupando um lugar de destaque as actividades de tipo cultural e educativo.

Imediatamente após o 25 de Abril (1974-1976), verificou-se uma orientação estratégica da Educação de Adultos, que se propôs “valorizar, apoiar e estimular as manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base” (Melo e Benavente, 1978, cit. por Canário, 1999: 58-59).

Surge, assim, uma política de articulação entre a educação, a construção de uma consciência cívica e os processos de desenvolvimento local. A alfabetização e outros conceitos correntes da Educação de Adultos, não tinham, neste contexto, muito sentido, uma vez que, citando Melo e Benavente (1978: 10), “tendem a separar (...) os que não sabem ler e escrever e os que sabem”. Vivendo-se então um momento de iniciativas comuns e de união de todos à volta de problemas que todos sentiam, “foi dada prioridade às actividades que unissem toda a colectividade em função de um objectivo comum” (Melo e Benavente, 1978: 10).

É o primado dos métodos de animação sócio-cultural sobre os da via escolarizante, passando a alfabetização e a Educação de Adultos a ser concebidas pelos próprios adultos, limitando-se a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), como referem Melo e Benavente (1978: 41) “a «limpar a estrada e fornecer combustível» para que as associações e outras colectividades com base popular pudessem avançar”, ou seja, funcionou como organismo de coordenação e suporte das iniciativas populares.

Este período de educação popular, muito influenciado pelas ideias e práticas de Paulo Freire, “foi efémero, mas deixou marcas que foram retomadas (...) no início dos anos 80” (Canário, 1999: 59), com o aparecimento do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), marco fundamental na definição, conceptualização e inovação da Educação de Adultos em Portugal.

Este documento, baseado numa perspectiva de participação alargada (associações de educação popular, colectividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura e comissões de trabalhadores, por exemplo) e definindo uma vasta área de intervenção estatal na Educação de Adultos, a nível central (criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos), regional (programas regionais integrados) e local (rede de centros de cultura e de educação permanente e apoio à educação popular), na opinião de Canário (1999), não correspondeu totalmente às expectativas nele depositadas. Contudo, constituiu uma referência muito positiva de inovação, quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer na concretização de alguns programas (Canário, 1999).

O PNAEBA foi concebido para uma década (1980/90), mas acabou por ser abandonado no fim da 1ª fase, em 1985. Como salienta Canário (1999: 59), “é necessário reconhecer que a Educação de Adultos não correspondeu, nunca, durante os últimos vinte anos, a uma verdadeira prioridade da política educativa”.

Na década de 80 do século XX, a DGEP é substituída pela Direcção-Geral de Educação de Adultos<sup>3</sup>, que se irá ocupar da educação extra-escolar e da educação não formal, apoiando também a educação popular.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), assiste-se a nova “evolução muito negativa” (Canário, 1999: 59). É então atribuído à Educação de Adultos um estatuto menor, algo marginal, remetendo-a para

---

<sup>3</sup> Em 1982 é criada a Coordenação Distrital de Faro da Direcção-Geral de Educação de Adultos.

uma concepção escolarizante, uma vez que se considera o Ensino Recorrente de adultos como uma das “modalidades especiais de educação escolar” (Artº 16º) e se define a educação extra-escolar como um processo “em complemento da formação escolar” (Artº 23º).

Em 1987, a Direcção-Geral de Educação de Adultos é substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, à qual compete a promoção, coordenação e apoio do ensino de português no estrangeiro, o desenvolvimento da educação não formal e da educação permanente<sup>4</sup>.

Apesar da Lei-Quadro da Educação de Adultos (Decreto-Lei nº 74/91), mantém-se a visão escolarizante, uma vez que o seu desenvolvimento está centralizado nas duas vertentes já definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo - o Ensino Recorrente e a educação extra-escolar; paralelamente, a Educação de Adultos é entendida como, quase exclusivamente, uma escolarização de segunda oportunidade.

Este período é marcado por dois acontecimentos: a adesão de Portugal à CEE e a governação do Partido Social Democrata (1985-1995), que originou, relativamente à Educação de Adultos, o desmantelamento, em 1989, da antiga Direcção-Geral do Ministério da Educação (que integrava a Educação de Adultos), “pulverizando as valências escolares (...) pelos departamentos centrais e pelas direcções regionais em função dos níveis de ensino (...) a que correspondiam os cursos nocturnos para adultos” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 112). Surge, então, a Direcção-Geral de Extensão Educativa, correspondendo ao serviço do Ministério da Educação que, no âmbito da educação permanente, tem como funções a erradicação do analfabetismo, a promoção do Ensino Recorrente e extra-escolar e a coordenação do ensino de português no estrangeiro.

Durante estes anos, a intervenção do Estado tornou-se ainda mais esbatida, estando a Educação de Adultos quase invisível na agenda da política educativa, pelo que “as orientações prosseguidas *desinstitucionalizaram e fragmentaram* o sector” (Lima, 1996, cit. por Melo, Lima e Almeida, 2002: 112), “subjugando-o a um paradigma escolar, *bloqueando-o* (Silva, 1990, cit. por Melo, Lima e Almeida, 2002: 112) e *desencaminhando-o*” (Nogueira, 1996b, cit. por Melo, Lima e Almeida, 2002: 112).

Paralelamente, foram investidos consideráveis recursos (financeiros, humanos e organizacionais) “numa política de formação profissional à margem e em plena desconexão com as políticas educativas e os sectores da Educação de Adultos” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 113), desvalorizando-se e ignorando-se a educação popular e a alfabetização, na sua relação privilegiada com a formação cultural, cívica e política e com o desenvolvimento local e comunitário, em prol da produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada.

Na década de 90, registaram-se progressos no que se refere aos níveis de instrução da população mais jovem, em termos do aumento da escolarização, consequência do esforço de valorização dos recursos humanos, enquanto estratégia de desenvolvimento do país.

Em 1993, a DGEE é extinta, sucedendo-lhe o Departamento de Educação Básica (DEB)<sup>5</sup>. Os Centros de Área Educativa (CAE's) integram um Departamento de Educação Básica e Secundária que fica responsável pela coordenação do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar na respectiva área geográfica.

Particularmente desde 1997, o desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal é marcado pelo forte protagonismo desta temática nas agendas políticas,

---

<sup>4</sup> Movimento emergente nos anos 70, num contexto de ruptura e crítica com o modelo escolar. Tem como referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação.

<sup>5</sup> O Ensino Básico Recorrente passa a ser coordenado pelo Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar (NEREEE) do DEB.

nos debates políticos, em diversificadas iniciativas nos contextos nacional, regional e local.

No plano institucional, conhecem-se algumas alterações que consagram e institucionalizam a tendência de cooperação entre a Educação e o Trabalho/Emprego/Formação Profissional, já evidenciado em anos anteriores. Contudo, contêm uma outra preocupação, como refere Duarte (2003: 76): “a da articulação dos sistemas formais de aprendizagem com todas as situações de aprendizagem de vida e na vida, em contextos formais e informais.” Para este impulso renovador da educação e formação de adultos não é alheio o facto de, a partir de 1996, esta passar a figurar na linha da frente das orientações estratégicas, tanto a nível de governos nacionais como de organismos internacionais. No plano nacional, destacam-se as seguintes iniciativas:

- Ainda em 1996, é criada uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (Resolução de Conselho de Ministros n.º 15/96).
- Em Dezembro de 1997, o Governo encomenda, a um grupo de especialistas, a elaboração de um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.
- Em Maio de 1998, o Plano Nacional de Emprego (Resolução de Conselho de Ministros n.º 59/98) constitui, em termos estratégicos e programáticos, o primeiro suporte legal para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal.
- Ainda em 1998, é criado o Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (Resolução de Conselho de Ministros n.º 92/98), organismo de dupla iniciativa e tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade, com a incumbência do lançamento e execução do Programa Sa@bER + e da instalação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Na sequência de um estudo encomendado pelo Grupo de Missão à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho para a construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), é

definida a sua principal função: “Promover e realizar a articulação estratégica e técnica, intra e interministerial, visando o desenvolvimento global e integrado de uma política de educação e formação de adultos” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 116-117), sendo consideradas indissociáveis a criação da ANEFA e a promulgação de uma política pública de Educação e Formação de Adultos.

Em 1999, é criada a ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade. Em traços gerais, a principal acção da ANEFA organizava-se em torno de três áreas centrais de actividades:

1. Reconhecimento, validação e certificação de competências (através da Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC – visando a certificação escolar e profissional. A construção desta Rede exigiu a concepção e a operacionalização de um Referencial de Competências-Chave, orientador de todo o processo de balanço de competências pessoais e de validação dos saberes e competências adquiridos).
2. Oferta de educação e formação de adultos (com os Cursos de Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA, regulamentados pelos Despachos Conjuntos n.ºs 1083/2000, de 20 de Novembro, e 650/2001, de 20 de Julho. Estes cursos constituem uma oferta integrada de educação e formação de adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados e sem a escolaridade básica, conferindo uma dupla certificação escolar e profissional. Também neste caso, o Referencial de Competências-Chave constitui a base da construção curricular para a Formação de Base).
3. Produção e gestão da informação e do conhecimento (Acções S@bER +. São acções de curta duração, destinadas a adultos, independentemente do seu nível de escolarização e visam o reforço ou a aquisição de competências nos domínios profissional ou pessoal,

em diversas áreas temáticas, designadamente Literacia Tecnológica, Línguas Estrangeiras, Português como Segunda Língua, Cidadania Europeia, Matemática para a Vida, Oficinas de Leitura e Escrita, Cidadania e Ambiente, entre outras).

Contudo, entre a recém-criada agência e a preconizada anteriormente, verifica-se um «estreitamento» da definição do campo de Educação e Formação de Adultos, sobretudo pela não referência a uma “estrutura político-administrativa com responsabilidades de concepção e de desenvolvimento de uma política pública, nacional, global e integrada, de Educação e Formação de Adultos” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 117).

Nesta ordem de ideias, verifica-se então que, relativamente à concepção e desenvolvimento de uma política global e de um sistema de Educação de Adultos, “não existiu no passado, conforme se viu, e (...) continua a não existir no presente, não obstante a criação da ANEFA” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 120).

No ano de 2001, o panorama político português sofre uma reviravolta na sequência das Eleições Legislativas antecipadas, assumindo, desta vez, o poder um governo de coligação entre o Partido Social Democrata e o Partido Popular.

A nível do Ministério da Educação, cedo se verificaram alterações, com a publicação do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, o qual aprova a nova orgânica do ME.

Relativamente à ANEFA, o Artº 31º deste diploma, no seu nº 7, é explícito quanto ao seu futuro: “o regime de instalação da ANEFA (...) cessa automaticamente e sem mais formalidades (...) sendo que o Estado sucede na esfera jurídica e patrimonial da ANEFA através da DGFV” (Direcção-Geral de Formação Vocacional), sendo também esta entidade que “assegura (...) a prossecução das atribuições da ANEFA (...) que é extinta” (nº 6, Artº 31).

Ainda no mesmo diploma (nº 1 do Artº 14º), é decretado que a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) “desempenha funções de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo”, abrangendo o Ensino Recorrente e a educação extra-escolar, “contribuindo para a formulação da componente pedagógica e didáctica da política educativa e coordenando e acompanhando a concretização da mesma.”

A certificação das qualificações é coordenada e acompanhada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) - Artº 16º. Pela sua leitura, ponto 2, verifica-se que “a política de formação (...) vocacional, abrange (...) a oferta formativa de educação e formação, (...) a educação e a formação de adultos, (...) o Ensino Recorrente de adultos, bem como (...) a educação extra-escolar”, sendo o “desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida” (alínea b, nº 3 do Artº 16º) um dos seus objectivos.

Não obstante as alterações que se têm vindo a operar no nosso país, “continua a não existir, por parte dos poderes públicos, um reconhecimento formal do direito à aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida” (Melo, 2004: 12). Além disso, o maior dilema relativo à educação e formação de adultos provém do facto, repetidamente comprovado, de, perante uma oferta de educação-formação, a procura ser sempre mais forte por parte dos públicos mais qualificados e melhor integrados na sociedade (Melo, 2004), ou seja, resistem com maior frequência às ofertas formativas sistematicamente aqueles a quem Melo (2004) classifica como “não público”. Deste modo, ao repensar a educação e formação de adultos, e na tentativa de atrair o vasto “não público”, importa reinventar espaços, tempos, ritmos, contextos, percursos, procedimentos, métodos, agentes, enfim, todos os componentes envolvidos, visando assegurar uma real

democratização e afastando o sistema de aprendizagem de adultos do figurino escolar, uma vez que estes “não públicos” foram já rejeitados pela escola ou a rejeitaram (Melo, 2004).

## **2. ENSINO RECORRENTE**

O conceito de educação recorrente surgiu em 1970, como “uma estratégia global de educação aplicada a todo o ensino pós-obrigatório, cuja característica essencial consiste em distribuir a educação ao longo de toda a vida do indivíduo, baseando-se para tal no princípio fundamental da alternância entre estudo, trabalho e outras actividades” (Silva, 1982, cit. in Pinto, Matos e Rothes, 1998: 21).

Com base na “recorrência” (“possibilidade de frequência episódica de aprendizagens formais”) (Pinto, Matos e Rothes, 1998: 21), na “alternância” (“diversificação dos lugares de formação/partilha da responsabilidade educativa entre a escola, a empresa, a fábrica, o bairro, as comunidades e o território” (Scheffkecht, 1980, cit. in Pinto, Matos e Rothes, 1998: 21) e na integração dos saberes, este novo sistema deveria reconhecer a validade dos saberes e competências adquiridos, apostando, obrigatoriamente, na autonomia, na responsabilidade e na autoformação.

Tratar-se-ia, assim, de um sistema aberto, capaz de integrar toda e qualquer área de aprendizagem de interesse para o adulto, num esforço de articulação entre a educação formal e a não formal, e ainda a valorização da componente vocacional e profissional na formação de cada formando.

Contudo, desde o início que o conceito de educação recorrente se tem apresentado em duas acepções principais: uma ampla, como estratégia educativa global, e outra restrita, como educação de segunda oportunidade para aqueles que tiveram de abandonar precocemente o sistema escolar (Antunes, 1985, cit. in Pinto, Matos e

Roths, 1998). Em Portugal, tem prevalecido a aceção restrita, muito embora ao longo do tempo e consoante as políticas educativas, se tenha vindo a verificar alguma oscilação entre ambas.

Esta aceção restrita encontra-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que estabelece o Ensino Recorrente como uma modalidade especial de educação escolar, conforme o disposto no seu artigo 16º. O artigo 20º da mesma Lei, ao longo de vários parágrafos, define o Ensino Recorrente como constituindo, prioritariamente, uma segunda oportunidade de formação para os que desta não usufruíram na idade própria, ou abandonaram precocemente o ensino regular.

Segundo o Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, o Ensino Recorrente corresponde à vertente da Educação de Adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de diplomas ou certificados, equivalentes aos do ensino regular, organizando-se de forma autónoma no que respeita, designadamente, a condições de acesso, currículos, programas, avaliação dos alunos, tendo em vista adaptar-se aos diferentes grupos etários a que se destina, bem como à sua experiência de vida e aos conhecimentos entretanto adquiridos.

A nível do ensino básico, os cursos do Ensino Recorrente abrangem três ciclos de ensino, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo, e visam a eliminação do analfabetismo (aliás, de acordo com o artigo 20º da Lei de Bases do Sistema Educativo, esta modalidade de ensino tem “em especial atenção a eliminação do analfabetismo”), a atribuição do diploma de escolaridade obrigatória, o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais.

O Ensino Recorrente pode ocorrer por iniciativa dos estabelecimentos de ensino público, particular ou cooperativo, ou de quaisquer entidades públicas ou privadas

(Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro), sendo livre a criação de cursos sempre que possa ser garantida a sua qualidade científica e pedagógica e que se assegure o conhecimento oficial.

Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia do formando, numa abordagem interdisciplinar, e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares.

Como referem Silva e Rothes (1996, cit. in Pinto, Matos e Rothes, 1998), um dos principais factores decisivos para a qualidade do trabalho pedagógico neste nível educativo diz respeito às características dos formadores envolvidos. É fundamental, então, que estes profissionais sejam capazes de gerir as múltiplas situações de formação, mobilizando estratégias diversificadas, adequadas às características específicas dos seus formandos; além disso, devem ter expectativas elevadas sobre as capacidades de participação e aprendizagem dos formandos e sobre a sua própria capacidade para garantir este sucesso.

Deste modo, as questões do recrutamento e formação destes formadores devem ser merecedoras de toda a atenção. Recorrer sistematicamente e/ou de forma temporária, a professores do ensino regular acarreta sérios riscos. O que mais se destaca é a tendência que estes docentes têm para reproduzir com os adultos, de forma mecânica, os métodos que utilizam com as crianças e os jovens (Pinto, Matos e Rothes, 1998).

Exercer a docência nesta modalidade de ensino não pode ser, então, por mera conveniência de horário, por aproximação do local de residência nem tão pouco por serem os horários disponíveis na última fase de colocação de professores.

Outro dos aspectos apontados por Pinto, Matos e Rothes (1998) respeita ao modo de funcionamento das equipas pedagógicas envolvidas, que tem grande importância, especialmente se nos lembrarmos que a função de formador do Ensino Recorrente é desempenhada, maioritariamente, por professores que não receberam preparação para tal.

O facto do Ensino Recorrente, quando se desenvolve em escolas do ensino regular, “ser encarado de modo marginal” (Pinto, Matos e Rothes, 1998: 54), não merecendo sequer menção no próprio projecto educativo da escola, é, também, um factor de não valorização do trabalho pedagógico na educação de adultos.

A qualidade dos espaços físicos e dos recursos materiais é outro aspecto a ter em conta. Normalmente, o Ensino Recorrente realiza-se em instalações que não foram pensadas nem concebidas para a educação de adultos, criando dificuldades de várias ordens, como é bem patente no caso dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na verdade, maioritariamente, funcionam os mesmos em escolas do 1º Ciclo, o que, para além de efeitos psicológicos nos adultos, provoca desconforto e problemas de ergonomia a quem, sendo adulto, tem que permanecer sentado durante várias horas em cadeiras e mesas para crianças.

Outro factor que influencia a qualidade do trabalho pedagógico no Ensino Recorrente prende-se com as características do grupo de formandos e as suas expectativas no plano da formação. De facto, quando se trata de adultos com expectativas positivas em relação a esta experiência formativa e aos seus efeitos na sua vida pessoal e profissional, a qualidade do trabalho pedagógico tem tendência para subir, acontecendo o inverso na situação contrária.

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

A população que frequenta os cursos do Ensino Recorrente é essencialmente constituída por adultos que abandonaram precocemente o sistema escolar e que a ele regressam anos mais tarde e, ainda, por jovens que deixaram, entre outros motivos, por razões de ordem laboral, os cursos diurnos, para ingressarem em cursos nocturnos.

Sendo assim, os jovens e adultos que frequentam os cursos desta modalidade de ensino apresentam características próprias que os distinguem dos alunos do ensino regular, sintetizadas no Quadro N.º 6.

### QUADRO N.º 6

#### CARACTERIZAÇÃO DOS FORMANDOS DO ENSINO RECORRENTE

	Principais características
<b>Adulto – formando</b>	- Portador de saberes que lhe conferem uma cultura própria, expressão do contexto sócio-económico em que está inserido.
	- As suas motivações decorrem fundamentalmente da necessidade de uma participação mais activa no quadro social em que se insere.
	- Tem um pensamento pragmático e concreto, usando frequentemente a comparação por referência ao seu mundo vivencial e utilizando com facilidade o cálculo mental para a resolução de exercícios retirados da vida real.
	- A mudança de comportamentos e a apropriação de conhecimentos realizam-se segundo esquemas já estruturados de pensamento.
	- Tem já, muitas vezes, 8 horas de trabalho diário, acrescentando o tempo gasto nos transportes e no trabalho doméstico.
	- A sua vida familiar sofre, de uma forma geral, alterações significativas devido à frequência do curso.
	- Insere-se num grupo/turma onde existem desníveis etários, diversidade de profissões e diferentes grupos sociais.

(Adaptado de Ministério da Educação/DGIDC<sup>6</sup>)

<sup>6</sup> <http://www.dgdc.min-edu.pt/dgdc/recorr.asp>

## **2.2. FINALIDADES DO ENSINO RECORRENTE**

De um modo geral, enquanto sub-sistema da Educação de Adultos, o Ensino Recorrente deverá contribuir para:

- A compreensão e o respeito pela diversidade dos costumes e das culturas, tendo em vista a paz e a cooperação, tanto no plano nacional como internacional.
- A consciencialização das relações que ligam o homem ao seu meio físico e cultural, no sentido de melhorar esse meio, de respeitar e proteger a natureza, o património e os bens comuns.
- A aquisição, em grupo e no contexto dos ensinos formal e não formal, de novos conhecimentos, qualificações, atitudes ou comportamentos que contribuam para o desenvolvimento integral da personalidade.
- O desenvolvimento da capacidade de criar só ou em grupo, novos bens materiais, espirituais e estéticos.
- Desenvolver a capacidade de discernimento necessária para:
  - a) a utilização dos meios de comunicação social;
  - b) a interpretação das diversas mensagens dirigidas pela sociedade ao homem contemporâneo;
  - c) "Aprender a Aprender" e "Aprender a Empreender".

## **2.3. 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE**

Os cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade e estão devidamente regulamentados pela Portaria nº 432/89, de 14 de Junho e, de um modo geral, têm as seguintes características (Quadro N.º 7):

## QUADRO N.º 7

### CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE

Duração/Horário	Plano Curricular	Avaliação	Formadores
Acordado entre formandos e formadores. O horário mais comum: duas horas diárias, cinco dias por semana.	Elaborado pelo professor de cada turma, tendo por base os programas referenciais das áreas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Mundo Actual</li> </ul>	<p><b>Contínua</b>, deverá atender ao uso de critérios de competência. O dossier de trabalho do adulto e o respectivo processo individual constituem os instrumentos desta avaliação. Aplica-se a formandos com um mínimo de 150 horas ou 60 dias de participação.</p> <p><b>Final</b>, para não assistentes (auto-propostos).</p>	Professores dos quadros do ensino regular (em regime de destacamento ou de acumulação), professores contratados ou bolseiros.

(Adaptado de Ministério da Educação/DGIDC<sup>7</sup>)

Definido “como um sub-sistema destinado a um público específico” (Ministério da Educação, Programa Referencial do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: 5), esta modalidade de ensino visa garantir a todos os cidadãos o direito ao acesso à educação, de acordo com o estipulado na Constituição da República Portuguesa. Em traços gerais, visa:

- Valorizar todos os saberes de que o formando é portador (resultantes da sua vida familiar, profissional, social e escolar).
- Valorizar mais a qualidade das competências a adquirir do que a quantidade de conhecimentos a acumular.
- Desenvolver a criatividade, a abertura à novidade, o espírito de iniciativa e o espírito crítico.
- Colocar o formando no centro do processo pedagógico, respeitando o ritmo de cada um, individualizando o processo de ensino-aprendizagem.

O Programa Referencial visa a intervenção em três grandes eixos ou planos:

- Plano pessoal – levar o formando a aumentar a sua auto-estima, isto é, a descobrir a sua identidade.

<sup>7</sup> <http://www.dgdc.min-edu.pt/dgdc/recorr.asp>

- Plano social – contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos formandos, bem como para a sua integração e participação activa na comunidade e ecossistemas envolventes, desenvolvendo, assim, a autonomia.

- Plano profissional – levar o formando a “gerir” o seu percurso, proporcionando-lhe a construção de uma estrutura afectivo-intelectual que o torne apto para a auto-formação e para a mudança.

A base curricular deste nível de ensino é constituída pelos referenciais de Português, Matemática e Mundo Actual, regidos em sistema de monodocência e visam, sobretudo, “*o desenvolvimento de capacidades, a aquisição de competências e a mudança de comportamentos, mais do que fixarem-se apenas na apropriação de conhecimentos*” (Ministério da Educação, Programa Referencial do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: 5).

### **2.3.1 AVALIAÇÃO**

Porque a avaliação é uma das dimensões configurantes de qualquer sistema, consideramos ajustado referir, ainda que de forma breve, como é concebida e organizada a avaliação no 1º Ciclo do Ensino Recorrente. De acordo com orientações da Direcção-Geral de Extensão Educativa (Ministério da Educação, 1992: 4), a avaliação dos formandos “deve ser um processo de formação”, permitindo, quando necessário e de forma conveniente, o seu aperfeiçoamento.

A avaliação deve ser também participativa, o que implica a assiduidade dos participantes, assumindo esta um papel fundamental no processo de formação, pois constitui-se como uma competência a desenvolver pelos adultos como qualquer outra.

Privilegia-se, pois, mais o modo como os adultos adquirem e utilizam os conhecimentos do que a aquisição de conhecimentos em si própria, constituindo a observação e o diálogo estratégias-chave de auto e hetero-avaliação.

Uma vez que este processo deve obedecer a critérios de competência, o formador deve incentivar os formandos a falarem das situações vivenciais em que utilizaram os novos saberes, em que se sentiram mais seguros e realizados, em que foram capazes de intervir e de participar.

No início do processo, pressupõe-se a determinação do nível de competências e conhecimentos apresentado por cada participante, de modo a permitir a sua comparação com o nível atingido no final.

Do mesmo modo, em qualquer momento do processo formativo, deve ser possível verificar a sua evolução, tanto pelos próprios intervenientes como por outros elementos exteriores ao processo, o que implica o registo das etapas percorridas.

As avaliações diagnóstica, formativa e sumativa são fundamentais em todo o processo de formação, realçando-se sempre a auto e hetero-avaliação, uma vez que se considera o adulto em si próprio, na sua relação com o formador, com os outros adultos e com o ambiente que o rodeia.

A avaliação é, pois, um meio e não um fim em si própria e abrange não só a aquisição de conhecimentos, mas principalmente o desenvolvimento de competências.

Como já verificámos (Quadro N.º 7), a avaliação, nos cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, pode revestir duas formas: contínua e final.

#### **2.3.1.1. AVALIAÇÃO CONTÍNUA**

Esta avaliação exige um conhecimento constante da evolução de cada participante, pelo que no final é dispensável a realização de uma prova global. Como instrumentos de

apoio à avaliação, devem ser organizados para cada participante um dossier de trabalho e um processo individual, tal como se sistematiza, com maior detalhe, no Quadro N.º 8.

## QUADRO N.º 8

### INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Dossier de trabalho	Processo individual
Deve conter todos os trabalhos realizados individualmente pelo participante, tal como os executou, a fim de possibilitar verificar a sua evolução. Também devem ser incluídos registos, elaborados pelo adulto ou pelo formador, sobre a participação no trabalho de grupo ou outros que o dossier não comporte. Deverá permitir verificar de forma fácil a evolução do processo de formação, sendo aconselhável organizá-lo por unidades de trabalho (temáticas, temporais ou outras). <b>(Elaboração própria)</b>	Deve conter informações, da responsabilidade do professor, de ordem pedagógica e administrativa, as quais devem ser sintéticas e elucidativas da evolução do formando. Documentos a incluir: <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Ficha de inscrição e primeira entrevista</b> – o formador deverá promover um primeiro contacto com cada participante, de modo a obter informações acerca das suas expectativas, interesses, necessidades e competências, que conjuntamente com os resultados do teste diagnóstico, permitam detectar o nível em que o mesmo se encontra e elaborar o programa de formação. Os dados obtidos deverão ser completados no decorrer do processo de formação, registando-se em documentos a anexar.</li><li>- <b>Teste diagnóstico</b> - a aplicação deste teste constitui um complemento da primeira entrevista e tem como objectivo determinar, no início do curso, os conhecimentos dos formandos nas áreas curriculares, a fim de os situar no grupo mais ajustado e de lhes proporcionar uma formação individualizada.</li><li>- <b>Informações e outras notas</b> - registo dos elementos de auto e hetero-avaliação.</li><li>- <b>Apreciação global e proposta de Certificação</b> - esta apreciação não obedece a parâmetros rígidos e deve ser elaborada de forma a destacar os aspectos mais relevantes do processo, procurando-se não valorizar apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a mudança e o desenvolvimento individual, a integração no grupo e no meio, tendo-se em atenção o uso de critérios de competência.</li></ul>

### 2.3.1.2. AVALIAÇÃO FINAL

Reveste a forma de prova (escrita e oral). Para os candidatos às provas de avaliação final, estas surgem normalmente como a hipótese de resolução de uma necessidade urgente de certificação, desligadas de qualquer processo educativo.

### 2.3.2. CERTIFICAÇÃO

Quanto à certificação<sup>8</sup>, podem ocorrer duas situações, dependendo da data de nascimento de cada formando, conforme o apresentado no Quadro N.º 9.

<sup>8</sup> Este termo (certificação) refere-se à conclusão deste nível de ensino.

## QUADRO N.º 9

### CERTIFICAÇÃO DOS CURSOS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE

(Portaria nº 432/89, de 14 de Junho)

DIPLOMA E CERTIFICADO	CERTIFICADO
Indivíduos nascidos antes de 1 de Janeiro de 1967 que concluíam com aproveitamento o 1º Ciclo, mediante requerimento, nos termos do Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro.	Indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1967 estão sujeitos à escolaridade obrigatória de 6 anos (2º Ciclo do Ensino Básico) pelo que poderão requerer a respectiva certidão de habilitações para efeito de prosseguimento de estudos, mediante requerimento, nos termos do Decreto-Lei nº 301/84, de 7 de Setembro.

(Elaboração própria)

### 2.3.3. SITUAÇÃO ACTUAL

Na actualidade, os cursos são da responsabilidade das Direcções Regionais de Educação, que se fazem representar, em cada concelho, pelas Coordenações Concelhias de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar. Em cada Coordenação, o Coordenador<sup>9</sup> detecta necessidades de escolarização no concelho e promove os cursos, tendo em conta um limite mínimo de 25 alunos<sup>10</sup>, desenvolvendo todo o apoio técnico-pedagógico necessário para a continuidade e dinamização destes cursos. A ele compete também colaborar em acções da responsabilidade de outras entidades e/ou serviços, nomeadamente programas de inserção no âmbito do Rendimento Social de Inserção, Programa de Luta Contra a Pobreza e ainda no acompanhamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

A sua actuação envolve ainda a coordenação mais de perto da equipa pedagógica, evitando eventuais situações conflituais entre professores, entre professores e alunos e entre os próprios alunos, servindo não só de formador daquela equipa como de

<sup>9</sup> Criada na década de oitenta, a rede de Coordenadores Concelhios é constituída, predominantemente, por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, destacados para o desempenho destas funções, embora, mais recentemente, se tenha procurado envolver também professores de outros ciclos (Pinto, Matos e Rothes, 1998).

<sup>10</sup> Este número, previsto no nº 5.3 do Desp. Conjunto n.º 373/2002, não é, contudo, impeditivo de criação de turmas com um número inferior, uma vez que, no 1º Ciclo, podem receber-se matrículas ao longo de todo o ano, decorrentes do acompanhamento dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

mediador dos formandos na sua relação com o ensino. É um gestor de conflitos e um facilitador da integração, minimizando o impacto que o adulto sofre quando recorre ao ensino, valorizando-o e elevando a sua auto-estima. Muitas vezes, passa a integrar outras acções de Educação de Adultos e a interagir com o meio social envolvente.

Duas décadas depois da constituição da rede de Coordenadores Concelhios, os mesmos continuam a não dispor de um estatuto claro. Formalmente, estão ligados às Direcções Regionais de Educação, mas trabalham, por exemplo, em instalações cedidas pelas autarquias, escolas, ou outras entidades.

Um dos problemas com que estes profissionais se debatem diz respeito à “precaridade habitual dos recursos disponíveis” (Pinto, Matos e Rothes, 1998: 35), encontrando-se, normalmente, muito dependentes de eventuais apoios das autarquias.

A nível da Direcção Regional de Educação do Algarve, verifica-se a cobertura de todos os dezasseis concelhos do distrito de Faro, através de docentes destacados para o desempenho das funções nas Coordenações Concelhias, de modo a dinamizar e desenvolver actividades, quer se trate de modalidades de Educação de Adultos, formais ou não formais, designadamente, neste último caso, no âmbito da Educação Extra-Escolar.

A evolução do número de alunos matriculados neste nível educativo, ao longo da última década, está representada no Quadro N.º 10.

## QUADRO N.º 10

### ALUNOS MATRICULADOS NO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE

Anos	N.º alunos
1990/91	-
1991/92	-
1992/93	-
1993/94	-
1994/95	13362
1995/96	11302
1996/97	10861
1997/98(*)	13850
1998/99(**)	11464
1999/00(**)	11555
2000/01(**)	17924

(\*) – Dados provisórios

(\*\*) – Dados preliminares

Adaptado de INE, 2003: 89.

Embora os dados disponíveis se reportem somente ao ano lectivo de 1994/95 e seguintes, verifica-se uma tendência decrescente do número de formandos em quase todos os anos, até ao ano lectivo de 2000/01, em que houve um acréscimo de 6369 matrículas.

Face à realidade que nos propusemos estudar, centrada no distrito de Faro, parecem-nos pertinentes os dados sistematizados no Quadro N.º 11, representativo da frequência e certificação no 1º Ciclo do Ensino Recorrente<sup>11</sup> em cada um dos 16 concelhos do Algarve, da responsabilidade, portanto, da Direcção Regional de Educação do Algarve.

---

<sup>11</sup> Incluem-se nestes dados os cursos de alfabetização relativos à Educação Extra-Escolar, em virtude de os mesmos conferirem a mesma certificação (Artº 19º do Decreto-Lei 74/91, de 9-02).

## QUADRO N.º 11

CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO/1º CICLO – ENSINO RECORRENTE  
(Frequência e certificação)

Concelhos	Ano lectivo 2002/2003		Ano lectivo 2003/2004	
	Nº Formandos	Nº Certificações	Nº Formandos	Nº Certificações
Albufeira	94	52	96	69
Aljezur	26	4	12	2
Alcoutim	16	3	19	3
Castro Marim	22	5	25	4
Faro	98	15	56	9
Lagoa	62	10	67	10
Lagos	47	8	81	12
Loulé	78	15	106	16
Monchique	18	3	22	3
Olhão	238	30	164	24
Portimão	91	21	102	15
S. Brás Alportel	20	4	16	3
Silves	28	4	34	6
Tavira	0	0	50	8
Vila do Bispo	85	15	77	12
V. Real Stº António	79	25	95	20
<b>TOTAIS</b>	<b>1002</b>	<b>214</b>	<b>1022</b>	<b>216</b>

Pela análise deste Quadro, constata-se que apesar do número total de formandos que frequentaram o 1º Ciclo não ter sofrido uma alteração muito significativa do ano lectivo de 2002/03 para o de 2003/04, o mesmo sucedendo com os formandos certificados, a nível de concelho, apercebemo-nos, contudo, de algumas oscilações. Embora Olhão continue a ser o concelho com o valor mais elevado de frequência, registou-se um decréscimo no último ano considerado. Quanto à certificação, a mesma não acompanha os valores de frequência deste nível de ensino, registando-se uma clara divergência entre o número de formandos que frequentam os cursos e os que obtêm o certificado da conclusão do 1º Ciclo.

Os concelhos de Faro e de Aljezur registam a maior quebra no número de formandos inscritos; inversamente, no de Tavira verifica-se uma tendência muito positiva, uma vez

que não houve, no ano 2002/03, formandos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Recorrente e no ano seguinte este valor passou para 50.

O 1º Ciclo do Ensino Recorrente funciona, regra geral, em instalações de estabelecimento de ensino públicos, mas também noutros locais, tais como Associações Recreativas, Centros Culturais, Centros Sociais, Juntas de Freguesia e Coordenações Concelhias, por exemplo.

Para o formando, a frequência destes cursos significa muito mais do que a simples alfabetização. De facto, este processo não se traduz somente em aprender a juntar umas letras, em escrever o nome, em ler uns algarismos, implica, necessariamente, a auto-transformação pessoal e a aquisição de um melhor auto-conceito. Com efeito, o público que a estes cursos acorre pretende muito mais do que a mera certificação, procurando o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos.

Outras questões se levantam com a tendencial desorçamentação deste sistema: a redução do número de professores destacados e o processo de recrutamento de docentes para desenvolver o trabalho com o seu público específico. Dada a natureza do presente trabalho, justifica-se que nos debrucemos também sobre as pessoas – profissionais que são os professores do Ensino Recorrente.

### **3. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO RECORRENTE**

Os formadores constituem um núcleo importante na configuração e funcionamento do Ensino Recorrente. São, maioritariamente, professores dos vários grupos de docência

do ensino regular; contudo, nos cursos de alfabetização da Educação Extra-Escolar<sup>12</sup>, alguns destes formadores são bolseiros.

Os bolseiros são cidadãos com diferentes formações, não sendo requisito obrigatório possuir habilitação para a docência, ao contrário dos professores. Costumam ser recrutados anualmente, mediante concurso de bolsas de actividades e recebem uma compensação monetária para compensar as despesas (actualmente, ronda os 150€/ mês).

Quanto aos docentes, os que exercem funções no Ensino Recorrente em regime de acumulação com o ensino regular, “não têm disponibilidade para participar em formação, reuniões ou para prepararem materiais, pelo que aplicam as estratégias e os materiais que utilizam com as crianças” (Pinto, Matos e Rothes, 1998: 59).

Por este motivo, o destacamento constitui, assim, na opinião destes autores, o regime mais adequado ao desenvolvimento desta modalidade de ensino, permitindo ao docente maior disponibilidade para preparar e pôr em prática sistemas pedagógicos adequados aos formandos.

No âmbito da avaliação do Subprograma Educação de Adultos do Prodep – 1990-93, Almeida *et al.* (1995, cit. in Pinto, Matos e Rothes, 1998) concluíram que a utilização de estratégias pedagógicas, diferenciadas das utilizadas no ensino regular, aparece associada, não à formação académica ou experiência no ensino, mas sim à experiência na área do Ensino Recorrente. Esta ideia vem reforçar o princípio defendido desde sempre em Educação de Adultos de que deve ser privilegiada a experiência, “desde que traduzida em atitudes, competências e conhecimentos adequados” (Pinto, Matos e Rothes, 1998: 63).

---

<sup>12</sup> Modalidade destinada fundamentalmente a combater o analfabetismo literal e funcional (Disp. 37/SEEBS/93, ponto 1.4). Estes cursos são equivalentes ao Ensino Recorrente, conforme o ponto 2.10 do mesmo Despacho.

Para Maria José Esteves (1996, cit. in Pinto, Matos e Rothes, 1998: 65), os professores são o principal elemento através do qual os formandos distinguem o Ensino Recorrente do ensino que frequentaram quando eram crianças ou jovens, tendo os mesmos apontado, inclusivamente, algumas qualidades que os distinguem dos professores que conheceram anteriormente: “a paciência, a atenção, o apoio, o encorajamento, a responsabilidade e a boa formação”.

Segundo os dados disponíveis, os formadores poder-se-ão agrupar em dois grandes «pólos», que tendem a opor-se, como referem Pinto, Matos e Rothes (1998):

<b>A)</b> docentes com muitos anos de experiência	<b>a)</b> docentes sem experiência de ensino
<b>B)</b> docentes que optam pelo Ensino Recorrente por gosto	<b>b)</b> docentes que são obrigados a leccionar nesse domínio
<b>C)</b> docentes com experiência positiva no Ensino Recorrente	<b>c)</b> docentes sem qualquer experiência ou formação específica nesta área
<b>D)</b> docentes com perfil adequado, que acreditam na capacidade de aprendizagem dos formandos, estimulando-os e apoiando-os	<b>d)</b> docentes que têm dos formandos representações negativas que impedem a apropriação dos processos e a consecução de competências
<b>E)</b> docentes disponíveis, que praticam a necessária diferenciação pedagógica, transformando a formação numa experiência gratificante	<b>e)</b> docentes que reproduzem o desagrado e o insucesso que os formandos viveram antes

Num contexto de educação em que os indivíduos estão, pela segunda vez (ou mais) a esforçar-se para superar a lacuna de que foram vítimas em tempo oportuno, os aspectos menos positivos assumem, como se pode perceber, particular gravidade.

É ao funcionamento deste subsistema de ensino, à sua concepção e organização que deverão ser apontados alguns destes constrangimentos, resultantes, em grande parte, dos principais problemas identificados pelos Coordenadores Concelhios e demais profissionais que convivem, *in loco*, com os professores: falta de perfil e de formação na área; colocação tardia e, por vezes, compulsiva; acumulação de funções docentes no ensino regular e no Ensino Recorrente; falta de condições de trabalho; ausência de acompanhamento técnico-pedagógico; isolamento e absentismo, entre outros.

Enquanto principal factor da variabilidade da qualidade do Ensino Recorrente e para concluir este ponto, afigura-se-nos importante realçar que se torna necessário repensar o perfil dos professores e respectiva formação, bem como os próprios critérios e os mecanismos do seu recrutamento, não esquecendo que representam, também, o principal investimento financeiro de que esta modalidade de ensino é objecto.

### **3. 1. SER PROFESSOR NA ACTUALIDADE**

Na sociedade actual, feita de contrastes e em permanente mudança, a educação passou a ser encarada como um processo global, numa perspectiva transversal, abrangendo todas as facetas da vida do indivíduo, tendo como objectivos primordiais promover o seu desenvolvimento harmonioso e a sua integração plena na sociedade.

Surge, então, a necessidade de uma nova escola, promotora da autonomia, da inserção e participação numa sociedade que se quer democrática e justa, que propicie condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo, descobrindo progressivamente interesses e competências conducentes à formação pessoal, nas suas dimensões individual e social.

No contexto actual, a actividade docente é, essencialmente, uma actividade de resolução de problemas, que implica responsabilidade, reflexão, conhecimento de métodos e desejo de os empregar, enfim, gosto pela profissão.

O professor já não é somente encarado como um mero transmissor de conhecimentos, pois, na actualidade, é dado também realce ao professor como pessoa, sendo o seu desenvolvimento visto segundo dois aspectos intimamente ligados: o pessoal e o profissional.

Nesta perspectiva, ele deverá ser considerado como um *profissional do humano* (Alarcão, 1993), ajudando os alunos a construir e a desenvolver conhecimentos. Além

disso, e sendo a relação educativa interpessoal, propiciadora do desabrochar da dimensão da pessoalidade, também os alunos o levam a crescer como pessoa.

Deste modo, não só o desenvolvimento psicológico do aluno mas também o do professor contribuem para o sucesso do fenómeno educativo. Várias investigações na área da Psicologia têm demonstrado a existência de uma relação significativa entre o nível de desenvolvimento atingido pelo professor e a sua eficácia pedagógica.

Não obstante o que anteriormente foi dito, a profissão docente está actualmente envolta em inúmeros problemas e dificuldades. De acordo com Nóvoa (1990, cit. por Jesus, 1998: 17), “a crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono.”

Segundo estudos efectuados (Jesus, 1993c; Jesus, 1996b e Lens, 1994, cit. por Jesus, 1998), a falta de motivação dos professores contribui para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesta ordem de ideias, citando Jesus (1998: 29), são “os professores mais motivados que assumem um nível mais elevado de exigência no desempenho das suas tarefas”, o que pode acabar por provocar, mais facilmente, na opinião do mesmo autor, manifestações de mal-estar, por se confrontarem com inúmeras necessidades ao tentar atingir os objectivos.

Assim, “para além da exigência social, a exigência pessoal também pode contribuir para o mal-estar docente, pelo que os professores devem estar motivados, mas de forma realista, isto é, não devem ser demasiado exigentes consigo próprios, nem colocar-se sempre em causa quando os objectivos não são atingidos” (Jesus, 1998: 29).

Diversas investigações têm revelado que as situações de mal-estar dos professores são cada vez mais frequentes, hoje mais do que no passado, ocorrendo com maior intensidade nesta classe profissional do que noutras, o que traduz a actualidade e a gravidade deste problema (Jesus, 1998). A situação torna-se ainda mais problemática atendendo a “que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus” (Jesus, 1998: 17).

Em que consiste, afinal, o mal-estar docente? Segundo Esteve (1992, cit. por Jesus, 1998), este conceito traduz uma realidade actual composta por diversos indicadores, tais como a insatisfação pessoal, o *stress*, o absentismo, o baixo empenhamento profissional e o desejo de abandono da profissão docente, podendo traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão, nas situações mais graves.

Como preconiza Abraham (1993, cit. por Jesus, 1998: 22), “mesmo sujeitos aparentemente equilibrados até ingressarem nesta profissão, ou professores com uma vida privada estável e organizada, apresentam sintomas de mal-estar profissional”, pelo que nos é dado perceber que, independentemente de se verificar sempre a existência de sujeitos pouco empenhados e insatisfeitos em todos os grupos profissionais, a questão do mal-estar docente diz respeito ao próprio ambiente de trabalho.

Se analisarmos o acréscimo de problemas com que os professores hoje se debatem, importa ter em conta as alterações aceleradas, a todos os níveis, que a sociedade dita industrializada tem sofrido nos últimos anos, as quais contribuíram para uma desvalorização do papel tradicional do professor, em particular, e da profissão docente, em geral, verificando-se, em simultâneo, um aumento da exigência social sobre o papel do professor no processo educativo.

Ainda a nível das alterações, uma das mais importantes prende-se com a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, com o alargamento da escolaridade

obrigatória, sem que os programas tivessem sido alterados de forma a corresponder a esta nova realidade. Deste modo, muitos alunos estão na escola por obrigação e imposição, dando azo a um aumento da indisciplina e do desinteresse por tudo o que lá ocorre.

Além disso, essa massificação contribuiu para que muitas pessoas, à falta de outras alternativas profissionais, ingressem na profissão, transitoriamente, sem que tenham vocação.

No plano dos valores sociais, outra grande alteração se verificou, uma vez que se passou do predomínio dos valores intelectuais e humanistas para o domínio dos valores economicistas, “o que contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, como é o caso da profissão docente” (Jesus, 1998: 25).

De acordo com os resultados obtidos no estudo de Cruz *et al.* (1988, cit. por Jesus, 1998), efectivamente, no nosso país, quer os professores quer a própria opinião pública consideram que a profissão docente possui um baixo estatuto, comparativamente com outras com o mesmo nível de exigência académica, ou mesmo em relação a outras sem qualquer exigência nesse sentido.

Outra alteração importante ocorreu devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação social, nomeadamente com a expansão do acesso à Internet, constituindo o que Jesus (1998: 25) chama de “síndrome da fadiga da informação” ou “obesidade informática”. Com efeito, as possibilidades de aquisição de informações estendem-se pelas vinte e quatro horas do dia, pelo que a função tradicionalmente associada ao professor como transmissor de conhecimentos deixou praticamente de existir.

Para além do que foi referido, importa também não descurar que a evolução científica e tecnológica tem ocorrido de forma tão rápida que os conhecimentos estão constantemente desactualizados (Abreu, 1994, cit. por Jesus, 1998). Nesta perspectiva, é

exigida ao professor a reformulação dos procedimentos na sala de aula, pelo que se tornam indispensáveis novas estratégias de ensino/aprendizagem, que apelem à participação activa dos alunos.

Outra das muitas exigências que hoje são feitas aos professores diz respeito ao desempenho de novas funções e responsabilidades para além do trabalho na sala de aula, nomeadamente na organização de actividades extracurriculares, preparação de aulas, correcção e avaliação dos trabalhos dos alunos, atendimento aos pais/encarregados de educação, participação em reuniões, colaboração nos assuntos administrativos e burocráticos, o que acaba por representar “uma sobrecarga de trabalho que provoca alguma exaustão” (Jesus, Abreu, Santos e Pereira, 1992, cit. por Jesus, 1988: 26). Consequentemente, é dada a imagem de que os professores exercem um trabalho pouco especializado que qualquer um poderia realizar.

Perante tamanho “rol” de exigências e responsabilidades, nem os recursos materiais nem as condições de trabalho e muito menos o investimento estatal na educação ajudam ao desempenho da função docente e ao êxito do processo de ensino/aprendizagem, acabando o professor por ser, segundo Esteve (1992, cit. por Jesus, 1998: 27), “uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho”.

Isto não significa que os professores não devam ser responsáveis pelos resultados da sua prática profissional; contudo, é necessário ter em conta a realidade da profissão docente e a complexidade dos factores que a condicionam.

### **3.2. FORMAÇÃO DE ADULTOS E MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO**

A década de sessenta do século XX foi marcada, por um lado, pela rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos e, por outro, pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e adequados a esta nova população-alvo.

Como assinalam Lesne e Minvielle (1990, cit. por Canário, 1999), na época, a questão teórica dominante era a de conhecer as características pessoais dos adultos para que, a partir daí, fosse possível encontrar as estratégias de acção educativa mais conformes a essas especificidades das pessoas adultas.

Segundo Goguelin (1991, cit. por Canário, 1999: 131), a formação dos adultos colocaria “problemas radicalmente diferentes” dos da formação das crianças e dos jovens, constituindo-se assim a andragogia<sup>13</sup> em oposição e por contraste com a pedagogia<sup>14</sup>, entendendo-se como uma “nova arte da formação” (Knowles, 1990, cit. por Canário, 1999). Nesta perspectiva, pretendia-se ultrapassar a situação de os adultos serem formados com base na forma escolar “tradicional”, como se fossem crianças, isto é, de acordo com o mesmo modelo pedagógico.

Para alguns críticos, nomeadamente Antoine Léon (Canário, 1999), a andragogia resume-se à construção de um contraponto à pedagogia escolar (ensino tradicional), o que acaba por se tornar artificial. Reforçando esta posição, Knowles aponta esta oposição entre pedagogia e andragogia como maniqueísta, ao considerar o modelo pedagógico como uma ideologia (Canário, 1999: 134), ou seja, “um conjunto metódico de crenças que exige lealdade e conformidade aos seus partidários”, enquanto que o modelo andragógico é por ele definido como “um sistema de contra-hipóteses”. Para este autor, o modelo pedagógico é uma parte do andragógico.

A saída do impasse a que o conceito de andragogia acabou por conduzir só se torna possível e produtiva no quadro de uma nova epistemologia da aprendizagem do adulto que, como sustentam Burgeois e Nizet (1997, cit. por Canário, 1999: 137), possa inscrever-se de modo coerente “numa teoria geral do funcionamento e do

---

<sup>13</sup> Arte e ciência de ensinar os adultos a aprender.

<sup>14</sup> Arte de ensinar as crianças e jovens.

desenvolvimento humano, muito particularmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo”.

Ao longo do que temos vindo a expor, temos procurado reflectir sobre quão diferentes são os formandos do ensino regular e os do Ensino Recorrente. Neste sentido, parece-nos oportuno estabelecer algum paralelo entre as concepções relativas à pedagogia e às da andragogia, enunciadas por Malcolm Knowles<sup>15</sup> (1990, cit. por Canário, 1999), conforme o Quadro N.º 12 no-lo mostra.

## QUADRO N.º 12

### PEDAGOGIA *VERSUS* ANDRAGOGIA

Pedagogia	Andragogia
<b>Necessidade de saber</b> - os aprendentes apenas precisam saber que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.	<b>Necessidade de saber</b> - antes de iniciar um processo de aprendizagem, os adultos têm a necessidade de saber por que razões essa aprendizagem lhes será útil e necessária.
<b>Conceito de si</b> – o professor tem do aprendente a imagem de um ser dependente. A auto-imagem do sujeito em formação também é de dependência.	<b>Conceito de si</b> – os adultos têm consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Consequentemente, devem ser encarados e tratados como indivíduos capazes de se auto-gerir.
<b>Papel da experiência</b> – a experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade.	<b>Papel da experiência</b> – os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, constituem, com a sua experiência, o recurso mais rico para as próprias aprendizagens.
<b>Vontade de aprender</b> – a disposição para aprender aquilo que o professor ensina fundamenta-se na obtenção de êxito e na progressão escolar.	<b>Vontade de aprender</b> – os aprendentes estão dispostos a encetar um processo de aprendizagem, desde que compreendam a utilidade das aprendizagens para melhor resolver problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
<b>Orientação para a aprendizagem</b> - a aprendizagem centra-se numa lógica centrada nos conteúdos (aquisição de conhecimentos sobre determinado tema) e não em problemas.	<b>Orientação para a aprendizagem</b> - as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se deparam no seu quotidiano, pelo que é desaconselhável uma lógica centrada nos conteúdos.
<b>Motivação para aprender</b> - resulta, principalmente, de estímulos externos ao sujeito, como, por exemplo, as classificações escolares e as pressões familiares.	<b>Motivação para aprender</b> - embora sensíveis a estímulos externos (uma promoção a nível profissional, por exemplo), os adultos, em termos de investimento na formação, são principalmente motivados por factores de ordem interna (auto-estima, reconhecimento de outrem, autoconfiança, satisfação pessoal, entre outros).

(Adaptado de Knowles, 1990, cit. por Canário, 1999)

<sup>15</sup> Primeiro autor a introduzir o conceito de andragogia no vocabulário das ciências da educação, em 1968.

Pela análise do Quadro N.º 12, percebemos que, para o modelo andragógico, “o adulto constitui o principal recurso para a sua formação” (Canário, 1999: 107); constata-se, também, que na formação de natureza escolar, assente no modelo pedagógico, estão normalmente ausentes pontos de referência experienciais dos aprendentes.

Contudo, numa perspectiva de educação permanente, “a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 1999: 109). Neste contexto, o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, “ao processo da sua auto-construção como pessoa” (idem).

Para Barth (1996, cit. por Canário, 1999: 110), aprender significa “atribuir sentido a uma realidade complexa”, processando-se a partir da história “cognitiva, afectiva e social” de cada indivíduo.

Actualmente, a ideia prevalente nas teorias da formação, designadamente na formação de adultos, confere uma importância capital aos saberes adquiridos por via experiencial, funcionando estes, para Canário (1999: 111), como “âncora” na produção de novos saberes, procurando articular a experiência e a reflexão, contribuindo, assim, para uma inversão das abordagens tradicionais. Como afirma Berger (1991, cit. por Canário, 1999: 42), “é necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”.

Pelo exposto se deduz que encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental para organizar processos formativos para adultos implica um olhar

retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado. Percebe-se, assim, que as ofertas formativas para adultos devem ser heterogéneas e adequadas, especificamente, ao público a que se destinam.

O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge como uma prática recente que permite encarar o adulto como principal recurso da sua formação, evitando-se, assim, o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem.

Concluindo, como referem Desmarrais e Pilon (1996, cit. por Canário, 1999: 116), perguntar “como se formam os adultos?” significa “uma mudança radical de paradigma que corresponde a uma *revalorização epistemológica da experiência*”.

Neste contexto, justifica-se, então, que nos interroguemos acerca das principais causas porque têm fracassado os programas formativos para adultos. Vejamos, então, as que são identificadas por Norbeck (1992):

- Os adultos são tratados como crianças - uma das razões apontadas “é que os professores de crianças e adolescentes são a maior parte dos agentes utilizados na Educação de Adultos” (Norbeck, 1992: 30). Além disso, o facto das escolas construídas para crianças serem, na sua maior parte, o local onde decorre a formação dos adultos agrava a situação, acabando a conjuntura física por contribuir “para vários efeitos psicológicos infelizes, tanto para o professor como para o próprio adulto” (Norbeck, 1992: 31).

- Os adultos não sentem necessidade de formação - não estão motivados para a formação em si ou para o tipo de formação que lhes é dada (imposta, em muitos casos). Neste sentido, é recomendável que os próprios adultos participem activamente no processo formativo, designadamente no planeamento do mesmo.

- O professor/formador não conhece suficientemente o adulto-formando nas suas especificidades (idade, profissão, origem cultural, condições sócio-económicas,

condições físicas, etc.). Esta questão está directamente relacionada com a manutenção da motivação do adulto ao longo da formação.

Em suma, como afirma Bogard (1991, cit. por Canário, 1999: 43) “o princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré-confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu *consumidor*”.

Já referimos que, no contexto actual, compete à escola proporcionar as oportunidades consideradas necessárias para a conquista da autonomia do aluno, a partir da apreensão de valores e da construção do conhecimento e da pessoalidade, possibilitadoras do desenvolvimento de atitudes, no sentido de uma participação crítica e mais consciente na vida e na sociedade, cabendo ao professor contribuir para a promoção do desenvolvimento dos indivíduos, em todas as suas dimensões, não se limitando, apenas, aos aspectos cognitivos. Em Educação de Adultos, o melhor formador/professor é o que transmite muito pouco, mas motiva muitíssimo. É um facilitador da aprendizagem. No ponto seguinte ocupar-nos-emos da formação destes profissionais, tendo como pano de fundo a Educação de Adultos e o Ensino Recorrente.

### **3.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO RECORRENTE**

A formação do homem, na sua humanidade, é um processo de extraordinária complexidade. Quando se fala em educação pensa-se, normalmente, apenas numa parte desse processo: na parte institucional do mesmo. Ora a educação é, na sua integridade, a própria edificação humana do homem: ao mesmo tempo obra e obreiro de si. Segundo Coménio (cit. por Patrício, 1993) a Escola é uma oficina de Humanidade, pelo que, na perspectiva deste autor: “a vida é uma oficina de humanidade” (Patrício, 1993: 40).

Nesta ordem de ideias, a educação não é uma despesa incómoda de qualquer Orçamento de Estado, devendo ser entendida como investimento radical na actualização humana das potencialidades do homem.

São quatro as características que, segundo Patrício (1993:40) essa educação deve possuir: “1) deve ser integral, integrada e integradora; 2) deve ser cultural; 3) deve ser personalizadora; 4) deve ser qualitativamente excelente.” Se nos detivermos nestes aspectos, centrar-nos-emos no conceito de educação integral, na perspectiva de Patrício (1993), que abrange, deste modo, todos os seres humanos, sem excepção ou discriminação, colocando todo o saber à disposição do que aprende e desenrolando-se ao longo da vida de cada um.

A educação deve ser personalizadora, significando que toda a universalidade do processo converge para cada educando e é nele que se cumpre, entendendo-se que “todo o educando é único” (Patrício, 1993: 41).

Relativamente à 4ª característica, em educação deve sempre visar-se a excelência, entendendo Patrício (1993: 41) que “o direito à educação não é o direito a frequentar a escola, mas algo de muito mais profundo: é o direito ao seu aperfeiçoamento como ser humano, até aos limites do possível”.

Faz sentido, então, que nos interroguemos, para esta educação, que professor? Uma educação para a excelência exige um professor também orientado para a excelência, com as seguintes características: “1) uma sólida cultura geral; 2) uma sólida formação pessoal; 3) uma preparação científica suficiente e rigorosa; 4) uma preparação pedagógica e didáctica de igual modo suficiente e rigorosa” (Patrício, 1993: 41–42). Além disso, o professor deve estar aberto à mudança criadora e ser empenhado na vida local, bem como na vida da comunidade educativa.

Deste modo, a formação de professores assume uma importância extraordinária, porque da educação depende o futuro da humanidade; logo, ao investirmos na formação de professores investimos também na formação do próprio homem.

O relatório da Comissão Internacional da Unesco sobre a Educação para o século XXI (V CONFINTEA, 1997), presidida por Jacques Delors, define a educação como uma arte e uma ciência. A Comissão considera que a formação de professores deve ser revista de forma a cultivar, nos futuros professores, as qualidades humanas e intelectuais adequadas para propiciar um novo enfoque do ensino: a melhoria da qualidade e a motivação dos docentes, como prioridade em todos os países.

No plano nacional, de modo específico, e para caracterizar sumariamente a situação actual, parece-nos apropriado referir as principais modalidades de formação de professores existentes em Portugal, nos termos das disposições legais em vigor.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), estão previstas as seguintes modalidades, conforme o Quadro N.º 13.

### **Quadro N.º 13**

#### **MODALIDADES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES**

<b>Lei de Bases do Sistema Educativo</b>	
<b>Formação inicial</b> (Artº 31º)	Destinada a formar «de base» educadores de infância e docentes do ensino básico e secundário, os quais adquirem qualificação profissional em Escolas Superiores de Educação ou em Universidades.
<b>Formação em serviço</b> (Artº 62º)	Destina-se aos docentes devidamente habilitados para o grupo disciplinar, que ingressem posteriormente no ensino, mas sem qualificação profissional (docentes portadores de habilitação própria).
<b>Formação especializada</b> (Artº 13º, nºs 2, 4, 5, 6, 7 e 9)	Têm acesso a esta modalidade de formação os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciado. Atribui diploma de estudos superiores especializados e pode conferir, para os bacharéis, o grau de licenciatura.
<b>Formação contínua</b> (Artº 35º)	“A todos os educadores, professores e profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua”. Esta formação visa aprofundar e actualizar conhecimentos e competências profissionais, bem como permitir a progressão na carreira.

(Adaptado de Lemos e Carvalho, 1999)

No que respeita à Educação de Adultos e ao Ensino Recorrente, o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação de Adultos), prevê, no seu Artigo 12º, a “especialização e formação em Ensino Recorrente”; por seu lado, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no Artigo 56º, n.º 1, estabelece a Educação de Adultos como uma das áreas que poderá qualificar os docentes profissionalizados integrados na carreira para o exercício de outras funções educativas, nos termos do disposto no Artigo 33º da já citada Lei de Bases do Sistema Educativo.

No caso dos docentes contratados, não integrados na carreira, esta questão torna-se mais complexa, uma vez que os programas dos cursos de formação inicial de professores oferecidos nas instituições de ensino superior portuguesas não contemplam formação para trabalhar com adultos com baixa escolaridade, revelando um quadro de profunda não preparação da sociedade para lidar com a questão da Educação de Adultos.

Este facto acaba por ter consequências no desempenho destes docentes, sobretudo se tivermos em linha de conta que leccionar nos cursos do Ensino Recorrente nem sempre é uma opção dos professores, podendo, muitas vezes, acontecer, no caso dos docentes contratados dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, ao apresentarem-se nas escolas, no dia 1 de Setembro, serem então informados pelos Órgãos de Gestão que o horário que lhes foi *destinado* inclui esta modalidade de ensino.

A nível do 1º Ciclo, esta situação, até aos últimos anos, não se punha, uma vez que só os professores dos Quadros podiam concorrer para o Ensino Recorrente, em regime de acumulação ou de destacamento, sendo graduados pelo tempo de serviço nesta área. Contudo, nos últimos anos, tem sido dada hipótese aos docentes contratados, habilitados profissionalmente para 1º e 2º Ciclos e colocados neste último com horário incompleto,

de poderem completar o seu horário através de concurso para o Ensino Recorrente. A partir do ano lectivo de 2002/2003, a situação ainda contemplou uma terceira variante de colocação, uma vez que passou a ser dada hipótese, pelo menos a nível da Direcção Regional de Educação do Algarve, aos professores do 1º Ciclo constantes da lista de espera do concurso da Fase Regional (para contratados) de ficarem colocados exclusivamente no Ensino Recorrente.

Isto significa, na prática, que é cada vez mais frequente que docentes que nunca leccionaram este tipo de ensino, e que até não têm muito tempo de serviço no ensino regular, tenham que assumir uma turma composta por um grupo totalmente diferente daquele para que foram preparados no decurso da formação inicial, a todos os níveis: idade, experiências de vida e percursos profissionais, acabando por sentir-se naufragar em mudas angústias pelo desconhecido.

Poderemos então estar perante o que Cole (1985, cit. por Jesus, 1998: 26) designa por “crise de identidade” ou “crise da função docente” (Vila, 1988, cit. por Jesus, 1998: 26), uma vez que, ao não participar na concepção destas novas funções e ao não ter sido devidamente preparados para as mesmas, “os professores têm dificuldade em dar uma resposta adequada e eficaz” (Jesus, 1998: 26) às novas tarefas.

Assim, os últimos tempos têm demonstrado a necessidade de que o professor para a Educação de Adultos deve receber uma formação específica diferente da que é oferecida aos que vão trabalhar com crianças e adolescentes, em virtude de se tratar de uma modalidade de ensino com características próprias, pelo que se exige um professor com competências especiais. A formação dos profissionais da Educação de Adultos afigura-se, assim, como uma das preocupações, tanto para os professores envolvidos, como para o próprio sistema de ensino, tratando-se, afinal, de um factor promocional da Educação de Adultos.

Neste âmbito, a formação dos professores que, eventualmente, poderão vir a trabalhar com adultos, na área da Educação de Adultos, em geral, e no Ensino Recorrente, em particular, deverá proporcionar-lhes competências e sensibilidade para se aperceberem de quão diferente é trabalhar com uma turma de crianças do ensino regular, comparativamente a um grupo de adultos.

Fazendo um paralelo entre um grupo de adultos a um grupo de crianças, Norbeck (1992) apresenta as principais diferenças, relativamente às quais o professor deve estar atento:

- o que mais se destaca é a diferença de idades;
- as habilitações escolares de cada um podem diferir muito;
- a origem sócio-cultural pode ser, também, muito diferente, especialmente se tivermos em conta que, nas turmas de crianças, estas são provenientes de uma certa e limitada área;
- o estado civil pode variar muito;
- as profissões de cada adulto podem ser (e são, geralmente) distintas;
- os seus diferentes papéis como adultos podem exigir de cada um coisas muito diferentes (exemplificando: alguns chegam sempre muito cansados, outros estão durante todo o tempo preocupados com os filhos, outros nunca conseguem chegar a horas às aulas).

De uma forma geral, o que aqui referimos mostra que as diferenças entre estes grupos são maiores no caso do grupo de adultos; paralelamente, a posição do professor é também diferente numa turma de adultos. Frequentemente, ele é mais novo do que alguns formandos; pode ocorrer, também, que a sua experiência de vida seja menor do que a de alguns adultos. Além disso, ele não pode repreendê-los nem impedir que eles desistam.

Assim sendo, é importante que se formem professores conscientes das especificidades do educando adulto, com perspectiva sócio-crítica da realidade e capazes de transformar a informação em conhecimento. O professor/formador de adultos assume então o papel de “facilitador da aprendizagem” (Imaginário, 1998: 7), tendo como responsabilidade principal a criação de um bom clima no contexto da formação, factor crucial na perspectiva andragógica. Compreendendo o contexto de formação uma dimensão física, de organização dos espaços, e uma dimensão psicológica, é dada supremacia a esta última, exigindo práticas de respeito mútuo, de cooperação, de confiança recíproca, de apoio e ajuda, de abertura e autenticidade e mesmo de prazer, implicando sempre todos os participantes (Imaginário, 1998).

Segundo Zeichner (1983, cit. por Simões e Bonito, 1993: 115) “a formação de professores torna-se mais uma forma de desenvolvimento do adulto e um processo de tornar-se pessoa, do que apenas um processo de ensinar a alguém como ensinar”. Nesta perspectiva, cada vez é mais importante que a formação profissional dos professores abranja, para além da formação científica e didáctica, a formação psicopedagógica, visto que a função docente deve compreender não só uma dimensão científico-didáctica, mas também uma dimensão afectiva e relacional, com vista ao desenvolvimento de competências dos domínios pessoal e interpessoal. Uma vez que o indivíduo não vive isolado, todos os seus comportamentos dependem do seu percurso de vida, isto é, da sua autenticidade, transparência e disponibilidade. Deste modo, na relação pedagógica, é importante estudar a dimensão pessoal e interpessoal para melhor compreender e interpretar as situações e relações com que o professor se confronta, propiciando ambientes facilitadores de aprendizagem e conduzindo ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor, enquanto sujeito activo do processo educativo, é considerado como “um ser construtivista” (Ribeiro Gonçalves, 1990, cit. por Simões, Ralha Simões, Silva, Gonçalves e Ribeiro Gonçalves, 1994: 86), valorizando-se a necessidade de reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas (Alarcão, 1991; Nóvoa, 1991, cit. por Simões, Ralha Simões, Silva, Gonçalves e Ribeiro Gonçalves, 1994). Neste sentido, importa “promover a maturidade dos professores e facilitar a reorganização das percepções de si-próprio, dos outros e das relações interpessoais” (Combs, 1965, 1976; Heath, 1977, cit. por Simões, Ralha Simões, Silva, Gonçalves e Ribeiro Gonçalves, 1994: 87), assim como conduzir a uma reconsideração radical das suas funções profissionais e, por consequência, a uma mudança profunda da conceptualização teórica da sua formação.

De acordo com esta perspectiva, a formação de professores apresenta-se, pois, como uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se, segundo Glickman (1985) e Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) (cit. in Simões, Ralha Simões, Silva, Gonçalves e Ribeiro Gonçalves, 1994: 87) “a competência pedagógica indissociável da maturidade psicológica”.

Atendendo a que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, cit. in Nóvoa, 1992a: 25), é importante promover espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, “permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992a: 25).

Para Schön (1990, cit. in Nóvoa, 1992a), a formação do futuro profissional deverá incluir uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais. Segundo ele, é este o caminho para que um profissional se sinta capaz de enfrentar a diversidade

de situações com que se irá deparar ao longo do seu percurso profissional e de tomar as decisões apropriadas.

Deste modo, todo o processo formativo deve basear-se na ideia de levar o professor em formação a reflectir, em todos os momentos, sobre os seus mecanismos de aprendizagem e sobre a sua prática pedagógica, em termos de formação, acção, reflexão e investigação, no sentido de uma intervenção cada vez mais eficaz no processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem.

Para diversos autores, como Rogers (1983, cit. por Silva e Cardoso, 1993), os agentes formadores devem aprender a descobrir-se a si próprios, isto é, aprender o seu eu e desenvolvê-lo (auto-conhecimento e auto-desenvolvimento), com vista a “tornar-se pessoa”.

Isabel Alarcão e José Tavares (1987) defendem que a formação deve levar o futuro professor, através de uma “espiral de mudança” (na qual são factores a desenvolver: o papel da experiência; a reflexão sobre a própria acção pedagógica, que tem um lugar especial no processo de formação e na construção do auto-conhecimento; e a formação em colaboração), a um novo “tipo de professor” capaz de intervir de modo crítico e eficaz no processo de ensino/aprendizagem, criando uma atmosfera afectivo-relacional envolvente, através de relações pessoais e interpessoais.

A actividade interpessoal traduz a relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar do outro, tentando compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza sem, contudo, deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer tentativa para o manipular ou reduzir.

Nas últimas duas décadas, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre os professores, nas suas diversas dimensões, recolocando-os no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Progressivamente, a atenção dada às

práticas de ensino “tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor” (Goodson e Walker, 1991, cit. in Nóvoa, 1992b: 15); considera-se, assim, que a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos a nossa profissão. Deste modo, “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 1992b: 17).

Para além de todos os aspectos que temos vindo a mencionar relativos à formação de professores, visando a preparação dos mesmos para a profissão docente em geral e para o Ensino Recorrente em particular, atendendo à situação que actualmente se vive em Portugal, afigura-se-nos importante e oportuno aflorar, ainda que brevemente, o tema da formação de professores para a diversidade étnica e cultural. Com efeito, nunca neste país se assistiu a tamanha afluência de imigrantes oriundos de inúmeros países que, pelos mais diversos motivos<sup>16</sup>, procuram Portugal para se fixar e encetar uma nova vida profissional, familiar e social. Além disso, verifica-se também que nos cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente grande parte dos formandos são de etnia cigana, os quais, para beneficiarem do Rendimento Social de Inserção, se vêem obrigados a frequentar o sistema educativo.

A sociedade actual caracteriza-se pela diversidade de culturas que nela se entrecruzam, fruto do evoluir de novas tecnologias, de novas mentalidades, de novos conhecimentos e perspectivas.

A progressiva abolição de fronteiras que viabilizam a proximidade das nações, a mobilidade das pessoas, a necessidade de procurar trabalho longe de casa, a facilidade e o imediatismo de informação e a troca de experiências levam cada indivíduo a considerar-se cidadão do mundo.

---

<sup>16</sup> Segundo dados do INE (2003), o reagrupamento familiar (25,9%) e o emprego (25,6%), para além de outros motivos não especificados (42,9%), foram os principais motivos para a solicitação do estatuto de residente em Portugal.

É numa sociedade como esta que o fenómeno migratório se torna absolutamente normal. Mas as pessoas não perdem as suas raízes, estando em constante referência com as suas origens. Um indivíduo desta sociedade do início do século XXI deve constatar que todos têm etnia e cultura próprias, num horizonte onde os conhecimentos se alargam, sendo o ser humano considerado inacabado.

Neste encontro de culturas, reunidos numa *cultura universal*, se assim se pode dizer, surgem problemas de relação, de adaptação, de aceitação mútua dos diferentes valores e saberes, onde integrar é palavra de ordem.

Enquanto que na perspectiva tradicional integrar significava uniformizar pela cultura dominante, o que implicava mudanças apenas nos *diferentes*, privilegiando algumas dimensões do indivíduo em desfavor de outras, no contexto actual integrar significa consciencializar uma mudança em todos, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando-o e à sua cultura e diversidade.

Actualmente, é impensável continuar a ignorar a diversidade de culturas existentes, especialmente resultantes da integração de Portugal na União Europeia, a partir da qual se tem vindo a assistir a um acentuado crescimento da imigração<sup>17</sup>. No momento presente, várias são as comunidades de imigrantes provenientes dos países lusófonos, da Europa de Leste (principalmente da Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia) e da Ásia (Índia e China)<sup>18</sup>.

Estas comunidades de imigrantes, apesar de se integrarem na nossa sociedade, mantêm muitos dos seus costumes e tradições, o que é visível na religião que praticam, nas suas danças e cantares, na língua que falam, na forma como se vestem e na alimentação que fazem.

---

<sup>17</sup> Residiam em Portugal cerca de 224000 cidadãos estrangeiros com a situação regularizada, em 2001 (INE, 2003).

<sup>18</sup> Em 2001, cerca de 48% da população estrangeira tinha origem africana, 30% europeia, 10,5% brasileira e 4,3% do continente asiático, com destaque para a China (INE, 2003).

Também existem inúmeras comunidades de etnia cigana, que são das mais antigas no nosso país e que se distinguem pela forma como conservam vivas as suas tradições e costumes. Perante tamanha diversidade, há ainda a tendência para encarar estes indivíduos uniformemente, sem atender à sua especificidade cultural. Estaremos todos dispostos a correr o risco de, sem deixar de ser o que somos, ter de mudar para ir ao encontro do outro no respeito pela sua identidade?

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo, que no Artº 2º n.º 5 estabelece que “a educação promove o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...)”, preconizando, num dos seus princípios, que o sistema educativo se deve organizar de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Artº 3º, alínea d), importa então que se formem professores reflexivos e críticos, profissionais, atentos às especificidades que podem encontrar nos seus alunos, propiciando condições que promovam a auto-formação e o desenvolvimento pessoal, numa perspectiva humanista.

Neste plano, Zeichner (1993: 84) defende a existência de um conjunto comum de saberes e aptidões que são necessários para ensinar estes alunos. Uma dessas competências “parece ser o desejo e a capacidade do professor aprender as particularidades dos seus alunos e respectivas comunidades”. Outra que o professor deve ter “capacidade para desenvolver um programa curricular multicultural, que integre os contributos de diferentes grupos sociais” (Tabachnick, 1991, cit. in Zeichner, 1993: 92), e, finalmente, a capacidade de criar um ambiente cooperante na sala de aula, “utilizando práticas como a cooperação dentro do grupo, a orientação do aluno pelo

aluno e a criação de grupos constituídos por elementos com diferentes aptidões” (Hixson, 1991, cit. in Zeichner, 1993: 92).

A propósito de ambiente da sala de aula, diversos autores citados por Zeichner (1993) (Cummings, 1986; Ladson-Billings, 1990; Olsen e Muller, 1990, entre outros) têm vindo a frisar a importância da criação, em situação de sala de aula, de um contexto no qual os alunos se sintam valorizados. Para Ladson-Billings (1990), o mesmo leva à criação de laços pessoais entre professor e alunos; por seu turno, Comer (1988, cit. in Zeichner, 1993: 85) afirma que “o professor deixa de os ver como «os outros» e dedica-se tanto ao seu desenvolvimento social e psicológico como escolar”. Na maior parte dos casos, “a conservação de identidade etnocultural parece ser muito importante para o sucesso escolar dos alunos” pertencentes a outras etnias e comunidades (Tharp, 1989, cit. in Zeichner, 1993: 87).

Um dos problemas associado ao trabalho desenvolvido com alunos provenientes de minorias étnicas e linguísticas diz respeito às baixas expectativas dos professores. Na tentativa de o resolver, diversos autores (Ross, Johnson e Smith, 1991; Ladson-Billings, 1990, 1991a, ambos citados por Zeichner, 1993) defendem que os professores em formação tomem conhecimento de situações de ensino bem sucedido de alunos que, por norma, não conseguem obter bons resultados. Para contrariar este problema, Comer (1988, cit. in Zeichner, 1993) apela mesmo para que se fundamente a preparação dos futuros professores no conhecimento do desenvolvimento humano.

No âmbito do ensino de alunos com estas características, para se alcançar o desenvolvimento pretendido, há que considerar três atitudes-chave por parte do professor:

- a) conhecimento e apreço pela sua própria cultura;
- b) reconhecimento da existência de diversidades culturais na população tradicional e apreço por este facto;

- c) apreço pelo encontro com novas culturas, o que exige:
- rejeição de atitudes de desprezo ou de inferiorização de outras culturas e etnias por serem diferentes da própria;
  - rejeição do medo da inovação;
  - valorização da diferença como forma de enriquecimento étnico e cultural.

Todos estes grandes princípios vivem-se na pequenez do dia-a-dia das nossas escolas, pois em todas elas há diversidade, se não étnica, pelo menos cultural. Deste modo, o processo de formação dos professores para a diversidade tem, necessariamente, de ser muito estudado na perspectiva do desenvolvimento, visto que para *aprender* a ser professor multicultural implica um processo que se desenrola ao longo de toda a sua carreira.

Em suma, o professor sensível ao multiculturalismo tem de *ser, saber e saber-fazer* para trabalhar com alunos de outras etnias e culturas, promovendo o desenvolvimento dos mesmos em todas as dimensões, atento ao perigo da tendência para se rotularem os formandos segundo a sua inserção num único grupo subcultural, não esquecendo quão importante é aprender a conhecer e a respeitar tanto as diferentes culturas existentes nas salas de aula, como as culturas de casa e da comunidade que os alunos e/ou formandos transportam para a escola.

**2ª PARTE**

**OS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE**

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

#### **INTRODUÇÃO**

Partindo do princípio de que “não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal com as variáveis da situação” (Estrela, 1986: 62), propusemo-nos realizar este trabalho com o objectivo geral de conhecer as características principais dos professores que desempenham funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, a partir das quais procuraremos traçar o respectivo “perfil”.

Neste contexto, optámos por desenvolver um estudo de natureza qualitativa, sendo os dados recolhidos ricos em pormenores descritivos, o que lhe dá um carácter também descritivo e heurístico (Bodgan e Biklen, 1994).

O presente capítulo, em que se descreve o processo de investigação, está organizado em seis pontos. No primeiro, apresentam-se os pressupostos conceptuais da linha de investigação escolhida. No segundo, caracteriza-se o campo de estudo, justificando as opções feitas na selecção dos protagonistas, que são caracterizados no terceiro ponto. No quarto ponto, apresentam-se as perguntas de pesquisa, fundamentais para nortear o trabalho empírico, e, no quinto definem-se os objectivos do trabalho. O sexto e último ponto, dividido em três sub-pontos, refere-se aos procedimentos metodológicos adoptados, em termos de recolha, análise e interpretação dos dados.

## **1. NATUREZA DO ESTUDO**

Uma das polémicas mais acesas no mundo da investigação em Ciências Sociais, refere-se à oposição metodológica entre as posições quantitativa e qualitativa, que continuam a ser colocadas em confronto, quando deverão ser tidas como complementares (Cook e Reichardt, 1986; Gonçalves, 1997).

Neste caso específico, e dados os objectivos do estudo, optámos por uma metodologia qualitativa, a qual passamos a caracterizar sumariamente.

Para Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

1. A fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal;
2. É uma investigação descritiva – os dados recolhidos configuram-se em forma de palavras ou imagens, não em números;
3. Os seus investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva – as abstracções são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
5. Nesta abordagem, o significado assume uma importância vital.

Em suma, “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (Bodgan e Biklen, 1994: 62), além de que a sua principal preocupação deve ser a de “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 19), neste caso o “perfil” dos professores que leccionam no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DO ESTUDO**

Através da análise da Rede de Cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, para o ano lectivo 2003-2004, da Direcção Regional de Educação do Algarve, fez-se um

levantamento do número de professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente a desempenharem estas funções em cada um dos dezasseis concelhos do distrito de Faro, sistematizado no Quadro N.º 14.

### QUADRO N.º 14

#### N.º DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO 1º CICLO NO ENSINO RECORRENTE (Algarve - 2003/2004)

ALBUFEIRA	3	MONCHIQUE	1
ALCOUTIM	2	OLHÃO	10
ALJEZUR	1	PORTIMÃO	3
CASTRO MARIM	2	S. BRÁS DE ALPORTEL	1
FARO	6	SILVES	2
LAGOA	5	TAVIRA	2
LAGOS	4	VILA DO BISPO	4
LOULÉ	5	VILA REAL DE STº ANTÓNIO	4

Não nos sendo possível, em termos temporais e de abrangência estudar a situação relativa a todos os concelhos, a nossa escolha recaiu no concelho de Olhão, que era aquele em que maior número de professores (10) desempenhavam funções no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, em 2003/2004. Eis, assim, os dez protagonistas do estudo que passámos a considerar.

No concelho de Olhão, os cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente eram frequentados por 164 formandos, na sua maioria de etnia cigana, beneficiários do Rendimento Social de Inserção (R.S.I.), o que os levava a frequentar as aulas com alguma assiduidade, dada a obrigatoriedade imposta pelo regime de atribuição do subsídio<sup>19</sup>. Apesar de assíduos, os formandos de etnia cigana não valorizavam muito a formação escolar, não havendo, por isso, grande evolução nas suas aprendizagens, frequentando a escola há vários anos. Os formandos eram, na sua maioria, do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 15 e os 84 anos, sendo, quase todos, beneficiários do R.S.I.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Por razões que se prendem com a confidencialidade dos dados, as identidades dos protagonistas deste estudo não serão reveladas, tendo-lhes sido aleatoriamente atribuído um código, de 01 a 10.

No Quadro N.º 15 apresenta-se a sua caracterização geral, com indicação do sexo, do tempo de serviço (no 1º Ciclo do Ensino Recorrente e de docência)<sup>20</sup>, à data de 31.08.03<sup>21</sup>, e da respectiva situação profissional.

## QUADRO N.º 15

### CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Código dos professores / sexo	Tempo de serviço (31.08.03)		Situação profissional	
	No 1º Ciclo do Ensino Recorrente (dias)	No total (dias)	Contratados	Dos quadros
01   ♀	0	0	X	
02   ♀	150	706	X	
03   ♀	0	0	X	
04   ♀	0	621	X	
05   ♀	0	0	X	
06   ♂	3435	8300		X
07   ♀	6355	7712		X
08   ♀	0	0	X	
09   ♀	270	362	X	
10   ♀	0	0	X	

Como se pode observar, dos dez professores, oito haviam entrado na carreira há pouco tempo (tinham, à data, menos de dois anos de tempo de serviço docente), encontrando-se numa situação precária, através da celebração de contrato. Destacam-se os professores 06 e 07, ambos com mais de vinte anos de docência e com uma situação profissional “estável”, uma vez que pertenciam ao Quadro de Escola.

<sup>19</sup> Lei n.º 13/2003, de 21 de Maio, Art.º 18.º, n.º 6, alínea b.

<sup>20</sup> Dados da Direcção Regional de Educação do Algarve.

<sup>21</sup> A contagem do tempo de serviço, no caso do pessoal docente, reporta-se sempre a 31 de Agosto de cada ano.

Relativamente à experiência docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, destacavam-se igualmente os professores 06 e 07, com mais de 9 e 17 anos de serviço, respectivamente. Para além destes, havia apenas duas professoras com experiência lectiva na área (02 e 09) inferior a um ano.

Continuando a caracterizar o conjunto dos professores entrevistados, passemos, agora, à forma de colocação de cada um deles, tomando por referência a respectiva situação profissional (Quadro N.º 16).

### QUADRO N.º 16

FORMA DE COLOCAÇÃO DOS PROTAGONISTAS DO ESTUDO NO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE

Situação profissional			
Código dos professores	Contratados		Quadro de Escola
	Em exclusividade	Em completamento de horário	Em acumulação
01	X		
02		X	
03	X		
04		X	
05		X	
06			X
07			X
08		X	
09	X		
10	X		

Da análise do quadro anterior, emergem, então três “grupos”, segundo a forma de colocação destes professores no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

No primeiro, situavam-se os docentes contratados, a exercer exclusivamente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, a saber: 01, 03, 09 e 10.

Estes professores leccionavam duas turmas, uma em regime diurno e outra em regime nocturno, tendo sido colocados por contacto da Direcção Regional de Educação do Algarve<sup>22</sup> para o lugar, uma vez que, no formulário de candidatura, não havia um

<sup>22</sup> De acordo com a lista de graduação dos professores a aguardar colocação em regime de contratação.

campo destinado a assinalar a preferência por esta modalidade de ensino, pelo que não haviam podido candidatar-se a estes lugares.

O segundo grupo é constituído pelos professores 02, 04, 05 e 08, colocados no 2º Ciclo com horário incompleto e que tinham obtido esta colocação através de concurso próprio, com a principal finalidade de completar o seu horário.

O terceiro grupo (professores 06 e 07) é formado pelos docentes que se encontravam em acumulação, pertencendo ao Quadro de Escola e que, através do concurso referido anteriormente, foram colocados extra-horário, obtendo, assim, um acréscimo remuneratório.

#### **4. PERGUNTAS DE PESQUISA**

Considerado o objecto de estudo e a reflexão que sobre o mesmo realizámos, colocaram-se-nos as seguintes questões de pesquisa, que se configuram como fundamentais para nortear o trabalho empírico:

- a) Quem é o professor do 1º Ciclo do Ensino Recorrente?
- b) Que formação tem para o desempenho dessas funções?
- c) Que razões o levaram ao desempenho de funções no 1º Ciclo do Ensino Recorrente?
- d) Que formação, inicial e contínua, lhe deverá ser assegurada no sentido da construção das competências, dos conhecimentos e das atitudes consideradas necessárias ao desempenho de tais funções?
- e) Existe relação entre o tempo de serviço nestas funções e o desempenho das mesmas? Em caso afirmativo, qual?

#### **5. OBJECTIVOS**

Tendo presentes o quadro conceptual delineado, a temática a estudar e as questões de pesquisa enunciadas, definem-se, neste ponto, os objectivos do trabalho.

### **5.1. OBJECTIVOS GERAIS**

- Caracterizar os docentes que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Recorrente, com vista ao desenho de um possível perfil.
- Contribuir para um melhor conhecimento da situação profissional dos docentes que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

### **5.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS**

- Conhecer a situação profissional dos docentes que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Recorrente.
- Caracterizar a formação/preparação desses professores neste campo.
- Caracterizar a acção desenvolvida pelos mesmos docentes, aos diferentes níveis.
- Identificar necessidades, problemas e dificuldades sentidas pelos mesmos.
- Conhecer as perspectivas dos entrevistados acerca da Educação de Adultos e do Ensino Recorrente, em termos globais e específicos.

## **6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Sendo este um estudo de natureza qualitativa, torna-se importante «instrumentar» a investigação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994). Portanto, iremos adoptar mais do que uma técnica de recolha de dados (análise documental e entrevista) e vários instrumentos/processos de registo desses mesmos dados.

### **6.1 RECOLHA DE DADOS**

Os instrumentos seleccionados para a realização de uma investigação estão intimamente ligados à finalidade do estudo e aos seus pressupostos teóricos, pelo que as técnicas a usar dependem, designadamente, de factores como: natureza do fenómeno a estudar, objecto de estudo, recursos disponíveis, acesso ao campo e factores temporais.

Nesta investigação, utilizámos variados recursos com vista à recolha de informação diversificada que possibilitasse encontrar respostas para as questões inicialmente colocadas. De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994: 25-26), “é frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação”, o que, dadas as nossas limitações temporais, nos levou a recorrer a duas técnicas: análise documental e entrevista.

#### **6.1.1. ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise de documentos serviu tanto para aumentarmos os conhecimentos sobre o 1º Ciclo do Ensino Recorrente como para melhor compreender os fenómenos associados a esta área de estudo, possibilitando-nos, assim, complementar informações e encontrar pistas para a interpretação dos dados recolhidos. Com ela, pretendemos, pois, obter informações, designadamente conhecer factos, atributos e comportamentos que nos permitissem caracterizar os professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Em termos de análise documental, recorremos a diversas fontes, sobretudo documentos legais e relatórios e estatísticas do Ministério da Educação. Assim, foram analisadas e registadas informações da legislação em vigor acerca da temática em estudo, nomeadamente: Lei Quadro da Educação de Adultos (Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro); Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro); Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 25 de Junho); Nova Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro); Portaria n.º 432/89, de 14 de

Junho, que regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente; Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 27 de Agosto, que estabelece a organização dos cursos de Educação Extra-Escolar; Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro, que estabelece a criação e organização dos cursos de educação de base de adultos; Despacho n.º 28-A/SERE/90, de 2 de Junho, que aprova o modelo do diploma de obtenção de aproveitamento nos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente; e Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, que cria a ANEFA.

Não menos importante foi o acesso às listagens da Direcção Regional de Educação do Algarve relativas a todo o processo de recrutamento de professores para o 1º Ciclo do Ensino Recorrente, no ano de 2003-2004.

### **6.1.2. ENTREVISTA**

A entrevista, segundo Blanchet (1985, cit. por Gonçalves, 2000), permite estudar os fenómenos em que a palavra se constitui como vector principal, sendo indiscutível a sua importância como estratégia e instrumento heurístico de investigação, atendendo tanto ao contexto discursivo, que determina e dá sentido ao discurso do locutor, como ao quadro de interpretação que permite revelar os seus sentidos. Através dela, o investigador pode obter, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992: 192), “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Ao possibilitar o acesso ao que está «dentro da cabeça de uma pessoa», esta técnica torna possível “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 1994: 307). Permite ainda, segundo Bodgan e Biklen (1994: 134), “a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Em investigação qualitativa, a entrevista pode ter uma dupla utilização: para além de principal estratégia de recolha de dados, pode configurar-se, também, para alguns autores, como uma técnica e/ou instrumento, em conjunto com outras estratégias (observação participante e análise de documentos, por exemplo). Contudo, há problemas com que o investigador se pode deparar ao utilizar esta técnica, porque ela *revela* “não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar” (Tuckman, 1994: 308).

Para que se obtenha uma boa entrevista e se consiga uma substancial riqueza de dados, muito embora não existam regras que se possam aplicar a todas as situações de entrevista, há algumas considerações que importa ter em conta e que nos mereceram especial atenção. A mais importante, segundo Bodgan e Biklen (1994), é ouvir cuidadosamente o que o entrevistado diz, encarando cada palavra como se pudesse esclarecer-nos acerca de como cada sujeito encara a realidade.

Para que o sujeito não seja considerado e tratado como se fosse um estranho, para que entrevistador e entrevistado se conheçam e para que este se sinta desinibido e à vontade, torna-se indispensável o estabelecimento de uma relação de empatia entre ambos. Dizem Bodgan e Biklen (1994: 138) que “importa criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões”.

O entrevistador deve, também, evitar interromper e desviar a conversa, assim como não deve temer o silêncio do entrevistado, pois é através dele que este organiza os seus pensamentos. É lícito que o entrevistador solicite ao sujeito a clarificação de uma ideia que lhe pareça estranha, bem como que o estimule a especificar e a exemplificar situações, pois é comum que as pessoas, ao serem entrevistadas, ofereçam uma retrospectiva dos acontecimentos.

No que respeita ao grau de estruturação, as entrevistas podem ser de três tipos: estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas.

No que a este estudo respeita, considerados a sua natureza e objectivos, optámos pela entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, que pressupõe a existência de um guião orientador, que facilita a recolha da informação, de acordo com os objectivos pretendidos, mas que, ao mesmo tempo, possibilita que os entrevistados falem abertamente, dizendo o que desejarem, pela ordem que lhes convém (Quivy e Campenhoudt, 1992) e durante o tempo que lhes aprouver.

Tendo presentes todos estes pressupostos, construímos e aplicámos dois guiões orientadores, a saber: guião da entrevista aos dez docentes que leccionam no 1º Ciclo do Ensino Recorrente e guião da entrevista à respectiva Coordenadora Concelhia.

#### **A. - Guião da entrevista aos professores**

O guião da entrevista aos dez docentes que desempenhavam funções no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, no concelho de Olhão (Anexo I), é composto por seis blocos, organizados em função dos objectivos específicos da entrevista (Estrela, 1986).

**Bloco A** - o primeiro bloco destina-se a legitimar a entrevista e a motivar o entrevistado. Ao legitimar a entrevista, procurámos definir a posição do entrevistador no processo de investigação, bem como as finalidades e características principais da investigação. Explicámos também qual seria a utilização dos dados recolhidos, garantindo-se o seu carácter confidencial. Com a motivação do entrevistado, procurámos fomentar a sua participação efectiva, bem como a sua colaboração produtiva no processo (Estrela, 1986).

**Bloco B** – o segundo bloco tem como objectivo recolher elementos acerca da situação profissional do entrevistado.

**Bloco C** - com o terceiro bloco pretende-se recolher elementos relativos à experiência do professor entrevistado no Ensino Recorrente.

**Bloco D** – o quarto bloco tem em vista recolher dados sobre as dificuldades sentidas pelo entrevistado no desempenho das suas funções.

**Bloco E** – com o quinto bloco pretende-se recolher opiniões do docente sobre esta modalidade de ensino, nomeadamente quanto aos métodos de trabalho; à organização dos cursos; aos conteúdos programáticos e à elaboração do programa de formação; às estratégias de trabalho utilizadas; aos recursos materiais; aos destinatários; às relações estabelecidas com os formandos e ao clima da sala de aula; à avaliação dos formandos; à importância da motivação dos formandos; à importância dos conhecimentos científicos; ao trabalho em equipa com os colegas; às principais diferenças entre o ensino regular e este subsistema de ensino; e às expectativas iniciais e actuais dos entrevistados.

**Bloco F** - o sexto e último bloco destina-se a conhecer a percepção dos entrevistados quanto à sua continuidade neste nível de ensino.

## **B. - Guião da entrevista à Coordenadora Concelhia**

O guião da entrevista à Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente do mesmo concelho (Anexo II) foi construído com base nos mesmos princípios do guião anterior. É composto, igualmente, por seis blocos, a saber:

**Bloco A** – o primeiro bloco destina-se a legitimar a entrevista e a motivar a entrevistada. Ao legitimar a entrevista, procurámos definir a posição do entrevistador no processo de investigação, bem como as finalidades e características principais da investigação. Explicámos, também, qual seria a utilização dos dados recolhidos, garantindo-se o seu carácter confidencial.

**Bloco B** – este bloco tem como objectivo recolher elementos acerca da situação profissional dos protagonistas do estudo.

**Bloco C** – com o terceiro bloco pretende-se recolher dados relativos à experiência no Ensino Recorrente por parte dos docentes que protagonizam o estudo.

**Bloco D** – o quarto bloco destina-se a recolher informações sobre eventuais dificuldades sentidas pelos docentes em estudo, no desempenho da sua actividade no Ensino Recorrente.

**Bloco E** – o quinto bloco tem em vista recolher opiniões da Coordenadora Concelhia sobre esta modalidade de ensino, bem como sobre as práticas educativas dos professores em causa, incidindo, nomeadamente, nos métodos de trabalho; na organização dos cursos; nos conteúdos programáticos e na elaboração, pelos professores, do programa de formação; nas estratégias de trabalho utilizadas; nos recursos materiais; nos destinatários; nas relações estabelecidas entre os professores e os formandos e clima da sala de aula; na avaliação dos formandos; nas estratégias adoptadas pelos docentes para motivar os alunos; nos conhecimentos científicos revelados pelos professores; no trabalho em equipa entre os docentes; nas principais diferenças entre o ensino regular e este subsistema de ensino; e nas expectativas iniciais e actuais dos entrevistados.

**Bloco F** – o sexto e último bloco destina-se a conhecer a percepção da entrevistada quanto ao desejo de continuidade neste nível de ensino, manifestado pelos professores.

A entrevista à Coordenadora Concelhia serviu, por assim dizer, de contraprova às representações e significações expressas pelos entrevistados.

Em termos gerais, através da formulação de questões que exigiam descrições com alguma minúcia, procurámos evitar as perguntas susceptíveis de serem respondidas com

*sim e não*, o que traduz, no dizer de Bodgan e Biklen (1994: 136), “a uma das estratégias-chave do investigador qualitativo”.

Ambos os guiões têm perguntas de reforço (cujos tópicos estão inseridos nos respectivos guiões), pretendendo-se levar os entrevistados a esclarecer e a definir as situações por eles referidas, tendo como referente os objectivos da investigação.

Construídos os guiões, contactámos<sup>23</sup> com cada um dos dez professores para, de acordo com a sua disponibilidade, procedermos à marcação da data, hora e local das entrevistas, outro tanto tendo acontecido com a Coordenadora Concelhia<sup>24</sup>.

Pensamos ser de realçar a grande receptividade demonstrada pelos professores, o que contribuiu, sem dúvida, para nos auxiliar na (nem sempre fácil) tarefa de recolha de dados. As entrevistas foram realizadas entre os meses de Junho e Dezembro de 2004, de acordo com a disponibilidade manifestada pelos entrevistados. Cada entrevista foi gravada na sua totalidade e, depois, transcrita, tendo todos os entrevistados autorizado o respectivo registo em áudio.<sup>25</sup>

## **6.2 TRATAMENTO DOS DADOS**

Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 118) definem a fase de tratamento dos dados “como «a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões»”.

Para procedermos ao tratamento dos dados obtidos através da análise dos documentos e da entrevista, recorreremos, respectivamente, às técnicas de análise documental e de análise de conteúdo.

---

<sup>23</sup> O primeiro contacto com os professores foi anterior à construção do guião, com o objectivo de procedermos a uma primeira sensibilização e de averiguarmos da intenção dos mesmos em participarem no estudo.

<sup>24</sup> Quanto à Coordenadora Concelhia, desde o início se manifestou disponível para connosco colaborar, apoiando-nos ao longo de todo o Estudo.

<sup>25</sup> Foi utilizado um gravador áudio, de pequenas dimensões (micro cassetes), de modo a eliminar, tanto quanto possível, eventuais constrangimentos por parte dos entrevistados.

### **6.2.1. DOS DOCUMENTOS**

Em investigação qualitativa, esta técnica tem “uma função de complementaridade” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 144), o que nos iria permitir «triangular» estes dados com os obtidos através da entrevista. Neste sentido, procedemos à análise documental das fontes já mencionadas anteriormente, procedendo, primeiramente, à leitura exploratória da documentação, após o que foi feita a sistematização dos pontos/referências com maior interesse para o estudo, através da organização dos mesmos em quadros de síntese.

### **6.2.2. DAS ENTREVISTAS**

Ao utilizarmos a entrevista como uma das técnicas de recolha de dados para a realização do presente trabalho, obtivemos um considerável número de textos narrativos (11) que, “tal como são, não se prestam facilmente a uma consulta visual rápida” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 118), pelo que optámos, para a sua compreensão e sistematização, pela técnica da análise de conteúdo<sup>26</sup>.

Para muitos autores, a análise de conteúdo das entrevistas é considerada como a “técnica”, o “conjunto de técnicas” ou o “processo” mais adequado para transformar os “dados brutos” num *corpus* de informação significativo e passível de interpretação fundamentada (Quivy e Campenhoudt, 1992, entre outros).

A primeira etapa da análise de conteúdo das entrevistas consistiu na transcrição<sup>27</sup> das respectivas gravações áudio, o mais fielmente possível, processo este que se revelou moroso, dado o volume de informação recolhida. Obtiveram-se, assim, 11 protocolos

---

<sup>26</sup> Dada a quantidade de material recolhido, o tratamento das entrevistas foi o que mais se prolongou no tempo, na realização do presente trabalho.

<sup>27</sup> Procurou-se, sempre que possível, proceder à transcrição de cada entrevista logo após a sua realização, o que, segundo Gonçalves (1997: 104) “não só facilita essa demorada tarefa, mas, sobretudo, torna mais rica a sua análise”.

(Anexos III e VIII)<sup>28</sup>, após o que foi realizada uma comparação entre o material transcrito e a respectiva gravação, de forma a reduzir ao máximo qualquer falha ocorrida.

A fim de garantir o anonimato dos entrevistados e o sigilo da informação, desenvolvemos os seguintes procedimentos:

- a) Codificação das entrevistas - fizemos corresponder a cada uma das entrevistas o código 01 a 10, colocado no canto superior direito de cada página. No caso da entrevista à Coordenadora Concelhia, a mesma é identificada por CC, também no canto superior direito.
- b) Nos casos em que os entrevistados mencionaram nomes de formandos, os mesmos foram substituídos por outros, fictícios, garantindo-se assim a total confidencialidade dos dados.
- c) Quando os entrevistados mencionaram nomes dos outros protagonistas do estudo, foram os mesmos substituídos pelo código respectivo. Sempre que foi feita referência ao nome da Coordenadora Concelhia, o mesmo foi substituído por CC.
- d) Fez-se a elisão dos nomes das escolas e de entidades susceptíveis de levar à identificação dos intervenientes, bem como das localidades mencionadas.

O passo seguinte consistiu, a partir da leitura flutuante dos protocolos, naquilo a que Maroy (1997) designa de “redução de dados”<sup>29</sup>, ou seja, procedemos à elisão das questões colocadas e dos segmentos do discurso que se afastavam dos objectivos do

---

<sup>28</sup> Dada a quantidade e volume da informação resultante desta etapa do trabalho, incluímos em anexo apenas um dos protocolos das entrevistas aos professores, escolhido aleatoriamente, e o protocolo da entrevista à Coordenadora Concelhia.

<sup>29</sup> Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), neste caso, trata-se de uma redução *a posteriori*, por se realizar após a recolha de dados, estando a sua utilização ligada aos procedimentos para tratar os dados. Para Maroy (1997), a redução dos dados é entendida como uma actividade cognitiva, assim como a apresentação/organização dos dados e a interpretação/validação dos resultados. Estas actividades, que podem ser articuladas, estão presentes a partir do momento da recolha de dados.

estudo e do quadro conceptual delineado<sup>30</sup>, tendo obtido, assim, 11 “novos” textos (Anexos IV e IX)<sup>31</sup>.

Esta actividade, presente ao longo de todo o processo de investigação qualitativa, assume, assim, um papel-chave na análise, na medida em que é necessário formular um certo número de opções para decidir, por exemplo, que dados conservar ou excluir.

A partir deste *corpus* mais reduzido de informação, procedemos então à sua divisão em segmentos discursivos ou unidades de significação, começando a evidenciar-se o que de comum foi encontrado nas respostas dos diferentes sujeitos (professores) e que prefigurava a categorização<sup>32</sup> dos discursos, processo este que consistiu no que chamámos de “Pré-categorização da entrevista” (Anexos V e X).

Procedemos, de seguida, à leitura em profundidade do *corpus*, tendo também por referente as questões que constituem os guiões das entrevistas e os respectivos objectivos, das quais emergiram, em ambos os casos, 13 temas, compreendendo diferentes categorias e subcategorias, que deram corpo às respectivas grelhas de categorização das entrevistas<sup>33</sup>.

Estes instrumentos, por resumirem as informações relativas a cada uma das pessoas que entrevistámos, foram construídos com o objectivo de permitir “um trabalho de interpretação (em particular, de comparação)” (Maroy, 1997: 123), auxiliando-nos a

---

<sup>30</sup> Sempre que a compreensibilidade do texto o exigia, mantivemos, redigidas sob a forma de síntese, em itálico e entre parênteses, as questões formuladas. Adoptámos igual procedimento para segmentos do discurso, quando a sua compreensão, o seu sentido ou o seu âmbito o impunham.

<sup>31</sup> Dado o volume de informação, a que já aludimos, apenas se apresentam em anexo documentos relativos aos diferentes momentos da análise de conteúdo da entrevista 03 – seleccionada aleatoriamente-, bem como os relativos à entrevista à Coordenadora Concelhia.

<sup>32</sup> Ao procedermos à análise qualitativa de materiais de entrevistas, a operação intelectual básica que lhe está subjacente consiste, principalmente, “em descobrir «categorias», quer dizer, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos” (Maroy, 1997: 118).

<sup>33</sup> De acordo com Maroy (1997: 120), trata-se de um processo de “descrição analítica”, uma vez que o esquema geral de análise não parte de uma grelha pré-existente; pelo contrário, “é elaborado e derivado dos materiais”, sendo as categorias “sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados”. Nesta etapa, as grelhas ainda são provisórias, uma vez que são susceptíveis de ser ajustadas em função do material empírico recolhido (Maroy, 1997).

direccionar uma informação mais extensa para a obtenção de pistas que nos ajudem a responder às perguntas de pesquisa. Esta etapa é classificada de “apresentação/organização dos dados (*data display*)” (Maroy, 1997: 123), sendo importantíssima para a interpretação dos resultados.

O passo seguinte consistiu, com base nas grelhas já referidas, na categorização das unidades de significação ou sentido das 10 entrevistas dos professores (Anexos VI e VII), por um lado, e da Coordenadora Concelhia (Anexos XI e XII), por outro.

Para validação do processo, tanto no que à construção da grelha de categorização diz respeito, como no que à categorização das unidades de sentido concerne, recorremos ao método dos “juízes externos” (o Orientador deste trabalho e uma colega com experiência de investigação serviram-nos de juízes). As suas opiniões e conselhos possibilitaram-nos efectuar os ajustamentos necessários, designadamente, no que à grelha de categorização respeita, que ficou configurada em definitivo, tal como é apresentada no Quadro N.º 17.

### QUADRO N.º 17

#### GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES (Temas, categorias e subcategorias)

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. AUTO- CARACTERIZAÇÃO	1.1. Situação profissional	1.1.1. Vínculo
		1.1.2. Tempo de serviço:
		1.1.2.1. Ensino regular
		1.1.2.2. Ensino Recorrente
		1.1.2.3. De experiência lectiva
	1.2. Colocação no ER	
	1.3. Razões que levaram ao desempenho de funções no ER	
2. FORMAÇÃO / PREPARAÇÃO	2.1. Formação específica na área	2.1.1. Existência
		2.1.2. Inexistência
	2.2. Preparação para a actividade	2.2.1. Em termos gerais
		2.2.2. Contributo da experiência
		2.2.3. Factores mais relevantes
	2.3. Importância dos conhecimentos científicos	2.3.1. Na globalidade
		2.3.2. Quanto ao funcionamento da sala de aula
		2.3.3. Enquanto facilitadores do seu próprio enriquecimento
2.4. Formação inicial e Ensino Recorrente	2.4.1. Importância atribuída	
	2.4.2. Efeitos na acção educativa	

<b>3.</b> AUTO-CONCEITO PROFISSIONAL	<b>3.1.</b> Pessoaalidade		
	<b>3.2.</b> Profissionalidade	<b>3.2.1.</b> Aspectos positivos	
		<b>3.2.2.</b> Aspectos negativos	
	<b>3.3.</b> Expectativas iniciais		
	<b>3.4.</b> Atitude actual		
<b>4.</b> CARACTERIZAÇÃO DOS FORMANDOS	<b>4.1.</b> Pessoal		
	<b>4.2.</b> Sócio-Económica		
	<b>4.3.</b> Psicológica		
<b>5.</b> CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA	<b>5.1.</b> Atitude do formador		
	<b>5.2.</b> Atitude dos formandos		
	<b>5.3.</b> Aspectos organizativos	<b>5.3.1.</b> Métodos de trabalho	
		<b>5.3.2.</b> Constituição da turma	
		<b>5.3.3.</b> Organização dos cursos	
		<b>5.3.4.</b> Conteúdos programáticos	
		<b>5.3.5.</b> Planificação da actividade	
		<b>5.3.6.</b> Estratégias de trabalho	
<b>5.4.</b> Recursos materiais / equipamentos	<b>5.4.1.</b> Didácticos		
	<b>5.4.2.</b> Mobiliário		
<b>6.</b> CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO RECORRENTE	<b>6.1.</b> Comparação com o 1º Ciclo do Ensino Regular		
	<b>6.2.</b> Principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente	<b>6.2.1.</b> Em termos gerais	
		<b>6.2.2.</b> Sugestões apontadas	
	<b>6.3.</b> Principal objectivo desta modalidade de ensino	<b>6.3.1.</b> Em geral	
<b>6.3.2.</b> Quanto aos formandos			
<b>7.</b> RELAÇÃO PROFESSOR / FORMANDO	<b>7.1.</b> Na globalidade		
	<b>7.2.</b> Quanto à atitude dos formandos		
	<b>7.3.</b> Quanto à sua própria atitude		
<b>8.</b> CLIMA DA SALA DE AULA	<b>8.1.</b> Na globalidade		
	<b>8.2.</b> Quanto à atitude dos formandos		
	<b>8.3.</b> Quanto à sua própria atitude		
<b>9.</b> AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)	<b>9.1.</b> Em termos gerais		
	<b>9.2.</b> Estratégias usadas		
	<b>9.3.</b> Aproveitamento dos formandos		
<b>10.</b> MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS)	<b>10.1.</b> Importância para os formandos		
	<b>10.2.</b> Implicações para o formador		
	<b>10.4.</b> Estratégias usadas		
<b>11.</b> TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS	<b>11.1.</b> Relações estabelecidas		
	<b>11.2.</b> Tarefas realizadas		
	<b>11.3.</b> Importância atribuída		
<b>12.</b> DIFICULDADES/ PROBLEMAS SENTIDOS	<b>12.1.</b> Em termos gerais		
	<b>12.2.</b> Quanto à atitude dos formandos		
	<b>12.3.</b> Apoios recebidos		
<b>13.</b> EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO RECORRENTE	<b>13.1.</b> Perspectivas profissionais		
	<b>13.2.</b> Permanência nas funções		

Como se pode verificar pela observação do QUADRO N.º 17, todos os temas se operacionalizam em categorias e estas, nos casos de 1.1., 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 3.2., 5.3., 5.4., 6.2. e 6.3. em subcategorias.

Idênticos procedimentos tivemos no que à entrevista da Coordenadora Concelhia respeita, pelo que nos dispensamos de os enumerar. Justifica-se, porém, que apresentemos a versão final da respectiva grelha de categorização (Quadro N.º 18).

**QUADRO N.º 18**  
**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA À COORDENADORA**  
**CONCELHIA**  
**(Temas, categorias e subcategorias)**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>1.</b> CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES	<b>1.1.</b> Situação profissional	<b>1.1.1.</b> Vínculo
		<b>1.1.2.</b> Tempo de serviço: <b>1.1.2.1.</b> Ensino regular <b>1.1.2.2.</b> Ensino Recorrente <b>1.1.2.3.</b> De experiência lectiva
	<b>1.2.</b> Colocação no ER	
	<b>1.3.</b> Razões que levaram ao desempenho de funções no ER	
<b>2.</b> FORMAÇÃO / PREPARAÇÃO	<b>2.1.</b> Formação específica na área	<b>2.1.1.</b> Existência
		<b>2.1.2.</b> Inexistência
	<b>2.2.</b> Preparação para a actividade	<b>2.2.1.</b> Em termos gerais
		<b>2.2.2.</b> Contributo da experiência <b>2.2.3.</b> Factores mais relevantes <b>2.2.4.</b> Formação académica
<b>2.3.</b> Conhecimentos científicos		
<b>3.</b> ATITUDE DOS PROFESSORES	<b>3.1.</b> Aspectos positivos	
	<b>3.2.</b> Aspectos negativos	
	<b>3.3.</b> Expectativas iniciais	
	<b>3.4.</b> Atitude actual	
<b>4.</b> CARACTERIZAÇÃO DOS FORMANDOS	<b>4.1.</b> Pessoal	
	<b>4.2.</b> Sócio-Económica	
<b>5.</b> CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA	<b>5.1.</b> Atitude dos formandos	
	<b>5.2.</b> Aspectos organizativos	<b>5.2.1.</b> Métodos de trabalho
		<b>5.2.2.</b> Constituição das turmas
		<b>5.2.3.</b> Organização dos cursos
		<b>5.2.4.</b> Conteúdos programáticos
		<b>5.2.5.</b> Programa referencial
		<b>5.2.6.</b> Planificação da actividade
<b>5.2.7.</b> Estratégias de trabalho		
<b>5.3.</b> Recursos materiais / equipamentos	<b>5.3.1.</b> Didácticos	
	<b>5.3.2.</b> Mobiliário	
<b>6.</b> CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO RECORRENTE	<b>6.1.</b> Comparação com o 1º Ciclo do Ensino Regular	<b>6.1.1.</b> Diferenças
		<b>6.1.2.</b> Semelhanças
	<b>6.2.</b> Principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente	<b>6.2.1.</b> Em termos gerais
		<b>6.2.2.</b> Sugestões apontadas
	<b>6.3.</b> Principal objectivo desta modalidade de ensino, do ponto de vista dos professores	<b>6.3.1.</b> Em geral
		<b>6.3.2.</b> Quanto aos formandos
<b>7. RELAÇÃO</b> PROFESSORES/ FORMANDOS E CLIMA DA SALA DE AULA	<b>7.1.</b> Na globalidade	
	<b>7.2.</b> Quanto à atitude dos formandos	
<b>8.</b> AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)	<b>8.1.</b> Aproveitamento dos formandos	
	<b>8.2.</b> Estratégias usadas pelos professores	
	<b>8.3.</b> Em termos gerais	
<b>9.</b> MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS)	<b>9.1.</b> Estratégias usadas	
	<b>9.2.</b> Efeitos na acção educativa	
<b>10.</b> TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS	<b>10.1.</b> Relações estabelecidas	
	<b>10.2.</b> Tarefas realizadas	
<b>11.</b> DIFICULDADES / PROBLEMAS SENTIDOS	<b>11.1.</b> Em termos gerais	
	<b>11.2.</b> Apoios recebidos	

<b>12.</b> ACOMPANHAMENTO PRESTADO PELA COORDENAÇÃO CONCELHIA	<b>12.1.</b> Em termos gerais	
	<b>12.2.</b> Acções desenvolvidas	
	<b>12.3.</b> Sugestões apontadas	
<b>13.</b> EXPECTATIVAS MANIFESTADAS PELOS PROFESSORES QUANTO AO ENSINO RECORRENTE	<b>13.1.</b> Perspectivas profissionais	
	<b>13.2.</b> Permanência nas funções	

Observando o Quadro N.º 18, podemos constatar que todos os temas se operacionalizam em categorias e estas, nos casos de 1.1., 2.1., 2.2., 5.2., 5.3., 6.1., 6.2. e 6.3. em subcategorias.

Quanto às entrevistas dos professores, e como momento último da análise de conteúdo, procedemos à análise comparativa e sistematizadora das unidades de sentido, tema a tema, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, fazendo a respectiva contabilização por número de respostas e respondentes.

Após esta fase recorreremos, novamente, aos “juízes externos” para validação do processo, onde se detectou a necessidade de proceder a alguns ajustamentos. Efectuados esses ajustamentos, organizámos então os quadros comparativos definitivos dos indicadores (tema a tema, categoria a categoria, subcategoria a subcategoria) (Anexo XIII).

O procedimento seguinte consistiu na construção de todo um conjunto de quadros de sistematização, como “modos de apresentação e de estruturação dos dados, que, segundo Huberman e Miles (1991), tornam a informação imediatamente acessível” (Gonçalves, 2000: 174), por categoria e subcategoria, em que figuram não apenas os indicadores que as configuram, mas também o número correspondente de respostas e respondentes, no que a cada um deles se refere, assim como os respectivos valores percentuais.

### **6.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Após o tratamento dos dados descrito no número anterior, obtivemos quadros de sistematização daquilo a que García (1992, cit. por Gonçalves, 2000: 175) designa por “unidades significativas”, as quais, “uma vez “estruturadas”, podem ser analisadas e interpretadas, no sentido da elaboração e confirmação de “conclusões” mais compreensivas”.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994: 122), a interpretação é considerada uma “componente de análise”, consistindo “na atribuição de *significado* aos dados reduzidos e organizados”. Complementando esta ideia, Van der Maren (1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 123) afirma que “a interpretação é, primeiramente, redutora para, em seguida, ser criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a *secura* dos resultados”.

Nesta ordem de pensamento, procurámos pôr em acção todo um conjunto de estratégias, que nos possibilitasse aceder interpretativamente ao significado do que foi verbalizado pelos entrevistados, dando, assim, consecução aos objectivos do processo investigativo de que o presente trabalho é expressão.

Para o efeito, procedemos a análises interpretativas intra e inter-temáticas e categoriais e comparámos, sobreposemos e cruzámos dados, em função e a partir dos quadros-síntese, com o auxílio de elementos de estatística descritiva, sempre que o mesmo se justificava.

Desenvolvemos, pois, um processo de “análise interactiva” (Gonçalves, 2000: 176), para que concorram os procedimentos de triangulação enunciados, tendo presente que o processo mais adequado à problemática em estudo era privilegiar uma abordagem capaz de ajudar a compreender de uma forma holística e em profundidade a realidade

que pretendíamos investigar, em detrimento de generalizações ou de explicações estatísticas.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

#### **INTRODUÇÃO**

Referidos no Capítulo anterior as opções e os procedimentos metodológicos adoptados para o desenvolvimento do estudo, neste Capítulo IV iremos proceder à análise interpretativa dos dados, tendo por referência tanto o quadro conceptual que o suporta como os objectivos e as questões de pesquisa que lhe dão sentido e o orientam.

Em termos operativos, faremos, em primeiro lugar, a análise interpretativa dos dados das entrevistas aos 10 protagonistas do estudo, passando de seguida à da Coordenadora Concelhia. Finalmente, num terceiro ponto, que designámos de Síntese Final, procederemos à análise global dos dados, na tentativa de delinear o perfil dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Deste modo e recorrendo à triangulação possível dos dados, procuraremos que sejam alcançados os objectivos definidos e, conseqüentemente, dada resposta às questões de pesquisa colocadas.

#### **1. ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

São 13 os temas que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas aos professores (Quadro N.º 19) e que, de imediato, passamos a analisar interpretativamente, no sentido de traçarmos o perfil do docente do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

## QUADRO N.º 19

### TEMAS IDENTIFICADOS

TEMAS
1. Auto-caracterização
2. Formação/preparação
3. Auto-conceito profissional
4. Caracterização dos formandos
5. Caracterização da actividade desenvolvida
6. Caracterização do Ensino Recorrente
7. Relação professor / formando
8. Clima da sala de aula
9. Avaliação (dos formandos)
10. Motivação (dos formandos)
11. Trabalho em equipa com os colegas
12. Dificuldades / problemas sentidos
13. Expectativas quanto ao Ensino Recorrente

Cada um dos temas é composto por diferentes categorias, que analisaremos uma a uma, sem perder o sentido holístico da interpretação do respectivo sentido e significado.

### 1.1. Auto-caracterização

Este tema foi sistematizado em três categorias de análise: “situação profissional”, “colocação no Ensino Recorrente” e “razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente”. A primeira categoria, composta pelas subcategorias “vínculo” e “tempo de serviço” (no “ensino regular” e no “Ensino Recorrente” e “experiência lectiva”), bem como a segunda categoria constituíram aspectos tomados em consideração na “Caracterização dos protagonistas do estudo”, no Capítulo da Metodologia, pelo que seria redundante voltarmos de novo a considerá-las aqui.

#### 1.1.1. Razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente

As razões invocadas pelos entrevistados para o seu desempenho de funções no Ensino Recorrente estão sistematizadas no Quadro N.º 20.

## QUADRO N.º 20

## AUTO-CARACTERIZAÇÃO

## Categoria: Razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente

RAZÕES INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Para completar horário”.	8	29,6	4	40
“Foi apresentada na escola a hipótese de candidatura. Eu tinha o perfil necessário e concorri”.	1	3,7	1	10
"Porque gosto".	8	29,6	2	20
“Tenho uma formação bastante boa em Ensino Recorrente”.	3	11,1	1	10
“Como a pessoa está habituada àquilo, não se consegue desvincular assim de um dia para o outro”.	1	3,7	1	10
“Para experimentar outro tipo de ensino”.	4	14,8	3	30
“Pensei que fosse motivante e engraçado trabalhar com adultos”.	1	3,7	1	10
“Surgiu esta oportunidade de ficar a trabalhar perto de casa e eu aceitei”.	1	3,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

$N = 10$   $\bar{X} = 3,38$  \* Respostas múltiplas

Numa análise global do Quadro N.º 20, podemos verificar que dos 8 indicadores que compõem a categoria, 3 têm frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X} = 3,38$ ). Um destes indicadores, devido a 4 professores (40% do total de 10), registando 8 afirmações (29,6% de 27), é “para completar horário”. A este facto decerto não é alheia a instabilidade profissional da classe docente, principalmente nos primeiros anos de carreira. Vejamos como um dos entrevistados se refere à situação:

*(...) para completar horário. (...) É o principal motivo. Não... não foi porque... na altura em que estamos, e contratada, nem é o ordenado, é mesmo as horas, tempo de serviço, não é? (...) (02).*

Um outro desses indicadores é “porque gosto”, também com 8 afirmações (29,6%), proferidas por 2 professores (20% dos 10 entrevistados), afirmando, a propósito, um deles:

*(...) porque gosto (...) Gosto, gosto, sempre gostei, sempre gostei da... e se me perguntar porquê, gosto. (...) E não me importo de entregar um pouco mais do meu tempo. (...) aquilo que me pagam é extremamente pouco e eu ter que me deslocar, é mais para... porque gosto. (...) (06).*

Prosseguindo, temos ainda, com valor acima da média, o indicador “para experimentar outro tipo de ensino”, com 4 unidades de sentido, devidas a 3 narradores,

representando os valores percentuais de 14,8% e 30%, respectivamente. Dois deles exprimem-se assim quanto a este aspecto:

*(...) seria experimentar outro tipo de... (...) De ensino, que nunca tinha experimentado (...)* **(08)**;

*(...) eu encontrava-me na situação de lista de espera para ser colocada... (...) No 1º Ciclo. Entretanto, fui contactada pela Direcção Regional (...) puseram-me a hipótese de ficar com Ensino Recorrente. Poderia recusar porque não foi para isso que concorri, mas achei que era uma experiência diferente. (...)* **(10)**.

Por outro lado, 1 dos entrevistados (10%), em 3 afirmações (11,1%), assegura que tal se ficou a dever à sua formação na área, como o indicador “tenho uma formação bastante boa em Ensino Recorrente” o testemunha:

*(...) Tenho uma formação bastante boa em termos de Ensino Recorrente e não quero deixar tudo isto por aí, não é? (...) de certo modo é o que me obriga a continuar a manter este vínculo com o Ensino Recorrente, porque eu penso na formação toda que recebi, naquele enriquecimento todo do Estado sobre mim (...) e pôr-me a pensar meter de um dia para outro tudo isto no bolso (...) não consigo, pronto, não consigo. (...)* **(07)**.

Finalmente, com 1 unidade de sentido cada (3,7%), são apontadas diversas razões, que levaram os entrevistados ao desempenho daquelas funções. São díspares as razões apontadas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%), a saber: considerar ter “o perfil necessário”; ter expectativas positivas relativamente à função, justificadas pelas expectativas do entrevistado relativamente à função (“pensei que fosse motivante e engraçado trabalhar com adultos”); por uma questão de proximidade da residência e, ainda, por rotina para o narrador (“como a pessoa está habituada àquilo, não se consegue desvincular assim de um dia para o outro”).

## **1.2. Formação/preparação**

Os dados deste tema foram organizados em quatro categorias: “formação específica na área”, “preparação para a actividade”, “importância dos conhecimentos científicos” e “formação inicial e Ensino Recorrente”.

### 1.2.1. Formação específica na área

Esta categoria foi sistematizada em duas grandes subcategorias: “existência” e “inexistência”, a cuja leitura interpretativa passaremos de imediato.

#### 1.2.1.1. Existência

Afirmando alguns entrevistados possuir formação específica na área de Educação de Adultos, atentemos no Quadro N.º 21, que sistematiza os “tipos” de formação pelos mesmos referidos.

### QUADRO N.º 21

#### FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA

##### Subcategoria: Existência

TIPOS DE FORMAÇÃO	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Fiz duas acções de formação”.	2	18,15	1	10
“A partir daí nunca mais houve nada”.	1	9,1	1	10
“Tenho o curso de alfabetização para aí há uns 19-20 anos”.	1	9,1	1	10
“Tenho um curso de Agentes de Desenvolvimento que durou seis meses”.	1	9,1	1	10
“Tenho outras formações”.	2	18,15	1	10
“Foi uma sobre a aplicação dos materiais à alfabetização”.	1	9,1	1	10
“Foram vários os Seminários de Integração em que participei”.	1	9,1	1	10
“Foi uma riqueza enorme que adquiri em termos de formação”.	1	9,1	1	10
“Foi uma base muito boa e sólida”.	1	9,1	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,22$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, constata-se que, dos indicadores que compõem a subcategoria, apenas 2 têm frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X}=1,22$ ) e precisamente com a mesma incidência: “fiz duas acções de formação” e “tenho outras formações”, ambos com 2 unidades de sentido (18,15%), devidas, cada uma delas, a 1 professor (a que correspondem, num e noutro caso, 10% do total de inquiridos). Importa acrescentar que estes indicadores são mencionados justamente pelos dois docentes com mais experiência na área, ou seja, os professores 06 e 07, como tal já referidos na caracterização dos protagonistas do estudo.

Os restantes indicadores têm o mesmo valor, tanto em termos de frequência (F=1, ou 9,1%), como no de respondentes (1, a que correspondem 10%), os quais passamos a indicar: “a partir daí nunca mais houve nada”, o que pressupõe a existência anterior de um qualquer tipo de formação, “tenho o curso de alfabetização para aí há uns 19-20 anos”, “tenho um curso de Agentes de Desenvolvimento que durou seis meses”, “foi uma [acção] sobre a aplicação dos materiais à alfabetização”, “foram vários os Seminários de Integração em que participei”, “foi uma riqueza enorme que adquiri em termos de formação” e “foi uma base muito boa e sólida”, referências, como se constata, pouco explícitas e que revelam alguma “informalidade” no plano da formação.

### 1.2.1.2. Inexistência

Pelo contrário, entrevistados houve que afirmaram nunca ter realizado formação no campo da Educação de Adultos (Quadro N.º 22)

## QUADRO N.º 22

### FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA

#### Subcategoria: Inexistência

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Deviam recrutar pessoas preparadas para estas funções. Os resultados iam ser melhores”.	1	10	1	10
“Fui parar ali... e senti mesmo que precisava de ter tido uma formação melhor”.	1	10	1	10
“Não tenho”.	8	80	8	80
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=3,33$  \* Respostas múltiplas

Pela leitura global do Quadro, podemos verificar que do conjunto dos indicadores que compõem a subcategoria apenas um (“não tenho”) tem frequência de valor superior ao da respectiva média ( $\bar{X}=3,33$ ), confirmando-nos a inexistência de formação nesta área específica por parte dos profissionais sobre os quais recai este estudo, com 8 indicadores (80%), resultantes das declarações do mesmo número de entrevistados, ou seja, de 80% do total de inquiridos.

Muito embora a formação específica na área seja quase inexistente, os narradores consideram que a mesma é necessária, opinião essa traduzida pelas expressões “deviam recrutar pessoas preparadas para estas funções. Os resultados iam ser melhores” (1 afirmação, de 1 entrevistado, representando, num caso e noutro, 10%) e “fui parar ali... e senti mesmo que precisava de ter tido uma formação melhor”, traduzindo também 1 afirmação, de 1 professor.

Eis o que, a propósito, nos diz um dos entrevistados:

*(...) eu que não tinha formação nenhuma (...) fui parar ali... e senti mesmo que precisava de ter tido uma formação melhor, mais completa... Assim não funciona muito bem. (...)*  
**(08).**

## **1.2.2. Preparação para a actividade**

As narrações dos entrevistados levaram-nos a sistematizar esta categoria nas seguintes subcategorias: “em termos gerais”, “contributo da experiência” e “factores mais relevantes”.

### **1.2.2.1. Em termos gerais**

Esta primeira subcategoria reporta-se a dimensões genéricas de formação referidas pelos protagonistas do estudo, que se sistematizaram no Quadro N.º 23.

## QUADRO N.º 23

## PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE

## Subcategoria: Em termos gerais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Acho que sim”.	6	15	4	40
“Eu penso que qualquer professor pensa um bocadinho quando inicia com adultos”.	1	2,5	1	10
“Na Coordenação Concelhia também havia reuniões”.	1	2,5	1	10
“É mais a própria pessoa que conhece a sua turma”.	1	2,5	1	10
“Tive que ler documentos sobre o assunto porque fui preparada para lidar com crianças”.	1	2,5	1	10
“Não me sinto tão preparada como para o 2º Ciclo”.	2	5	2	20
“O único contacto com o 1º Ciclo tinha sido em estágios”.	1	2,5	1	10
“Não houve mais nenhum tipo de preparação”.	1	2,5	1	10
“Tudo o que faço é autodidacta”.	1	2,5	1	10
“O meu estágio do 2º Ciclo foi muito mais elaborado. No 1º foi uma coisa muito ao de leve”.	1	2,5	1	10
“Eu não me sentia preparada”.	2	5	1	10
“Tive que me pôr à prova”.	1	2,5	1	10
“Em termos do Recorrente, tenho consciência que ainda me falta muito”.	1	2,5	1	10
“Tive uma preparação inicial que não tem nada a ver com o Recorrente”.	2	5	2	20
“Eu fui colocado para fazer alfabetização sem rigorosamente mais nada”.	1	2,5	1	10
“As pessoas não estão preparadas. Vão para lá sem sequer saber o que representa um aluno do ER”.	3	7,5	1	10
“Se o professor não tiver preparação, não está apto a dar aulas no ER”.	7	17,5	2	20
“Sinto-me muito, muito bem preparada”.	1	2,5	1	10
“Não há preocupação em preparar minimamente os professores”.	2	5	1	10
“Confiante não me sinto”.	2	5	1	10
“Precisava de algumas orientações em determinadas coisas”.	2	5	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N= 10  $\bar{X}$  =1,90 \* Respostas múltiplas

A análise do Quadro permite-nos constatar que 9 indicadores (42,8% do total de 21) se situam acima do valor da média da categoria ( $\bar{X}$ =1,90), destacando-se “se o professor não tiver preparação, não está apto a dar aulas no ER”<sup>34</sup>, com 7 unidades de sentido (17,5% do respectivo somatório), produzidas por 2 professores (20% do seu total). Percebe-se, assim, por parte destes profissionais, o reconhecimento da importância da preparação dos professores para o desempenho destas funções. Os excertos que, de imediato, transcrevemos, sustentam esta interpretação:

*(...) deve haver sempre o cuidado, por parte das entidades competentes, antes de atribuir um curso do ensino Recorrente (...) a qualquer um dos professores (...) deve haver a preocupação de o integrar primeiro, de lhe dar uma mínima formação. (...) Tem que saber*

<sup>34</sup> Para simplificar o texto, e quando tal não prejudicar a sua compreensão, recorreremos à abreviatura ER para Ensino Recorrente.

*o que é que vai encontrar pela frente. (...) levar minimamente uma arma na bagagem, porque senão anda a nadar todo o tempo e depois desmotiva as pessoas (...) (07);*

*(...) Acho que devemos ser preparados para esses públicos (...) porque é importante sabermos com quem estamos a lidar, para sabermos reagir (...) (08).*

Segue-se-lhe, com 6 respostas, ou 15% do somatório destas, dadas por 4 entrevistados (40% do conjunto de 10), aquele que traduz a convicção destes profissionais de que, “em termos gerais”, se consideram preparados para o desempenho da actividade. Todavia, tal convicção é posta em causa por 1 narrador que, em 3 referências (7,5% e 10%, respectivamente), afirma que “as pessoas não estão preparadas. Vão para lá sem sequer saber o que representa um aluno do ER”, referindo-se a uma situação concreta por si testemunhada:

*(...) as colegas dizem mesmo (...) que são obrigadas a vir porque têm que completar o horário. (...) mas não estão preparadas. As pessoas vão para lá sem sequer saber o que é... o que é que representa um aluno do Ensino Recorrente (...) (07).*

Em igualdade pontual, no que respeita à frequência (F=2 ou 5%) surgem-nos os indicadores: “tive uma preparação inicial que não tem nada a ver com o Recorrente” e “não me sinto tão preparada como para o 2º Ciclo”, ambos resultantes das declarações de 2 entrevistados, ou 20%, que reforçam o sentido do indicador anterior.

Na mesma lógica e mencionados, cada um deles, por 1 entrevistado (10%) e ainda com 2 respostas, podemos encontrar os indicadores “eu não me sentia preparada”, tal como esta passagem da entrevista deixa perceber:

*(...) eu não me sentia preparada. Nas matérias... exactamente porque, pronto, ao longo do curso não tive tanto interesse por esta área do que por EVT. (...) Eu já me comecei a preparar, mas não me sinto preparada, não... (...) (05);*

“não há preocupação em preparar minimamente os professores”; “confiante não me sinto”, de que este excerto dá testemunho:

*(...) Ainda não me sinto... sinto que estou um bocado na corda bamba (...) Confiante não me sinto. (...) (08);*

e “precisava de algumas orientações em determinadas coisas”, tal como o entrevistado que o produziu no-lo demonstra nas seguintes afirmações:

*(...) acho que precisava de... de algumas orientações em determinadas coisas (...) Muitas vezes senti essa necessidade [de ajuda] (...) mais no princípio (...) até apanhar o ritmo. (...)*  
(10).

Finalmente, com 1 unidade de sentido cada (2,5%) são apontadas pelos entrevistados diversas situações relativas à preparação genérica dos mesmos para a actividade, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%), destacando-se: “tive que ler documentos sobre assunto porque fui preparada para lidar com crianças”; “não houve mais nenhum tipo de preparação”; “tudo o que faço é autodidacta”; “em termos do Recorrente, tenho consciência que ainda me falta muito”; “eu fui colocado para fazer alfabetização sem rigorosamente mais nada”. Deste conjunto de indicadores evidenciam-se, pois, duas ideias-força: a da genérica falta de preparação dos docentes para a Educação de Adultos e a do recurso ao autodidactismo para fazer face às exigências da mesma.

#### 1.2.2.2. Contributo da experiência

Corroborando o conteúdo substantivo dominante da subcategoria anterior, é agora enfatizado o papel do conhecimento experiencial para o desempenho da função (Quadro N.º 24).

### QUADRO N.º 24

#### PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE Subcategoria: Contributo da experiência

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eu não tinha experiência nenhuma nessa área”.	1	5	1	10
“A experiência é muito importante. Graças a ela, considero-me mais preparada”.	15	75	6	60
“Foi essencialmente pela resposta que os alunos iam dando ao longo do ano”.	1	5	1	10
“Eu já trago o bichinho de África porque também dava aulas no ensino regular e à noite”.	1	5	1	10
“Um professor pode ser experiente no ensino regular e não possuir experiência nenhuma para trabalhar no ER”.	1	5	1	10
“Mesmo a maneira de estar com certeza que vai ser diferente, o à-vontade, a maneira de abordar os conteúdos”.	1	5	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =3,33 \* Respostas múltiplas

Numa leitura global do Quadro N.º 24, podemos verificar que apenas um indicador tem frequência superior à média da subcategoria ( $\bar{X}=3,33$ ), destacando-se nitidamente dos demais “a experiência é muito importante. Graças a ela considero-me mais preparada”, a que correspondem 15 unidades de sentido, num total de 20 (75% do respectivo total), indicador que ficou a dever-se a 6 entrevistados (60% do total de 10 respondentes). Está então bem patente nos discursos dos professores do estudo a importância atribuída à experiência para o desempenho da actividade docente no 1º Ciclo do ER, sobretudo depois de uma primeira experiência, dada, como vimos na subcategoria anterior, a sua impreparação, quase geral, para este nível de ensino. Vejamos como dois dos entrevistados se exprimiram a este propósito:

*(...) Penso que às vezes é muito mais importante esta prática, mesmo sem haver... (...) a parte teórica. E isso penso que ajuda. (...) (02);*

*(...) Se eu disser que me sinto (...) totalmente capacitado, não sei se estou a mentir, mas que tenho alguma... alguma capacidade de trabalhar e de produzir trabalho para adultos, tenho, tenho porque a experiência tem-me dado esses instrumentos para poder, no dia-a-dia, responder às necessidades deles. (...) (06).*

Todos os outros indicadores da subcategoria representam apenas 1 resposta (5%) de 1 professor (10%): “eu não tinha experiência nenhuma nessa área”; “foi essencialmente pela resposta que os alunos iam dando ao longo do ano”; “eu já trago o bichinho de África porque também dava aulas no ensino regular e à noite”; “um professor pode ser experiente no ensino regular e não possuir experiência nenhuma para trabalhar no ER” e “mesmo a maneira de estar com certeza que vai ser diferente, o à-vontade, a maneira de abordar os conteúdos”, que reflectem, de acordo com as diferentes perspectivas pessoais, a tomada de consciência de uma aprendizagem experiencial face à impreparação para a função. Relativamente ao último indicador enunciado, eis as palavras do entrevistado que o produziu:

(...) *E mesmo a maneira de gerir... pronto, o facto de existirem tantas pessoas com ensino individualizado também já vai ser diferente, a maneira de estar com certeza que vai ser diferente, o à vontade, a maneira de abordar os conteúdos... É claro que não vai ser começar do zero, de facto esta já foi uma grande experiência que irá com certeza contar para não cometer determinados erros que fiz no início deste ano lectivo. (...) (10).*

### 1.2.2.3. Factores mais relevantes

Esta subcategoria dá-nos conta dos factores que os docentes consideram ter tido maior peso na sua preparação para o desempenho de funções no Ensino Recorrente (Quadro N.º 25).

## QUADRO N.º 25

### PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE Subcategoria: Factores mais relevantes

FACTORES INVOCADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Ir-me ajustando ao que é necessário”.	2	7,1	1	10
“É diferente e os estágios raramente são com adultos, são sempre mais jovens, estão mais perto”.	1	3,6	1	10
“Foi conhecer os formandos”.	4	14,3	2	20
“Pedindo conselhos para algum material a nível de Língua Portuguesa”.	1	3,6	1	10
“Por iniciativa própria”.	5	17,8	4	40
“Na reunião, estiveram presentes, por duas vezes, dois professores da Universidade do Algarve, com muita experiência em ER”.	1	3,6	1	10
“Trabalhávamos em termos teóricos e depois vínhamos aplicar no terreno o que aprendemos”.	1	3,6	1	10
“Eu já trazia o bichinho da alfabetização de África”.	1	3,6	1	10
“Pesquisava as minhas coisas e depois tentava pôr em prática”.	5	17,8	2	20
“O que me ajudou mais foi o contacto com os professores que trabalham no ER e que nos orientaram”.	3	10,7	2	20
“Fui experimentando e cativando”.	3	10,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,54 \* Respostas múltiplas

Numa primeira análise, podemos perceber que, dos 11 indicadores que compõem a subcategoria, 5 (45,4%) têm frequências de valores superiores ao da respectiva média ( $\bar{X}$  =2,54). De entre eles, evidencia-se “por iniciativa própria” (F=5, ou 17,8% de respostas, dadas por 4 entrevistados, isto é, 40% do total de 10), destacando-se, pois, e na lógica dos dados já analisados, o autodidactismo - uma constante do discurso destes professores - como um dos factores mais relevantes da sua preparação para a actividade

docente no 1º Ciclo do ER. A título exemplificativo, vejamos como um deles refere este aspecto:

*(...) se não me deram preparação (...) tive que procurar arranjar e ver o que é que podia fazer, porque senão (...) era uma frustração para mim (...) (06).*

Com igual valor, mas resultando das respostas de 2 inquiridos (20%), o indicador “pesquisava as minhas coisas e depois tentava pôr em prática” surge quase como complemento do anterior. Eis dois excertos do que afirmaram os entrevistados:

*(...) tentei guiar-me por manuais e por fotocópias e por uma série de coisas (...) Pesquisando em casa (...) (05);*

*(...) a pesquisa por mim própria (...) procurava as minhas coisas e depois tentava pôr em prática. (...) procurei muita coisa no estrangeiro (...) na Internet e encontrei (...) assim uma série de exercícios bons para eles. (...) (08).*

Imediatamente a seguir, e expressando, de um modo diferente, a importância do saber experiencial, com 4 respostas (14,3%), de 2 professores (20%), surge o indicador “foi conhecer os formandos”. Dão dele testemunho as palavras deste professor:

*(...) temos que ter em atenção a realidade, os alunos e depois é... enfim, uma pessoa depois vai-se adaptando... E é isso, temos que ir de acordo com as necessidades dos nossos alunos. (...) É o contacto com eles e ver realmente o que é que eles precisam. (...) (01).*

Em quarto lugar, por ordem decrescente de importância atribuída e com um valor ainda acima da média ( $F=3$ , correspondendo a 10,7%), verificamos a existência de dois indicadores que dão ênfase ao trabalho com os pares: “o que me ajudou mais foi o contacto com os professores que trabalham no ER e que nos orientaram”, mencionado por 2 entrevistados (20%), conforme os extractos das suas entrevistas:

*(...) depende também dos colegas que se tem (...) Eu como tinha a colega 07, que já tinha muitos anos de experiência, explicou-me muita coisa e foi bom. (...) (08);*

*(...) o que me ajudou mais foi o contacto com outros professores que trabalham no Ensino Recorrente e que nos orientaram, disseram como é que se costuma trabalhar, quais são os métodos que se costumam utilizar (...) (09);*

e “fui experimentando e cativando”, factor expresso por 1 dos entrevistados (ou 10% dos respondentes) a que o excerto seguinte se reporta:

*(...) foi mesmo tentativa-erro até acertar naquelas (...) estratégias que eles mais gostavam e que os aliciavam. Pronto, fui experimentando (...) E cativando (...) é tudo uma questão de tentativa-erro e, sobretudo, de cativá-los muito. (...) (10).*

Com valores de frequência já abaixo da média, são apontados distintos factores a que os entrevistados atribuem maior relevo, no que à preparação para o desempenho da actividade concerne, destacando-se de entre eles o indicador “ir-me ajustando ao que é necessário”, com 2 unidades de sentido (7,1%), devidas a 1 entrevistado (10%). Ainda neste âmbito, mas com 1 resposta (3,6%), podemos enunciar os mais elucidativos, todos eles devidos a apenas 1 narrador (10%), a saber: “pedindo conselhos para algum material a nível de Língua Portuguesa”, “eu já trazia o bichinho da alfabetização de África” e “na reunião estiveram presentes, por duas vezes, dois professores da Universidade do Algarve, com muita experiência em ER”.

Relativamente ao último indicador, atentemos no excerto da entrevista que passamos a transcrever:

*(...) ela [refere-se à Coordenadora Concelhia de (...), concelho onde exerceu funções no Ensino Recorrente no ano anterior] fez uma coisa interessante que é, na altura da tal reunião, nós tivemos a presença (...) de um senhor que era Argentino que era daqui da Universidade do Algarve e um senhor também que tem uma grande experiência da Educação Recorrente que também é professor na Universidade. (...) foram duas vezes em que tivemos a presença deles. (...) (06).*

Do exposto, verifica-se que, para este entrevistado, a reunião da equipa pedagógica poderá constituir também um momento formativo, contribuindo para a preparação dos docentes para um melhor desempenho da actividade lectiva, neste caso concreto, no Ensino Recorrente.

### 1.2.3. Importância dos conhecimentos científicos

Esta categoria foi sistematizada em três grandes subcategorias: “na globalidade”, “quanto ao funcionamento da sala de aula” e “enquanto facilitadores do seu próprio enriquecimento”, cuja leitura interpretativa é apresentada de seguida.

#### 1.2.3.1. Na globalidade

Dos três planos em que os entrevistados referiram a importância dos conhecimentos científicos para o exercício da docência no ER, detenhamo-nos nos aspectos genéricos e globais sistematizados no Quadro N.º 26.

### QUADRO N.º 26

#### IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

##### Subcategoria: Na globalidade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É muito importante”.	5	25	3	30
“Se não conseguir, ir para casa e tentar procurar”.	1	5	1	10
“É igual aos outros, é necessário conhecimentos científicos”.	1	5	1	10
“É fundamental termos esses conhecimentos para podermos tratá-los com eles”.	1	5	1	10
“Estas pessoas têm muitos interesses que nunca têm oportunidade de trabalhá-los”.	1	5	1	10
“O professor tem que estar preparado para qualquer situação e esses conhecimentos são fundamentais”.	1	5	1	10
“Claro que sim, porque se não tivermos uma base de conhecimentos não conseguimos desempenhar bem as nossas funções”.	1	5	1	10
“Esses conhecimentos são importantes porque os adultos já estão a outro nível completamente diferente”.	2	10	2	20
“É importante, se não conhecermos bem os temas, vamos cometer gafes”.	1	5	1	10
“É importante que tenhamos uma boa preparação científica”.	3	15	3	30
“Como os adultos têm outro nível de exigência, isso exige muito mais da nossa parte”.	1	5	1	10
“Não podemos hesitar, não convém”.	1	5	1	10
“Até me arrisco a dizer que é muito mais importante no ER do que no regular”.	1	5	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,5$  \* Respostas múltiplas

Numa leitura global, podemos verificar que, do conjunto dos indicadores que compõem a subcategoria, apenas três têm frequências de valores superiores ao da respectiva média ( $\bar{X}=1,5$ ), particularmente o que se reporta a “é muito importante”, a que correspondem 5 unidades de sentido, para um total de 20, o que se traduz, portanto,

num valor percentual de 25% e que, por antítese, com a categoria anterior, reforça o reconhecimento pelos entrevistados da sua falta de formação para a leccionação no Ensino Recorrente.

Passando a uma análise mais fina dos dados, constata-se que o indicador acabado de referir ficou a dever-se a 3 entrevistados (30%), 1 dos quais assegura:

*(...) Ah, é muito importante! Porque para satisfazer, vamos lá, as dúvidas dos alunos, é importante o professor ter esse conhecimento. (...) Porque podem surgir dúvidas de todo o tipo (...) e é importante que o professor tente satisfazer essas dúvidas ao educando, não é? (...) (01).*

Atente-se que o significado do indicador anterior é ainda reforçado pelos que são enunciados como: “é importante que tenhamos uma boa preparação científica” (3 respostas, de 3 respondentes, que representam, respectivamente, 15% e 30%) e “esses conhecimentos são importantes porque os adultos já estão a outro nível completamente diferente” (2 unidades de sentido, devidas a 2 professores, ou seja, 10% e 20%, respectivamente). Além destes, outros há que também reforçam a importância atribuída aos conhecimentos científicos, cada um deles com 1 unidade de sentido, de 1 respondente (ou seja, com os valores percentuais de 5% e 10%, respectivamente): “é fundamental termos esses conhecimentos para podermos tratá-los com eles”, “o professor tem que estar preparado para qualquer situação e esses conhecimentos são fundamentais”, “claro que sim, porque se não tivermos uma base de conhecimentos não conseguimos desempenhar bem as nossas funções”, “é importante, se não conhecermos bem os temas, vamos cometer gafes” e “até me arrisco a dizer que é muito mais importante no ER do que no regular”. Eis o que, a propósito, nos diz um dos entrevistados:

*(...) Acho que é importante esses conhecimentos, porque os adultos já estão a outro nível completamente diferente. (...) (08).*

**1.2.3.2. Quanto ao funcionamento da sala de aula**

A abordagem dos conteúdos e/ou áreas de conhecimento nos cursos do ER coloca alguns desafios aos professores, dadas as condições específicas dos formandos. Vejamos o que sobre isto opinaram os entrevistados (Quadro N.º 27).

**QUADRO N.º 27****IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS****Subcategoria: Quanto ao funcionamento da sala de aula**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Nós falávamos muito e não era só professor-aluno, era aluno-aluno e vice-versa”.	1	6,2	1	10
“Uns falavam sobre umas coisas, outros falavam sobre outras”.	1	6,2	1	10
“Acho que era muito importante porque todos ficavam a ganhar com isso”.	1	6,2	1	10
“Cheguei até a levar um livro de 2º Ciclo e uma enciclopédia da saúde e procurei com eles os significados das coisas”.	1	6,2	1	10
“O que eles querem é coisas do dia-a-dia, tudo o que seja relacionado com as vivências deles”.	1	6,2	1	10
“Pediam informações sobre a alimentação, o que deviam comer por causa da diabetes”.	1	6,2	1	10
“Por vezes, ouviam uma notícia na televisão e vinham perguntar ao professor”.	1	6,2	1	10
“Fartei-me de andar com os livros atrás porque enquanto eu não souber isto, não o posso explicar a ninguém”.	1	6,2	1	10
“O professor tem que dominar minimamente os contextos científicos para os poder transmitir”.	1	6,2	1	10
“Mesmo a nível de medicamentos, acho que é importante nós sabermos alguma coisa em relação a isso”.	1	6,2	1	10
“Eles vêm sempre perguntar muito sobre doenças. Deveríamos saber mais sobre isso”.	3	18,7	2	20
“Deveríamos também saber mais sobre o Universo, saber explicar esses conceitos”.	1	6,2	1	10
“O professor tem que ser objectivo e saber do que está a falar para que não seja posto em causa o seu desempenho e credibilidade”.	2	12,5	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,2$  \* Respostas múltiplas

A presente subcategoria é composta por 13 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=16$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, apenas 2 têm valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}=1,2$ ), destacando-se, com 3 unidades de sentido (18,7%), o que nos remete para a importância do professor possuir conhecimentos sobre doenças, uma vez que os formandos formulam muitas questões acerca deste assunto (“eles vêm sempre

perguntar muito sobre doenças. Deveríamos saber mais sobre isso”), resultante das respostas de 2 entrevistados (20% do total), tal como testemunham as palavras deste professor:

*(...) Quando alguém adoecia, faziam questões sobre saúde, sim. Pessoas com cancro no peito e que... e falava-se, depois eu tentava explicar o pouco que sabia (...) (02).*

Segue-se-lhe, com 2 unidades de sentido, ou 12,5% do somatório da subcategoria, também resultantes das respostas de 2 inquiridos (20%), um outro indicador que aponta para a importância dos conhecimentos científicos do professor que trabalha com adultos, uma vez que, sem eles, podem ser postos “em causa o seu desempenho e credibilidade”. Vejamos como um dos entrevistados se exprimiu acerca deste aspecto:

*(...) Objectivo e saber do que é que se está a falar, não é? Porque se calhar não funciona muito bem com as pessoas adultas o sistema de: “Ah, pois não sei, não sei, tenho que ver“, não é? Porque as pessoas já têm aquela perspicácia: “Então, mas o que é que está aqui a fazer se não sabe essas coisas?” (...) Têm essa perspicácia e isso podia dar azo até a comentarem uns com os outros: “Então, mas o que é que a professora está aqui a fazer se não sabe isto, se não sabe aquilo?” Até poderia pôr até em causa o desempenho e a credibilidade que eles tinham no próprio professor. (...) (10).*

Os restantes indicadores têm o mesmo valor, tanto em termos de frequência (1, ou 6,2%) como de respondentes (1, a que correspondem 10%), como podemos constatar pela análise do Quadro. De todos eles releva, como se pode verificar, uma dimensão prática do conhecimento e a não sempre existente preparação dos professores para a isso fazerem face: “o que eles querem é coisas do dia-a-dia, tudo o que seja relacionado com as vivências deles”, “pediam informações sobre a alimentação, o que deviam comer por causa da diabetes”, “por vezes, ouviam uma notícia na televisão e vinham perguntar ao professor”, “fartei-me de andar com os livros atrás porque enquanto eu não souber isto, não o posso explicar a ninguém”, “o professor tem que dominar minimamente os contextos científicos para os poder transmitir”, “mesmo a nível de medicamentos, acho que é importante nós sabermos alguma coisa em relação a isso” e “deveríamos também saber mais sobre o Universo, saber explicar esses conceitos”.

### 1.2.3.3. Enquanto facilitadores do seu próprio enriquecimento

A dimensão pessoal dos conhecimentos e a sua importância no “enriquecimento” do próprio docente foi outro dos aspectos que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas (Quadro N.º 28).

#### QUADRO N.º 28

##### IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

##### Subcategoria: Enquanto facilitadores do seu próprio enriquecimento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eu, sinceramente, até não ligava muito à política, mas comecei a interessar-me mais porque tinha um aluno que falava sempre disso”.	1	16,7	1	10
“Tinha um que tinha tido problemas com o álcool”.	1	16,7	1	10
“Falávamos sobre tudo um pouco e acho que era enriquecedor para todos”.	1	16,7	1	10
“São áreas que eu não domino e tenho a noção que falho”.	1	16,7	1	10
“Eu tenho lacunas em relação a isso. Sei tudo mais por intuição”.	1	16,7	1	10
“Tentava saber muito, muito mais do que era exigido, porque são pessoas adultas e querem muito mais”.	1	16,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro N.º 28, verificamos que os seis indicadores que compõem a subcategoria têm todos a mesma frequência (F=1, ou 16,7%), coincidente, portanto, com a média da mesma ( $\bar{X}=1$ ), tendo, todos eles, ficado a dever-se a apenas 1 respondente (10%). Passemos, então, a enumerá-los: “eu, sinceramente, até não ligava muito à política, mas comecei a interessar-me mais porque tinha um aluno que falava sempre disso”, “tinha um que tinha tido problemas com o álcool”, “falávamos sobre tudo um pouco e acho que era enriquecedor para todos”, “são áreas que eu não domino e tenho a noção que falho”, “eu tenho lacunas em relação a isso. Sei tudo mais por intuição” e “tentava saber muito, muito mais do que era exigido, porque são pessoas adultas e querem muito mais”.

Relativamente a este último, que dá um sentido global à necessidade de domínio de conhecimentos plurais pelos professores, reparemos nas palavras do entrevistado que o enunciou:

(...) tentava que todas as matérias que abordasse... saber muito, muito mais do que era exigido porque são pessoas adultas e querem muito mais, supostamente têm muito mais perspicácia e dúvidas do que... do que uma criança, não é? (...) (10).

#### 1.2.4. Formação inicial e Ensino Recorrente

Esta categoria foi sistematizada em duas subcategorias: “importância atribuída” e “efeitos na acção educativa”, a cuja leitura interpretativa passamos de imediato.

##### 1.2.4.1. Importância atribuída

A formação inicial dos professores não contempla o ensino de adultos, como se pode concluir através das afirmações dos protagonistas do estudo (Quadro N.º 29).

#### QUADRO N.º 29

##### FORMAÇÃO INICIAL E ENSINO RECORRENTE

##### Subcategoria: Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Seria bom que o estágio, na formação inicial, contemplasse o ER”.	2	50	1	10
“Penso que na Universidade deviam-nos preparar para este tipo de coisas”.	1	25	1	10
“Na formação inicial não fazem qualquer abordagem a esta modalidade de ensino”.	1	25	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,33$  \* Respostas múltiplas

Globalmente, podemos verificar que, do conjunto dos indicadores que compõem a subcategoria, apenas um tem frequência de valor superior ao da respectiva média ( $\bar{X}=1,33$ ), com 2 unidades de sentido, ou seja, 50% do total, proferidas por 1 entrevistado (10%): “seria bom que o estágio, na formação inicial, contemplasse o ER”.

Os restantes indicadores (“penso que na Universidade deviam-nos preparar para este tipo de coisas” e “na formação inicial não fazem qualquer abordagem a esta modalidade de ensino”) têm ambos 1 resposta, de 1 respondente cada, o que equivale aos valores percentuais de 25% e 10%, respectivamente.

De acordo com o Quadro, podemos perceber que o indicador referido em segundo lugar vem reforçar o primeiro, o que poderá ser explicado por terem ambos sido mencionados pelo mesmo entrevistado.

#### 1.2.4.2. Efeitos na acção educativa

A não preparação determina que os professores, colocados pela primeira vez no ER, se sintam completamente “inoperantes” face à situação (Quadro N.º 30).

### QUADRO N.º 30

#### FORMAÇÃO INICIAL E ENSINO RECORRENTE

##### Subcategoria: Efeitos na acção educativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Já tínhamos estado em contacto, não é?”.	1	20	1	10
“Então era diferente, não era assim aquele impacto”.	1	20	1	10
“Fiquei com ideia que existia, mas nunca o que era, minimamente”.	1	20	1	10
“Tinha uma ideia completamente deturpada, pensava que era para pessoas de muita idade, tipo reformadas”.	1	20	1	10
“Cheguei aqui e pumba!”.	1	20	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1$  \* Respostas múltiplas

Observando o Quadro, podemos constatar que os cinco indicadores da subcategoria têm a mesma frequência (F=1, a que corresponde o valor percentual de 20%), com também o valor 1 a nível de respondentes (10% do total dos inquiridos, portanto).

De acordo com os indicadores encontrados (“já tínhamos estado em contacto, não é?”, “então era diferente, não era assim aquele impacto”, “fiquei com ideia que existia, mas nunca o que era, minimamente”, “tinha uma ideia completamente deturpada, pensava que era para pessoas de muita idade, tipo reformadas” e “cheguei aqui e pumba!”), estes entrevistados consideram, então, importante que a formação inicial deveria contemplar o ER, o que facilitaria a preparação dos mesmos para o desempenho da actividade e, sem dúvida, a sua eficácia, dado desconhecerem até a natureza dos formandos com que têm de trabalhar.

### 1.3. Auto-conceito profissional

Este é o terceiro tema identificado na análise de conteúdo das entrevistas, que compreende quatro categorias de análise: “pessoalidade”, “profissionalidade”, “expectativas iniciais” e “atitude actual”, que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma.

#### 1.3.1. Pessoaalidade

A experiência docente no Ensino Recorrente é considerada por alguns dos entrevistados como factor positivo na construção da sua personalidade, tal como o Quadro N.º 31 nos mostra.

**QUADRO N.º 31**  
**PESSOALIDADE**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Extremamente gratificante”.	1	2,3	1	10
“Tive que me adaptar, adaptei-me bem. Eles são extremamente queridos e uma pessoa tem que se adaptar”.	1	2,3	1	10
“Nós conversávamos sobre tudo e há certas conversas que não posso ter com as crianças”.	1	2,3	1	10
“É uma realidade diferente, mais que era uma turma de etnia cigana”.	1	2,3	1	10
“Gostava das pessoas e sei que também têm necessidade”.	1	2,3	1	10
“Sinceramente, eu esperava não ter gostado tanto como gostei”.	1	2,3	1	10
“Gostei muito, mesmo”.	9	21,4	4	40
“Convive-se com outras culturas a que eu não estava habituada”.	1	2,3	1	10
“Aprendi muitas coisas com os ciganos”.	1	2,3	1	10
“Tenho gostado”.	2	4,8	2	20
“Em termos de enriquecimento humano, foi muito para além das expectativas”.	1	2,3	1	10
“Há muito afecto”.	1	2,3	1	10
“Fiquei um bocado desperto para isso”.	1	2,3	1	10
“Eu gosto muito de estar com as pessoas”.	2	4,8	1	10
“Gosto de falar, gosto de ouvir os outros”.	1	2,3	1	10
“Isto completa-me, ajuda-me a completar a minha vida”.	2	4,8	2	20
“Gosto de ajudar. Eu acho que é uma maneira de ajudá-los para que eles realmente se sintam pessoas de pleno direito”.	2	4,8	1	10
“Não é por obrigação”.	1	2,3	1	10
“Querida fazer qualquer coisa por aquelas gentes”.	1	2,3	1	10
“Ainda que a pessoa seja iletrada, tem sempre uma experiência boa para nos dar”.	1	2,3	1	10
“O Ensino Recorrente é uma troca de saberes, dás-me tu e dou-te eu também”.	2	4,8	1	10
“Eu adoro! Eu adoro!”.	3	7,1	2	20
“Acho o Ensino Recorrente tão ou mais rico do que o ensino regular”.	1	2,3	1	10
“Fico satisfeita porque sei que estou a dar um bocado de mim, estou a ser necessária”.	1	2,3	1	10
“Não tenho qualquer tipo de problema com uma série de coisas e consigo lidar com situações de uma forma calma”.	1	2,3	1	10
“Há muito carinho entre as pessoas e quando elas percebem que estamos ali para ajudar é muito bom”.	1	2,3	1	10
“Eu gostei sobretudo do tipo de relacionamento que fiz com os formandos”.	1	2,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =1,5 \* Respostas múltiplas

A análise dos dados sistematizados no Quadro N.º 31 revela-nos que o indicador que mais se destaca e se distancia da média ( $\bar{X}=1,5$ ) revela o gosto que os entrevistados (4 ou 40% do total) dizem sentir pelo desempenho destas funções, afirmando que “gostei muito, mesmo”, com 9 unidades de sentido, a que corresponde o valor percentual de 21,4%. A este propósito, eis como um dos inquiridos se expressou:

(...) *Eu gostei muito, pessoalmente, eu gostei muito de ser professora do Ensino Recorrente*  
(...) **(08)**.

O significado do indicador anterior é ainda maior se o considerarmos em conjunto com os que são enunciados como: “eu adoro! Eu adoro!” (3 respostas de 2 respondentes, que representam, respectivamente, 7,1% e 20%) e “tenho gostado” (com 2 respostas, devidas a igual número de entrevistados, o que equivale, em valores percentuais, a 4,8% e 20%).

O indicador “isto completa-me, ajuda-me a completar a minha vida” (com 2 respostas, de 2 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 4,8% e 20%, respectivamente), além de vir ao encontro da representação positiva do desempenho da actividade, será mais facilmente entendido por ter sido referido justamente pelos dois docentes que já a exercem há mais tempo, ou seja, os professores 06 e 07. Esta última afirma:

(...) *eu sinto-me mais completa* (...) **(07)**.

Embora com apenas 1 unidade de sentido, de 1 entrevistado, os indicadores “sinceramente, eu esperava não ter gostado tanto como gostei” e “extremamente gratificante”, com os valores percentuais de 2,3% e 10%, respectivamente, vêm reforçar ainda mais este aspecto.

Ainda com valores acima da média, encontramos os indicadores “o ER é uma troca de saberes, dá-me tu e dou-te eu também”, “gosto de ajudar. Eu acho que é uma

maneira de ajudá-los para que eles realmente se sintam pessoas de pleno direito” e “eu gosto muito de estar com as pessoas” (F=2 ou 4,8%), colhidos nos discursos de 1 entrevistado (ou 10%) para cada um deles, vêm tornar mais consistente a representação positiva que os docentes fazem desta actividade que, segundo as suas palavras, concorre para a sua afirmação como pessoas. A propósito, afirma um dos entrevistados:

*(...) no Ensino Recorrente a experiência é muito engraçada porque nós damos alguma coisa de bom, mas também recebemos em troca. Porque há uma experiência de uma vida inteira das pessoas, vida de trabalho, vida de sacrifício, vida de... tudo, de todo o saber que a vida nos dá, não é? (...) o Ensino Recorrente é uma troca de saberes, é assim que eu o classifico, uma troca de saberes. Dás-me tu e dou-te eu também. Mais ou menos nestes termos que tenho vivido este trabalho. (...) (07).*

Os restantes indicadores, todos em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=1 ou 2,3%) e ao número de respondentes (1, ou seja, 10% do total), dão-nos conta, também, da dimensão positiva de que se reveste, para os nossos entrevistados, a actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente. São privilegiadas as dimensões afectivas e relacionais, assim como o enriquecimento pessoal do próprio formador, como se pode verificar pelos indicadores que se transcrevem a seguir: “tive que me adaptar, adaptei-me bem. Eles são extremamente queridos e uma pessoa tem que se adaptar”; “nós conversávamos sobre tudo e há certas conversas que não posso ter com as crianças”; “convive-se com outras culturas a que eu não estava habituada”; “aprendi muitas coisas com os ciganos”; “em termos de enriquecimento humano, foi muito para além das expectativas”; “há muito afecto”; “acho o Ensino Recorrente tão ou mais rico do que o ensino regular”; “fico satisfeita porque sei que estou a dar um bocado de mim, estou a ser necessária”; “eu gostei sobretudo do tipo de relacionamento que fiz com os formandos”.

### 1.3.2. Profissionalidade

A condição de professor e o assumir-se como tal são, de acordo com os protagonistas do estudo, influenciados pelo exercício no ER, umas vezes em termos positivos, outros negativos, pelo que a presente categoria foi sistematizada em duas subcategorias – “aspectos positivos” e “aspectos negativos”.

#### 1.3.2.1. Aspectos positivos

Detenhamo-nos, então, nos “aspectos positivos” apontados (Quadro N.º 32).

### QUADRO N.º 32

#### PROFISSIONALIDADE Subcategoria: Aspectos positivos

ASPECTOS INVOCADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Tornou-se o aluno com que tive menos problemas, porque consegui trabalhar com ele assim”.	1	1,7	1	10
“Ríamo-nos muito”.	1	1,7	1	10
“Voltaria a repetir”.	2	3,3	2	20
“São as bases”.	2	3,3	1	10
“Temos que desempenhar da melhor maneira”.	1	1,7	1	10
“Acho que é muito importante”.	2	3,3	1	10
“É muito, muito gratificante”.	3	5	2	20
“Nós depois vemos que eles conseguem ultrapassar certas situações com a nossa ajuda”.	2	3,3	1	10
“São adultos, têm necessidade de saber o básico, o fundamental”.	3	5	1	10
“Aquela força de quem inicia, de estar tudo muito bem e que se vai conseguir”.	1	1,7	1	10
“Esforcei-me imenso para o conseguir”.	1	1,7	1	10
“Adorei a minha experiência”.	3	5	2	20
“Acho que foi uma experiência muito boa/única”.	11	18,3	5	50
“O trabalho foi muito gratificante e notou-se evolução”.	1	1,7	1	10
“Com força de vontade consegue-se desenvolver um bom trabalho”.	1	1,7	1	10
“Eu tive uma boa turma”.	1	1,7	1	10
“Eu adorei estar em contacto com eles”.	8	13,3	6	60
“Eu acho que o trabalho resultou”.	4	6,7	3	30
“Apercebi-me que, às vezes, consegui resolver da melhor forma as situações”.	1	1,7	1	10
“Foi, sem dúvida, uma experiência positiva, fez-me mexer e fazer coisas diferentes”.	1	1,7	1	10
“Comecei para ser útil às pessoas e para ocupar o meu tempo livre”.	1	1,7	1	10
“Disse aos pais dos meus alunos que, se quisessem, estava disposta a dar-lhes aulas à noite. Todos gostaram da ideia”.	1	1,7	1	10
“Trabalhei com uma turma de pessoas deficientes e foi bom”.	1	1,7	1	10
“Eu acho que foi bom porque eles gostavam de estar na sala”.	1	1,7	1	10
“Aprendi muito e acho que cresci muito, também. Sobretudo, a minha parte mais humana”.	1	1,7	1	10
“Foi uma experiência muito interessante”.	4	6,7	3	30
“É muito diferente, principalmente nas relações interpessoais e a maneira de abordar as coisas”.	1	1,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,2 \* Respostas múltiplas

A análise dos dados sistematizados no Quadro N.º 32 revela-nos que o aspecto positivo ligado à categoria “profissionalidade” que os docentes mais destacam e que mais se distancia da média ( $\bar{X}=2,2$ ) é: “acho que foi uma experiência muito boa/única”, com o valor mais elevado de frequência (11, correspondente a 18,3% do respectivo total), determinado por 5 narradores (50% do total de 10). A propósito, um dos entrevistados afirmou:

*(...) enquanto estive na Faculdade o único estágio foi com crianças e agora de repente esta experiência, acho que foi muito boa. (...) (03).*

Aliás, o significado deste indicador é ainda reforçado se o considerarmos em conjunto com os seguintes: “é muito, muito gratificante”, com 3 respostas (5%), de 2 entrevistados (20%), “foi uma experiência muito interessante” (4 respostas, de 3 respondentes, ou seja 6,7% e 30%, respectivamente), “adorei a minha experiência” (com 3 respostas, devidas a 2 entrevistados, o que equivale, em valores percentuais, a 5% e 20%) e “foi, sem dúvida, uma experiência positiva, fez-me mexer e fazer coisas diferentes”, com 1 resposta (1,7%), também de 1 respondente (10%).

Eis como um dos entrevistados refere um destes aspectos:

*(...) foi uma experiência diferente (...) Deu para ver uma realidade completamente diferente. (...) acho que foi uma experiência muito rica, principalmente para a perspectiva humana de ver os formandos. Porque cada pessoa tinha lá a sua história de vida já cumprida, não é, e havia até casos em que não eram vidas fáceis (...) para além de todas as condicionantes, mas senti que foi uma experiência única. (...) (10).*

Em segundo lugar, em termos de peso relativo, segue-se o indicador “eu adorei estar em contacto com eles” (8 respostas, de 6 entrevistados, a que correspondem os valores numéricos de 13,3% e 60%, respectivamente) e que vai no mesmo sentido dos indicadores até agora analisados.

Podemos mencionar, de seguida, com o valor de frequência  $F=4$ , ou 6,7%, o indicador “eu acho que o trabalho resultou”, devido aos discursos de 3 entrevistados (30% do total).

Imediatamente a seguir, com 3 unidades de sentido (ou 5%), verificamos a existência do indicador “são adultos, têm necessidade de saber o básico, o fundamental”, com origem no discurso de 1 entrevistado (10%).

Já com valores abaixo da média da subcategoria, com 2 unidades de sentido, ou seja, 3,3%, surgem-nos os indicadores “voltaria a repetir” (2 respondentes – 20%), “são as bases”, “acho que é muito importante” e “nós depois vemos que eles conseguem ultrapassar certas situações com a nossa ajuda”, mencionados por 1 entrevistado, correspondendo a 10% dos inquiridos. Relativamente a este último indicador, eis como o narrador se lhe refere:

*(...) nós depois podemos ver que eles conseguem ultrapassar certas situações e com a nossa ajuda! (...) Nós vemos que podemos, de certa forma, não é, ajudá-los (...) (01).*

Todos os restantes indicadores têm o mesmo valor, tanto em termos de frequência ( $F=1$ , ou 1,7%) como de respondentes (1, a que correspondem 10% dos entrevistados) e o seu sentido expressa a importância da leccionação no Ensino Recorrente como factor de construção da condição de profissional da educação. São, pois, ainda apontados diversos aspectos considerados positivos, decorrentes do exercício no ER e que traduzem a satisfação sentida pelos professores, como podemos verificar pelos indicadores: “eu gostei muito das minhas aulas”, “ríamo-nos muito”, “o trabalho foi muito gratificante e notou-se evolução”, “comecei por ser útil às pessoas e para ocupar o meu tempo livre”, “trabalhei com uma turma de pessoas deficientes e foi bom”, “eu acho que foi bom porque eles gostavam de estar na sala”, “aprendi muito e acho que cresci muito, também. Sobretudo, a minha parte mais humana”.

### 1.3.2.2. Aspectos negativos

Esta subcategoria dá-nos indicação dos aspectos que os docentes consideram negativos no plano da sua profissionalidade (Quadro N.º 33).

#### QUADRO N.º 33

##### PROFISSIONALIDADE Subcategoria: Aspectos negativos

ASPECTOS INVOCADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“No início estava com bastante receio”.	8	21,6	2	20
“Como professora, não me sentia bem com a desmotivação dos formandos”.	3	8,1	2	20
“Não me sentia realizada porque estava a obrigar as pessoas a fazer o que não queriam”.	1	2,7	1	10
“É desmotivante para o professor porque os formandos só vão às aulas por causa do R.S.I.”.	4	10,8	2	20
“Ao fim de dois anos com a mesma turma e com o mesmo problema, torna-se um bocadinho cansativo”.	1	2,7	1	10
“Às vezes, é o receio de não estar a ensinar da forma mais correcta aqueles formandos”.	1	2,7	1	10
“É trabalhar para nada e isso, como verdadeira professora, não dá”.	1	2,7	1	10
“A primeira vez que trabalhei no ER, o que me fez mais confusão foi os formandos serem mais velhos do que eu”.	1	2,7	1	10
“Tive algumas dificuldades porque como foi o meu 1º ano de serviço, ainda me sinto a precisar de um certo norte”.	1	2,7	1	10
“Senti dificuldades porque me encontrei muito sozinha”.	1	2,7	1	10
“Eu tento sempre adaptar as estratégias aos formandos mas há alturas em que não se consegue”.	1	2,7	1	10
“Quando cheguei lá, não sabia o que é que ia encontrar”.	1	2,7	1	10
“Compreender aquela etnia e a maneira como eles vivem fazia-me muita falta porque eu não sabia”.	1	2,7	1	10
“Não estou segura do que gostaria de fazer”.	1	2,7	1	10
“Não fazia ideia das especificidades do público do ER”.	1	2,7	1	10
“Gosto muito de trabalhar a nível artístico, mas não trabalhei com aqueles formandos a esse nível”.	1	2,7	1	10
“Não consegui atingir muitos objectivos a nível de aprendizagem”.	1	2,7	1	10
“Fiquei apavorada com os formandos com necessidades educativas especiais porque não sabia trabalhar com eles”.	5	13,5	2	20
“Parece ser um trabalho difícil, não é fácil”.	1	2,7	1	10
“Andei ali assim um bocadinho à deriva porque era uma experiência totalmente diferente”.	2	5,4	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,9$  \* Respostas múltiplas

Esta subcategoria é composta por 20 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=37$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, apenas 6 têm valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}=1,9$ ), deles se destacando, com 8 unidades de sentido (21,6%), “no início estava com bastante receio”, mencionado por 2 entrevistados (20% dos inquiridos). Importa

acrescentar que estes docentes se encontravam no início da carreira, desempenhando esta actividade logo no primeiro ano de serviço, o que terá agravado o denominado “choque do real”.

Vejamos como um desses entrevistados se exprimiu acerca deste aspecto:

*(...) o primeiro contacto não foi assim muito... fiquei um bocado assustada. (...) assustei-me um bocado (...) (10).*

Segue-se-lhe, com 5 unidades de sentido, ou 13,5% do somatório da subcategoria, também resultante das respostas de 2 inquiridos (20%), o indicador “fiquei apavorada com os formandos com necessidades educativas especiais porque não sabia trabalhar com eles”. Este aspecto parece-nos de realçar, pois é frequente, tanto no ensino regular como no Recorrente, os professores terem alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas e não terem formação específica para trabalhar com eles. No caso dos docentes em início de carreira, a situação torna-se mais problemática, como testemunham as palavras desta professora:

*(...) Ao início, tive receio (...) Então aí estava com bastante receio. (...) então eu andava assim um bocadinho apavorada. (...) Era o que eu tinha mais... receio... (...) Tinha mesmo muito receio (...) fiquei mesmo com... assim com muito receio porque tinham-me dito que ia ter um aluno... cego e eu pensei: “Meu Deus, como é que eu vou trabalhar com um aluno cego? Eu nem sei Braille, nem nada!” E fiquei assim... andei a pensar: “Meu Deus, mas o que é que eu vou fazer?” (...) (01).*

Imediatamente a seguir, com 4 respostas (10,8%), colhidas nos discursos de 2 professores (20%), o indicador “é desmotivante para o professor porque os formandos só vão às aulas por causa do R.S.I.” leva-nos a perceber que a desmotivação dos docentes é outro dos aspectos apontado como negativo, decorrente da experiência docente dos mesmos no 1º Ciclo do Ensino Recorrente. Aliás, o significado deste indicador é ainda maior se o considerarmos em conjunto com “como professora, não me sentia bem com a desmotivação dos formandos”, indicador este com 3 respostas (8,1%), de 2 respondentes (20%). Eis o que, a propósito, nos diz um destes entrevistados:

*(...) É desmotivante para o professor (...) é porque eles só vão lá mesmo para não haver a faltinha, para não marcar falta. (...) É desmotivante. (...) (02).*

A questão da obrigatoriedade de frequência das aulas para efeitos do R.S.I. (Rendimento Social de Inserção) é um aspecto também apontado como negativo, segundo a perspectiva destes docentes, uma vez que os formandos, para terem direito a beneficiar deste subsídio, são obrigados à frequência do sistema escolar. A seguinte passagem de uma das entrevistas dá-nos conta da desmotivação que um professor diz sentir em virtude dos formandos apenas irem às aulas para receber o dito R.S.I.:

*(...) foi complicado o meu trabalho por causa disso [o facto dos formandos apenas frequentarem o curso para terem direito ao Rendimento Social de Inserção]. (...) era muito complicado. (...) (08).*

Ainda com valor acima da média (2 respostas, ou seja, 5,4%), verificamos a existência do indicador “andei ali assim um bocadinho à deriva porque era uma experiência totalmente diferente”, resultante do discurso de 2 entrevistados (20%).

Apercebemo-nos, pelo discurso dos entrevistados, que o facto de iniciarem esta actividade sem qualquer preparação, terá originado alguma desorientação, como é expresso no seguinte excerto da entrevista desta professora:

*(...) senti-me mais desorientada (...) (05).*

São ainda apontados como negativos diversos aspectos, todos com 1 resposta (2,7%), devidos a apenas 1 narrador (10%). Destes, evidenciam-se o sentimento de não realização/desmotivação do professor perante a resistência oferecida pelos formandos (“não me sentia realizada porque estava a obrigar as pessoas a fazer o que não queriam”, “ao fim de dois anos com a mesma turma e com o mesmo problema, torna-se um bocadinho cansativo”, “é trabalhar para nada e isso, como verdadeira professora, não dá”); a falta de preparação para a actividade (“às vezes, é o receio de não estar a ensinar da forma mais correcta aqueles formandos”, “tive algumas dificuldades porque

como foi o meu 1º ano de serviço, ainda me sinto a precisar de um certo norte”, “quando cheguei lá, não sabia o que é que ia encontrar”, “não fazia ideia das especificidades do público do ER”); e dificuldades percebidas a diversos níveis (“senti dificuldades porque me encontrei muito sozinha”, “eu tento sempre adaptar as estratégias aos formandos mas há alturas em que não se consegue”, “não consegui atingir muitos objectivos a nível de aprendizagem” e “parece ser um trabalho difícil, não é fácil”).

### 1.3.3. Expectativas iniciais

Esta categoria permite-nos conhecer as expectativas destes professores na altura em que iniciaram funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, conforme o Quadro N.º 34.

#### QUADRO N.º 34

##### EXPECTATIVAS INICIAIS

EXPECTATIVAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Inicialmente, estava com bastante receio”.	2	6,7	2	20
“O professor chega lá com muita força, mas depois desmotiva-se”.	1	3,3	1	10
“Na primeira vez que trabalhei com aqueles formandos achei que ia ser difícil”.	2	6,7	2	20
“As expectativas são muitas, no início”.	3	10	3	30
“Sempre na esperança de ter bons resultados”.	2	6,7	1	10
“Que ia correr tudo muito bem”.	1	3,3	1	10
“Que conseguimos motivá-los ao máximo”.	1	3,3	1	10
“Que se ia ver uma grande evolução”.	2	6,7	1	10
“Eu achava que, como era o 1º ano, eles poderiam não me respeitar como professora”.	3	10	1	10
“Ao contrário do que eu esperava, tem sido uma experiência boa”.	1	3,3	1	10
“O meu principal receio era ensinar a ler, porque nunca o tinha feito”.	1	3,3	1	10
“Não sabia que tipo de pessoas ia encontrar”.	3	10	2	20
“Não sabia se estavam motivadas ou porque estavam ali”.	1	3,3	1	10
“Eu pensava que iria ser mais acompanhada”.	1	3,3	1	10
“Também pensava que ia ter mais entraves”.	1	3,3	1	10
“Muitas vezes chegamos lá e deparamo-nos com uma realidade totalmente diferente daquela que imaginamos”.	1	3,3	1	10
“Quando eu comecei não tinha muitas expectativas”.	2	6,7	2	20
“Não pensei muito o que é que ia encontrar”.	1	3,3	1	10
“Fiquei muito surpreendida e muito assustada”.	1	3,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =1,6 \* Respostas múltiplas

Numa leitura global deste Quadro, verificamos que dos 19 indicadores que compõem a categoria, apenas 8 têm frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X}=1,6$ ). Destes, os indicadores “as expectativas são muitas, no início”, “não sabia que tipo de pessoas ia encontrar” e “eu achava que, como era o 1º ano, eles poderiam não me respeitar como professora” são os que têm o valor mais elevado, com 3 respostas (10%), devidas a 3 entrevistados (30%), no caso do primeiro, a 2 inquiridos (20%), quanto ao segundo indicador, e a 1 inquirido (10% dos entrevistados) no que ao último destes indicadores respeita. No seu conjunto, estes indicadores traduzem expectativas face ao “desconhecido”, o que é comum ao início do exercício profissional, qualquer que seja o nível educativo em que se lecciona.

Relativamente ao último dos indicadores referidos, reparemos nas palavras da entrevistada a que o mesmo se ficou a dever:

*(...) achava que, como era o primeiro ano de trabalho, que eles poderiam não me respeitar muito bem como professora (...) por ser jovem e eles já têm uma certa... idade, embora eu também tivesse alunos mais novos que eu (...) tive esses receios, por serem adultos e... como é que eu ia falar com eles... (...) (03).*

Parece-nos igualmente ser de destacar o indicador “não sabia que tipo de pessoas ia encontrar”, referido apenas por professores que desempenhavam, pela primeira vez, funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, apresentando, de imediato, um excerto da entrevista de um deles e que traduz desconhecimento do “público” que frequenta este nível de ensino:

*(...) pensava que era outro tipo de pessoas, pensava que eram pessoas mais velhas, que tivessem... vontade de aprender... coisas que não tivessem aprendido ou não tivessem andado na escola, mas pessoas mais velhas, ou então pessoas mais novas de meios problemáticos ou carenciados. (...) Eu não sabia [que os formandos eram de etnia cigana], mas também não houve problema nenhum, porque achei que isso era interessante, de qualquer maneira. (...) (08).*

Imediatamente a seguir, ainda com valores acima da média (F=2, ou 6,7%), verificamos a existência de indicadores que nos remetem para expectativas positivas

(“sempre na esperança de ter bons resultados” e “que se ia ver uma grande evolução”, ambos devido a 1 respondente – 10%) e expectativas negativas (“inicialmente, estava com bastante receio”<sup>35</sup>, “quando eu comecei não tinha muitas expectativas”, “na primeira vez que trabalhei com aqueles formandos achei que ia ser difícil”, todos devidos, cada um deles, a 2 narradores – 20%).

Finalmente, com 1 unidade de sentido cada (3,3%) são apontadas pelos entrevistados diversas expectativas iniciais, podendo, igualmente, agrupar-se em positivas e negativas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%). Como expectativas positivas, destacam-se: “que ia correr tudo muito bem”, “que conseguimos motivá-los ao máximo”. Quanto às expectativas negativas, podemos considerar: “o professor chega lá com muita força, mas depois desmotiva-se”, “o meu principal receio era ensinar a ler, porque nunca o tinha feito”, “não sabia se estavam motivadas ou porque estavam ali”, “eu pensava que iria ser mais acompanhada”, e “fiquei muito surpreendida e muito assustada. Não fazia grandes expectativas em que as coisas melhorassem muito”.

#### **1.3.4. Atitude actual**

Recolhidas as expectativas dos professores relativas ao início da actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, entendemos ser de toda a utilidade para o presente estudo tentar perceber o posicionamento dos mesmos no momento em que foi realizada a entrevista, o que nos dará uma certa “imagem” do seu percurso profissional (Quadro N.º 35).

---

<sup>35</sup> Este indicador, foi mencionado exclusivamente por professores em início de carreira, sem experiência docente, tanto no ensino regular como no ER.

## QUADRO N.º 35

## ATITUDE ACTUAL

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Não tenho nada assim de muito negativo”.	2	9,5	1	10
“Mas penso que consegui”.	1	4,8	1	10
“As minhas expectativas, no geral, ficaram muito aquém”.	3	14,3	2	20
“Estas funções não estão muito de acordo com os meus objectivos profissionais!”.	1	4,8	1	10
“As minhas expectativas estão cá em cima”.	1	4,8	1	10
“Tenho pena de não ter feito mais com eles”.	1	4,8	1	10
“Cheguei à conclusão que não posso contar muito com o acompanhamento”.	1	4,8	1	10
“Quando cheguei, vi que havia dois ou três formandos que talvez conseguissem. E não fugiu muito”.	1	4,8	1	10
“Temos que saber contornar a situação”.	2	9,5	2	20
“Agora acho que se começasse outra vez com aquela turma, fazia algumas coisas de maneira diferente”.	2	9,5	1	10
“Não podemos ter uma expectativa muito grande sobre as aprendizagens deles porque são lentas”.	4	19	2	20
“Comecei a encarar as coisas de maneira diferente e a fazer as coisas de uma maneira mais fácil”.	1	4,8	1	10
“As expectativas agora são muito melhores do que no início, que eram muito negras”.	1	4,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,6$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, constata-se que dos indicadores que compõem a categoria, 5 têm frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X}=1,6$ ). Destes, evidencia-se “não podemos ter uma expectativa muito grande sobre as aprendizagens deles porque são lentas” (F=4, ou 19% de respostas, dadas por 2 entrevistados, isto é, 20% do total de 10). Vejamos, então, como ambos se pronunciam acerca deste aspecto:

*(...) Não é aquele ritmo de trabalho que o professor quer. (...) não pode ser aquilo que nós queremos, que o professor quer. (...) (02);*

*(...) agora percebo que esse trabalho é um trabalho muito longo e que, realmente, se calhar num ano, os alunos não ficam a ler e a escrever, como acontece com as crianças. (...) (09).*

Imediatamente a seguir, com 3 respostas (14,3%), de 2 professores (20%), surge o indicador “as minhas expectativas, no geral, ficaram muito aquém”, assim ilustrado por um dos entrevistados:

*(...) E depois, dois anos a trabalhar com eles... no fundo é uma desilusão. (...) (02).*

Com 2 respostas (9,5%), temos o indicador “temos que saber contornar a situação”, resultante das declarações de 2 entrevistados (20%), a que o excerto seguinte se reporta:

*(...) depois apercebi-me que, com calma, com... com alguma cabeça, vai-se fazendo, pode-se não fazer logo tão bem como gostaríamos de fazer, mas... há uma certa zona, uma certa margem de manobra e as coisas correm bem. (...) (05).*

Ainda com o mesmo valor do indicador anterior no que respeita à frequência (F=2 ou 9,5%), surgem-nos os indicadores “não tenho nada assim de muito negativo” e “agora acho que se começasse outra vez com aquela turma, fazia algumas coisas de maneira diferente”, ambos mencionados por 1 entrevistado, a que correspondem 10% do total.

Os restantes indicadores, todos representando, respectivamente, 1 resposta (4,8%), de 1 respondente (10%), podem ser agrupados segundo atitudes positivas e negativas. Quanto às positivas, podemos destacar: “mas penso que consegui”, “as minhas expectativas estão cá em cima”, “comecei a encarar as coisas de maneira diferente e a fazer as coisas de uma maneira mais fácil” e “as expectativas agora são muito melhores do que no início, que eram muito negras”.

As atitudes com sentido negativo são representadas, principalmente, pelos seguintes indicadores: “estas funções não estão muito de acordo com os meus objectivos profissionais!”, “cheguei à conclusão que não posso contar muito com o acompanhamento”, “quando cheguei, vi que havia dois ou três formandos que talvez conseguissem. E não fugiu muito”.

Em síntese, e apesar das dificuldades de percurso, os entrevistados revelam, em geral, expectativas relativamente positivas acerca da sua acção e do Ensino Recorrente, em termos globais.

## 1.4. Caracterização dos formandos

De acordo com o conteúdo das entrevistas, este tema foi sistematizado em três categorias de análise: “pessoal”, “sócio-económica” e “psicológica”.

### 1.4.1. Pessoal

Vejam, então, como, numa apreciação global, os entrevistados caracterizam as pessoas – formandos (Quadro N.º 36).

**QUADRO N.º 36**

**CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS FORMANDOS**

CARACTERÍSTICAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eram pessoas boas”.	3	14,3	1	10
“Tive pessoas que tinham o R.S.I. e desistiram”.	1	4,8	1	10
“As pessoas são adultas, portanto é outra linguagem”.	1	4,8	1	10
“São pessoas a quem se chega com muita facilidade”.	1	4,8	1	10
“Também são muito afectuosas”.	1	4,8	1	10
“Eles não gostam muito da mudança de professor porque não se adaptam a isso”.	1	4,8	1	10
“Mesmo dentro da etnia cigana, há ali realidades diferentes”.	1	4,8	1	10
“É um público difícil”.	2	9,5	2	20
“Havia pessoas de muita idade e com doenças”.	1	4,8	1	10
“Havia pessoas muito novas que compreendiam mal a informação”.	1	4,8	1	10
“Tinham que fazer uma longa caminhada para chegar à escola”.	1	4,8	1	10
“São pessoas que não estão habituadas a trabalhar em grupo”.	1	4,8	1	10
“As pessoas da tarde eram muito mais perspicazes e davam até uma certa luta”.	1	4,8	1	10
“Eram pessoas mais velhas, com muita experiência de vida”.	2	9,5	2	20
“No outro grupo, eram pessoas com menos cultura e muito menos interesse pelo mundo que os rodeia”.	1	4,8	1	10
“Os mais jovens estavam completamente desfasados da realidade e sem vontade de aprender”.	1	4,8	1	10
“Os formandos do grupo da tarde tinham capacidade de argumentação e de diálogo e adoravam comentar”.	1	4,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =1,2 \* Respostas múltiplas

Do conjunto de indicadores que compõem esta categoria, apenas três têm frequências de valores superiores ao da respectiva média ( $\bar{X}$  =1,2). Destes, o indicador “eram pessoas boas”, proferido por 1 professor (10%), em 3 afirmações (14,3%), é o que tem maior incidência, transmitindo-nos uma caracterização positiva dos formandos. Aliás, o significado deste indicador é reforçado se o considerarmos em conjunto com os

que são enunciados como “são pessoas a quem se chega com muita facilidade” e “também são muito afectuosas”, ambos com 1 resposta, de 1 docente, a que correspondem os valores percentuais de 4,8% e 10%, respectivamente.

É esse o sentido das palavras de um dos entrevistados, quando afirma:

*(...) eram pessoas... boas (...) não havia conflitos, não havia nada (...) Eram famílias boas, ao todo. (...) (02).*

Continuando a análise, em igualdade pontual, tanto no que respeita à frequência (F=2 ou 9,5%) como ao número de respondentes (2, ou 20%), e ainda acima da média da categoria, surgem-nos os indicadores: “é um público difícil” e “eram pessoas mais velhas, com muita experiência de vida”. Relativamente ao primeiro deles, por considerarmos com interesse os testemunhos dos professores que o mencionaram, exactamente os dois docentes com mais experiência na área, transcrevemos dois excertos das suas entrevistas:

*(...) É difícil. (...) Todos eles têm... têm... têm um rendimento... acabaram por desistir. É... não há... enquanto se moldam àquilo levam uma série de tempo. (...) (06);*

*(...) O aluno adulto é muito complicado e nós temos que saber contornar as situações. (...) (07).*

Finalmente, com 1 unidade de sentido (4,8%), todos eles devidos a apenas 1 narrador (10%), são apontados diversos aspectos caracterizadores dos formandos no que ao plano pessoal respeita, designadamente quanto à faixa etária (“havia pessoas de muita idade e com doenças”, “havia pessoas muito novas que compreendiam mal a informação”, “os mais jovens estavam completamente desfasados da realidade e sem vontade de aprender”) e à motivação/interesse (“tive pessoas que tinham o R.S.I. e desistiram”, “as pessoas da tarde eram muito mais perspicazes e davam até uma certa luta”, “no outro grupo, eram pessoas com menos cultura e muito menos interesse pelo

mundo que os rodeia”, e “os formandos do grupo da tarde tinham capacidade de argumentação e de diálogo e adoravam comentar”).

#### 1.4.2. Sócio-Económica

A caracterização dos formandos no aspecto sócio-económico, feita pelos professores inquiridos está sistematizada no Quadro N.º 37, que se segue.

### QUADRO N.º 37

#### CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DOS FORMANDOS

CARACTERÍSTICAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Era um público de muitas carências. Tudo o que os levou lá foi mesmo a carência”.	3	75	2	20
“Havia momentos em que eles ficavam alterados, mas devido ao aspecto financeiro”.	1	25	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2$  \* Respostas múltiplas

Como se pode verificar, a categoria é composta por apenas 2 indicadores. Um deles (“era um público de muitas carências. Tudo o que os levou lá foi mesmo a carência”), tem um valor frequencial superior ao da média respectiva ( $\bar{X}=2$ ), com 3 respostas, devidas a 2 respondentes, a que correspondem os valores percentuais de 75% e 20%, respectivamente. Atentemos, pois, ao sentido das palavras de um dos entrevistados:

*(...) era um público muito... de muitas carências, porque tudo o que os levou lá foi mesmo a carência. (...) falta, portanto, nível financeiro (...) Novamente o subsídio que está em jogo (...) (02).*

O segundo e último indicador “havia momentos em que eles ficavam alterados, mas devido ao aspecto financeiro”, com apenas 1 resposta (25%), dada por 1 respondente (10%), vem reforçar o sentido do indicador mencionado anteriormente.

### 1.4.3. Psicológica

No plano psicológico, os traços caracterizadores dos formandos, apontados pelos entrevistados, estão sistematizados no Quadro N.º 38.

#### QUADRO N.º 38

##### CARACTERIZAÇÃO PSICOLÓGICA DOS FORMANDOS

CARACTERÍSTICAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“As pessoas desta faixa etária já têm muita dificuldade na memorização”.	1	50	1	10
“O aluno do ER tem tendência a fechar-se quando vê que as coisas não lhe interessam”.	1	50	1	10
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	-	-

N=10  $\bar{X}=1$  \* Respostas múltiplas

São também apenas 2 os indicadores que constituem esta categoria, ambos com a mesma frequência (F=1 ou 50%), coincidindo com a média da mesma ( $\bar{X}=1$ ). O mesmo se verifica quanto ao número de respondentes (1, a que correspondem 10%).

Passemos, então, a enumerá-los: “as pessoas desta faixa etária já têm muita dificuldade na memorização” e “o aluno do ER tem tendência a fechar-se quando vê que as coisas não lhe interessam”, consequências naturais da experiência de vida e de uma capacidade lógica de selecção do que lhes é verdadeiramente interessante.

### 1.5. Caracterização da actividade desenvolvida

O quinto tema identificado, na análise de conteúdo das entrevistas, é composto por quatro categorias, a saber: “atitude do formador”, “atitude dos formandos”, “aspectos organizativos” e “recursos materiais/equipamentos”.

#### 1.5.1. Atitude do formador

Esta categoria revela-nos a atitude dos formadores quanto à sua acção no ER (Quadro N.º 39).

## QUADRO N.º 39

## ATITUDE DO FORMADOR

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eu acho que é muito importante”.	3	6	2	20
“Tentava atender às necessidades dos formandos”.	3	6	2	20
“A tarefa do professor do ER torna-se complicada e muito difícil”.	9	18	2	20
“Ser professor do ER é uma forma de ajudar as pessoas”.	2	4	1	10
“Era um trabalho que me estava a dar imenso prazer porque as pessoas aprendiam mesmo e tinham brio no que faziam”.	1	2	1	10
“Tive sempre muito medo que eles sentissem que estar ali podia ser aborrecido”.	1	2	1	10
“Isto é uma coisa linda que as pessoas não valorizam”.	1	2	1	10
“Acho que é formação para adultos”.	1	2	1	10
“Teoricamente é lindo; na prática, não sei se funcionará”.	1	2	1	10
“Isto foi uma experiência”.	1	2	1	10
“Foi também o saciar de uma curiosidade”.	1	2	1	10
“Os professores novos não estão ali para mais nada, senão para completar o horário”.	4	8	1	10
“Dar aulas no Recorrente é um processo muito moroso”.	2	4	1	10
“Antigamente ainda havia professores que se mantinham. Agora é passageiro”.	1	2	1	10
“Ali vimos professores que não apostavam naquilo que estavam a fazer”.	1	2	1	10
“Quando comecei, nem sabia que existia o Ensino Recorrente”.	1	2	1	10
“A colega disse-me mesmo que nunca mais queria viver esta experiência”.	2	4	1	10
“Mesmo que tenhamos opinião diferente, temos que agarrar o que eles já têm de sólido para podermos introduzir o que é novo”.	1	2	1	10
“Cabe ao professor do ER trabalhar o grupo numa perspectiva de cidadania”.	1	2	1	10
“É uma troca muito, muito rica, porque além de darmos, estamos a receber”.	5	10	2	20
“Eu senti que o meu papel era muito de assistente social”.	1	2	1	10
“Tenho formação em EVT e senti muita falta de fazer outro tipo de trabalhos”.	1	2	1	10
“Temos que ouvir o adulto e depois tentar explicar-lhe que não pode ir por aquele caminho”.	1	2	1	10
“Valorizá-los pelo que eles sabem, se conseguirem aprender mais, tudo bem, se não, vale o esforço”.	1	2	1	10
“Às vezes não fazia tanto o papel de professora, era mais uma animadora”.	1	2	1	10
“Chega a um ponto em que começamos a pôr em causa as nossas funções”.	2	4	2	20
“As relações interpessoais entre os formandos e os formadores são totalmente diferentes”.	1	2	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,9$  \* Respostas múltiplas

A presente categoria é composta por 27 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=50$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, apenas 9 têm valores frequenciais superiores à média da mesma ( $\bar{X}=1,9$ ). Destes, o que mais se destaca, com 9 unidades de sentido, é “a tarefa de professor do ER torna-se complicada e muito difícil”, resultantes das respostas de 2

inquiridos, a que correspondem os valores percentuais de 18% e 20%, respectivamente.

A propósito deste indicador, vejamos como os entrevistados se exprimiram:

*(...) Eu tinha pessoas com 70 [refere-se à idade dos formandos]. (...) depois olham para o lado, não viam bem, não ouviam bem, não estavam interessados... às vezes é um bocado complicado. (...) Trabalha-se muito e depois... (...) não vimos o interesse, não vimos o empenho (...) E trabalha-se muito. (...) é desmotivante. (...) Uma tarefa difícil! (...) a tarefa do professor do Ensino Recorrente... (...) Torna-se complicada. Muito difícil. (...) (02);*

*(...) Uma tarefa difícil. (...) E às vezes complicada. (...) porque são pessoas adultas, que já têm as ideias deles, já sabem o que querem, é diferente de com uma criança. (...) é um trabalho mais difícil, porque eles têm mais dificuldade em aceitar as nossas ordens. (...) (09).*

Segue-se-lhe, com 5 unidades de sentido (10%), o indicador “é uma troca muito rica, porque além de darmos, estamos a receber”, referido por 2 respondentes (20% dos entrevistados), querendo isto significar que a riqueza vivencial dos formandos e a sua capacidade de reflexão sobre a realidade se tornaram formativas do próprio professor.

Vejamos o que, a propósito, afirmaram os dois entrevistados:

*(...) o contacto com os adultos é muito diferente (...) Eu acho que ser professora do Ensino Recorrente é... aprende-se muito com as histórias de vida dos nossos alunos (...) É outro estilo de vida que eles têm, é a troca de informações... (...) (03);*

*(...) no ensino regular nós estamos a dar, a formar, e no Ensino Recorrente (...) para além de darmos, estamos a receber. É uma troca. Muito, muito, muito, muito rica. Muito... completa, pronto. Porque está a dar e está a receber. (...) É gratificante. Muito mais gratificante. (...) (07).*

Continuando a análise, segue-se o indicador “os professores novos não estão ali para mais nada, senão para completar o horário”, com 4 respostas (8%), dadas por 1 respondente (10%), a que o excerto seguinte se reporta e que traduz uma certa “perversão” do sistema de colocações:

*(...) Eu acho que os professores novos não estão ali para mais nada, senão para completar o horário. (...) as pessoas vão para ali e aquilo não lhes diz nada. (...) se tiverem o horário completo, têm o tempo de serviço contado. (...) fazem aquele esforço um ano e a seguir acabou. (...) (06).*

Em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=3, ou 6%), podemos considerar os indicadores “eu acho que é muito importante” e “tentava atender às necessidades dos formandos”, proferidos por 2 professores (20% do total de 10).

A propósito do primeiro destes indicadores, atentemos às palavras de um dos entrevistados:

*(...) acho que é importante, porque estamos a dar uma segunda oportunidade às pessoas. Estamos todos nós, não é só a instituição nem os professores, é toda a sociedade que paga isto, não é? (...) (05).*

Os indicadores “ser professor do ER é uma forma de ajudar as pessoas”, que vai ao encontro do sentido dos dois indicadores anteriores, e “dar aulas no Recorrente é um processo muito moroso” têm exactamente os mesmos valores, tanto em termos de frequência (F=2, ou 4%), como de respondentes (1, ou 10%).

Transcrevem-se, a seguir, excertos da entrevista do professor responsável pelo primeiro destes dois indicadores:

*(...) O que é ser professora do 1º Ciclo Recorrente? Acho que até é uma forma de ajudar as pessoas, de certa maneira. Eu acho que sim. (...) A tentar desenvolver certas capacidades que... que eles nunca tiveram oportunidade de desenvolver, ou por falta de oportunidades ou porque nunca estiveram na escola (...) Ou pensavam... pensam que não são capazes. (...) (04).*

Não menos importantes para o estudo, embora com 1 resposta (2%), de 1 respondente cada (10%) são apontados diversos indicadores relativos à atitude dos formadores quanto à sua acção no Ensino Recorrente, de onde releva, sobretudo, uma valorização das relações interpessoais com os formandos. São eles: “isto é uma coisa linda que as pessoas não valorizam”, “acho que é formação para adultos”, “Teoricamente é lindo; na prática, não sei se funcionará”, “quando comecei, nem sabia que existia o Ensino Recorrente”, “mesmo que tenhamos opinião diferente, temos que agarrar o que eles já têm de sólido para podermos introduzir o que é novo”, “cabe ao professor do ER trabalhar o grupo numa perspectiva de cidadania”, “temos que ouvir o adulto e depois tentar explicar-lhe que não pode ir por aquele caminho”, “valorizá-los

pelo que eles sabem, se conseguirem aprender mais, tudo bem, se não, vale o esforço” e “as relações interpessoais entre os formandos e os formadores são totalmente diferentes”.

O sentimento de que o papel desempenhado junto dos adultos pelos docentes que protagonizam o estudo não se limitava à docência é-nos transmitido pelos indicadores “eu senti que o meu papel era muito de assistente social”, “às vezes não fazia tanto o papel de professora, era mais uma animadora”, “chega a um ponto em que começamos a pôr em causa as nossas funções”.

### **1.5.2. Atitude dos formandos**

Esta categoria permite-nos aceder às representações dos entrevistados acerca da atitude dos formandos face à actividade desenvolvida pelos formadores (Quadro N.º 40).

## QUADRO N.º 40

## ATTITUDE DOS FORMANDOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Não faltavam às aulas”.	2	3,3	1	10
“Não queriam era trabalhar, ou seja, faziam mas quando lhes apetecia, muito lentamente”.	2	3,3	2	20
“Preocupa-me saber que vão andar lá mais tempo e que não vão obter resultados”.	2	3,3	1	10
“Eles estão lá por diversas razões”.	1	1,7	1	10
“Tive alunos que foram por iniciativa própria e conseguiram”.	1	1,7	1	10
“Eles acharam que, finalmente, estavam a aprender coisas novas”.	1	1,7	1	10
“Apesar das dificuldades que têm e de estarem lá pelo Rendimento, acho que até se esforçaram”.	3	5	2	20
“Alguns até iam para esquecer os problemas que tinham em casa”.	1	1,7	1	10
“Os do RSI estavam ali só para ter direito ao subsídio. Se o deixavam de receber desapareciam, não voltavam mais”.	7	11,9	3	30
“Quando vinham, vinham bem dispostos e com vontade de aprender o mais possível”.	5	8,5	1	10
“Todos têm a noção que foi um erro terem abandonado a escola”.	1	1,7	1	10
“Depois, no fim, as pessoas não queriam ir embora”.	1	1,7	1	10
“A escola tem que lhes dizer alguma coisa”.	2	3,3	2	20
“Se a escola é muito directiva, ao fim de pouco tempo há muita gente que abandona”.	1	1,7	1	10
“Há pessoas que realmente querem aprender mas há outras que é mesmo por obrigação”.	2	3,3	1	10
“O público do ER mudou muito porque quem ia era para aprender”.	2	3,3	2	20
“Os de etnia cigana auto-marginalizam-se”.	1	1,7	1	10
“Há uma tentativa de aculturar os formandos de etnia cigana mas eles fazem resistência”.	1	1,7	1	10
“Há alturas em que eles estão mais dispostos, depois há outras em que estão menos dispostos e recuam”.	1	1,7	1	10
“Os formandos aproveitam-se da falta de preparação dos professores”.	1	1,7	1	10
“Os mais novos eram muito preguiçosos, as mulheres eram mais interessadas, os homens menos, desrespeitavam muito as regras”.	1	1,7	1	10
“Enganavam-nos muito com muita coisa”.	3	5	1	10
“Tentavam-se sempre esgueirar a tudo o que era aprendizagem”.	3	5	3	30
“Não tinham regras de estar dentro da sala... cantavam, dançavam...”.	2	3,3	2	20
“As aprendizagens não foram muito significativas mas acho que eles se sentiam felizes na escola”.	1	1,7	1	10
“Na turma da noite, como eram obrigados a ir por causa do Rendimento, vinham muito revoltados. A escola para eles era um frete”.	2	3,3	2	20
“Não aceitam outras opiniões. Isso é o mais difícil”.	1	1,7	1	10
“Sempre que podiam, faltavam”.	2	3,3	1	10
“Estavam muito habituadas ao sistema tradicional de ensino”.	2	3,3	1	10
“Mesmo as pessoas que iam porque queriam eu notava um grande desinteresse”.	1	1,7	1	10
“São pessoas diferentes umas das outras, mas todas muito amigas”.	1	1,7	1	10
“Os formandos da noite tinham o objectivo de melhorar a própria vida”.	2	3,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =1,8 \*Respostas múltiplas

Numa primeira análise do Quadro N.º 40 podemos verificar que o mesmo é composto por 32 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=59$  e que metade (16) do número total desses indicadores tem valores frequenciais superiores

aos da média da categoria ( $\bar{X}=1,8$ ). De entre eles, destaca-se, com 7 unidades de sentido (11,9%), aquele que, na óptica dos entrevistados, traduz a situação de desinteresse dos formandos quanto à frequência do ER e, por conseguinte, de elevar o seu nível de escolaridade, só lhes interessando poderem receber o Rendimento Social de Inserção (“os do RSI estavam ali só para ter direito ao subsídio. Se o deixavam de receber desapareciam, não voltavam mais”), resultante das respostas de 3 professores (30% do total), conforme testemunham as palavras deste docente:

*(...) pessoas desinteressadas. A nível de estudo, muito desinteressadas. Era uma obrigação. (...) O que está mal (...) penso que não é os professores, não são eles, é a própria sociedade, é o próprio sistema obrigá-los... obrigá-los a ir, sem interesse nenhum, mas sim para... (...) lhes matar a fome. (...) Eles, se calhar, se isto continuar, dois ou três anos depois (...) eles estão iguais porque... eles não estão lá para aprender. (...)* **(02)**.

Este indicador assume ainda maior peso se o considerarmos em conjunto com outros dois que, embora com valores frequenciais mais baixos (2 respostas cada, a que correspondem 3,3 %), acabam por reforçá-lo: “na turma da noite, como eram obrigados a ir por causa do Rendimento, vinham muito revoltados. A escola para eles era um frete”, mencionado por 2 inquiridos (20%), a que os excertos seguintes se reportam:

*(...) eles ao princípio vinham um bocadinho revoltados... (...) Porque se sentiam obrigados a estar ali e aquilo para eles era um frete, tinham que estar a largar os filhos em casa e as mulheres e vir para a escola... (...) Por causa do Rendimento Mínimo. (...)* **(09)**;

*(...) eram obrigados a ir e sendo obrigados, iam de má vontade [refere-se aos formandos que beneficiavam do Rendimento Social de Inserção]. (...) não gostavam de ir à escola... (...)* **(10)**;

e “sempre que podiam, faltavam”, resultante das respostas de 1 entrevistado (10%), cujas palavras reproduzimos:

*(...) depois eles (...) começaram a faltar (...) como eram obrigados, não iam por gosto e, sempre que podiam, faltavam. (...)* **(10)**.

Continuando a análise, segue-se o indicador “quando vinham, vinham bem dispostos e com vontade de aprender o mais possível”, com 5 respostas, de 1 respondente, a que correspondem os valores 8,5% e 10%, respectivamente. Por reflectir uma realidade

oposta à descrita pelos indicadores anteriores, julgamos pertinente transcrever um excerto da entrevista que a expressa:

*(...) As pessoas, regra geral, estavam sempre muitas atentas (...) estavam sempre muito atentas, muito interessadas em... a fazer, em conseguir, em perceber, foi uma turma espectacular. (...) a maior parte estava lá numa situação um pouco imposta (...) Que era a questão do Rendimento Mínimo. Mas isso é por acaso muito agradável, não levou a que os formandos estivessem numa... numa situação de defesa, ou de contrariedade, não, as pessoas depois chegavam lá e tentavam aproveitar aquilo o melhor possível. (...) Quando vinham, vinham bem dispostos e vinham dispostos a aprender o mais possível. (...) Parecia que estavam ali mesmo de livre e espontânea vontade. (...) tinham prazer naquilo (...) sempre muito... voluntariosos, acho eu. (...) (05).*

Em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=3, ou 5%), surgem-nos os indicadores: “tentavam-se sempre esgueirar a tudo o que era aprendizagem”, resultante das declarações de 3 entrevistados (30%), “apesar das dificuldades que têm e de estarem lá pelo Rendimento, acho que até se esforçaram” (2 professores, ou 20%) e “enganavam-nos muito com muita coisa”, produzido por 1 respondente, a que correspondem 10%, de que este excerto dá testemunho:

*(...) Fazem-se muito coitados, para terem (...) a nossa compaixão. (...) enganavam-nos muito, com muita coisa... que estavam mal e depois pediam-nos, por exemplo, roupa, que nós levávamos, depois nunca vestiam essa roupa (...) só manhas, muita manha, entre eles e connosco. (...) (08).*

Ainda com valor acima da média da categoria e reportando-se à situação anterior ao RSI, com 2 respostas (3,3%), de 2 respondentes (20%), temos o indicador “o público do ER mudou muito, porque quem ia era para aprender”, como nos dão prova as palavras deste professor:

*(...) quando estive a trabalhar no primeiro ano (...) eram pessoas muito simpáticas, muito agradáveis... e que se interessavam muito pela escola, eles estavam lá mesmo porque queriam, queriam aprender. (...) iam para a escola e queriam aprender e notava-se que se esforçavam e aprenderam bastante. (...) (09).*

Com frequência de valor já abaixo do da média (F=1, o que corresponde a 1,7%), são referidas distintas atitudes por parte dos formandos, as quais se podem agrupar em positivas e negativas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%). Como atitudes positivas, destacam-se os indicadores: “tive alunos que foram por iniciativa própria e

conseguiram”, “eles acharam que, finalmente, estavam a aprender coisas novas”, “alguns até iam para esquecer os problemas que tinham em casa”, “todos têm a noção que foi um erro terem abandonado a escola”, “depois, no fim, as pessoas não queriam ir embora” e as aprendizagens não foram muito significativas mas acho que eles se sentiam felizes na escola”.

Quanto às atitudes negativas, podemos considerar: “os de etnia cigana auto-marginalizam-se”, “há alturas em que eles estão mais dispostos, depois há outras em que estão menos dispostos e recuam”, “os formandos aproveitam-se da falta de preparação dos professores”, “os mais novos eram muito preguiçosos, as mulheres eram mais interessadas, os homens menos, desrespeitavam muito as regras”, “não aceitam outras opiniões. Isso é o mais difícil” e “mesmo as pessoas que iam porque queriam eu notava um grande desinteresse”.

### **1.5.3. Aspectos organizativos**

Esta categoria, formada por seis subcategorias (“métodos de trabalho”, “constituição da turma”, “organização dos cursos”, conteúdos programáticos”, planificação da actividade” e “estratégias de trabalho”), permite-nos caracterizar, por assim dizer, a dimensão prática e contextual da acção educativa dos entrevistados.

#### **1.5.3.1. Métodos de trabalho**

Um dos aspectos que, neste campo, relevou da análise de conteúdo das entrevistas, tem a ver com os métodos de trabalho utilizados pelos protagonistas do estudo (Quadro N.º 41).

## QUADRO N.º 41

ASPECTOS ORGANIZATIVOS  
Subcategoria: Métodos de trabalho

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Complicado”.	1	3,3	1	10
“Ia ao encontro das necessidades deles”.	1	3,3	1	10
“Depende dos alunos que tivermos”.	2	6,7	2	20
“Tem que partir de coisas muito simples”.	4	13,3	1	10
“Podia-se variar um pouco, mas não muito”.	1	3,3	1	10
“Tem que ser sempre em redor da experiência de vida daquelas pessoas”.	3	10	1	10
“No meu caso teve que ser um ensino mais individualizado”.	3	10	2	20
“Eu não conheço, só conheço os meus”.	1	3,3	1	10
“O que se utiliza nas crianças é para crianças. Os adultos... são coisas totalmente diferentes”.	3	10	1	10
“Tento seguir sempre o método de alfabetização”.	1	3,3	1	10
“Acho que os métodos de trabalho são antiquados”.	6	20	1	10
“Se calhar não encontrei os métodos correctos”.	1	3,3	1	10
“Pode ser um bocadinho diferente mas não diverge muito daquele que utilizamos com as crianças”.	1	3,3	1	10
“É realmente diferente”.	1	3,3	1	10
“Tem a limitação do tempo de aula e dos materiais existentes”.	1	3,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2$  \*Respostas múltiplas

A subcategoria em análise é composta por 15 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=30$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, apenas 5 apresentam valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}=2$ ).

Destes, destaca-se, com 6 unidades de sentido (20%), “acho que os métodos de trabalho são antiquados”, mencionado por 1 único entrevistado (10%), o qual afirmou, enfatizando o desajustamento metodológico face às características dos formandos:

*(...) Eu acho que os métodos de trabalho são antiquados. (...) Porque acho que tudo se desenvolve muito à base do... secretária, papel (...) acho que são pouco... pouco arrojados (...) tradicionais. (...) (08).*

Segue-se-lhe o indicador “tem que partir de coisas muito simples” com 4 respostas (13,3%), também devidas a 1 só respondente (10%), conforme os extractos da sua entrevista:

*(...) são (...) coisinhas muito básicas (...) O método a aplicar era o mais básico possível, porque tudo que possa parecer alguma pequena complicação, algum jogo, alguma... alguma ligação que tivesse que os fazer pensar mais ou raciocinar já era muito (...) então (...) tem que partir de coisas muito simples. (...) (02).*

Imediatamente a seguir, com o valor 3 de frequência (10%), apresentam-se os indicadores “no meu caso teve que ser um ensino mais individualizado” (2 respondentes, ou 20%), “o que se utiliza nas crianças é para crianças. Os adultos... são coisas totalmente diferentes” e “tem que ser sempre em redor da experiência de vida daquelas pessoas” (ambos devidos a 1 entrevistado, a que correspondem 10%), que evidenciam uma tomada de consciência da diferença substantiva existente entre a educação de crianças e adultos. Expressam o sentido destes dois indicadores, os dois excertos seguintes de outras tantas entrevistas:

*(...) há uma coisa que eu não utilizo, é transpor (...) iniciação infantil para ali. Porque eles são já adultos e não são crianças. (...) ainda há essa tentativa de, em muitas escolas, tentar que o que se utiliza nas crianças também se utilize com os adultos. (...) O que se utiliza nas crianças é para crianças. Os adultos... são coisas totalmente diferentes. (...)* **(06)**;

*(...) os métodos de trabalho têm que ser muito de acordo com a etnia, os costumes, a cultura, tudo em volta das experiências de vida daquelas pessoas. (...) Claro que... como temos sempre (...) várias etnias, várias culturas, vários costumes, profissões (...) tem que se tentar conciliar tudo e trabalhar, mas sempre em redor da experiência de vida da pessoa porque faz muito mais sentido para eles e que já são pessoas adultas e nem tudo lhes interessa (...)* **(03)**.

Com valor igual ao da média, encontramos o indicador “depende dos alunos que tivermos”, com 2 respostas (6,7%), devidas a 2 inquiridos (20%).

Os restantes indicadores têm todos os mesmos valores, quer em termos de respondentes (1, ou 10%) como de frequência (F=1, a que correspondem 3,3%), frequência essa com valor inferior à média. No seu conjunto, mostram-nos que os métodos de trabalho utilizados por estes docentes variam em função de diversos critérios, como os indicadores que se seguem deixam perceber: “ia ao encontro das necessidades deles”, “podia-se variar um pouco, mas não muito”, “tento seguir sempre o método da alfabetização”, “pode ser um bocadinho diferente mas não diverge muito daquele que utilizamos com as crianças”.

### 1.5.3.2. Constituição da turma

A constituição da turma não é um factor despreciando tanto no rendimento dos formandos como no clima educativo nela existente. Assim sendo, interessa analisar o que sobre este aspecto opinaram os protagonistas do estudo (Quadro N.º 42).

#### QUADRO N.º 42

##### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Constituição da turma

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Inicialmente, inscritos tinha 23 alunos, mas alguns desistiram. Agora iam 15 ou 16”.	1	5,9	1	10
“Os alunos estavam todos misturados e depois fazíamos um pequeno diagnóstico”.	2	11,8	2	20
“Depois eu e a outra professora dividimo-los mais ou menos por níveis”.	1	5,9	1	10
“Havia praticamente dois grupos dentro do 1º ano”.	1	5,9	1	10
“Uma turma com 12 era o número ideal”.	1	5,9	1	10
“Penso que a constituição da turma era adequada”.	2	11,8	2	20
“Eram muitos formandos na turma”.	2	11,8	2	20
“Eram turmas muito heterogéneas, o que criava dificuldades”.	4	23,5	2	20
“Comecei com dezoito mas nunca apareceram todos, depois foram surgindo sempre mais durante o ano, portanto não variou muito”.	1	5,9	1	10
“Se a turma se mantivesse igual até ao fim do ano, penso que o trabalho ia ser muito mais produtivo”.	2	11,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,7$  \*Respostas múltiplas

Dos 10 indicadores que compõem a subcategoria, apenas 5 têm valores frequenciais acima da média ( $\bar{X}=1,7$ ). O que tem valor mais elevado, com 4 respostas, dadas por 2 respondentes, a que correspondem os valores percentuais de 23,5% e 20%, respectivamente, é “eram turmas muito heterogéneas, o que criava dificuldades”, como seria lógico esperar e como testemunham as palavras deste professor:

*(...) havia pessoas muito novas com pessoas muito... mais velhas. (...) Eram turmas muito heterogéneas (...) o que (...) criava um bocadinho de dificuldades porque as pessoas mais velhas (...) têm a maneira de ser deles (...) pouco autónomos e são carentes e depois as pessoas mais novas são mais vivos e com uma necessidade diferente de aprender (...)* (08).

Os restantes 4 indicadores com valores frequenciais acima da média (2 respostas, ou 11,8%) são: “os alunos estavam todos misturados e depois fazíamos um pequeno diagnóstico”, “penso que a constituição da turma era adequada”, “eram muitos formandos na turma” e “se a turma se mantivesse igual até ao fim do ano, penso que o

trabalho ia ser muito mais produtivo”, os três primeiros resultantes das respostas de 2 inquiridos (20%) e o último devido a 1 entrevistado (10% do total). Relativamente a este último, reparemos nas palavras de quem o produziu:

*(...) Se nós começássemos com uma turma do princípio e que essa turma se mantivesse sempre a mesma até ao fim, eu acho que o trabalho ia ser muito mais produtivo. (...) às vezes até aparecia um novo indivíduo que vinha desestabilizar o grupo. (...) (09).*

Os restantes indicadores têm todos os mesmos valores, quer em termos de respostas (1), como de respondentes (1), a que correspondem, respectivamente, 5,9% e 10%, destacando-se os que nos dão indicação numérica (a real e a desejável) da constituição das turmas com que estes professores trabalharam, a saber: “inicialmente, inscritos tinha 23 alunos, mas alguns desistiram. Agora iam 15 ou 16”, “uma turma com 12 era o número ideal” e “comecei com 18 mas nunca apareceram todos, depois foram surgindo sempre mais durante o ano, portanto não variou muito”.

### **1.5.3.3. Organização dos cursos**

Esta subcategoria traduz a opinião dos professores entrevistados relativamente à organização dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, tendo como referência a experiência pela qual tinham passado ou estavam ainda a passar (Quadro N.º 43).

## QUADRO N.º 43

Aspectos organizativos  
Subcategoria: Organização dos cursos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É um bocadinho complicado”.	7	22,6	2	20
“É uma questão de organização”.	2	6,4	1	10
“Consegue-se trabalhar”.	1	3,2	1	10
“Nestas turmas, cada um está no seu nível”.	3	9,7	3	30
“Tive dois grupos”.	1	3,2	1	10
“Acho que o meu estava bem organizado”.	1	3,2	1	10
“Não sei se é bom ou mau, mas havia formandos a iniciar o curso ao longo de todo o ano”.	4	12,9	1	10
“Eu e outra colega tínhamos os alunos todos misturados. Nós é que dividimos e foi mais fácil trabalhar assim”.	1	3,2	1	10
“Começa-se com muitos alunos e normalmente há sempre a tendência para irem diminuindo”.	1	3,2	1	10
“Não tenho razões de queixa”.	1	3,2	1	10
“A organização é um pouco deficiente - como juntam as pessoas e onde são ministrados os cursos”.	1	3,2	1	10
“Deviam seleccionar as pessoas de maneira diferente e haver um trabalho prévio de assistência social”.	1	3,2	1	10
“Os professores também deviam receber uma preparação prévia”.	1	3,2	1	10
“Os formandos mais idosos deviam ser substituídos por outros mais novos porque já têm a cabeça muito feita”.	1	3,2	1	10
“Muito desorganizado”.	5	16,1	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,1$  \*Respostas múltiplas

De acordo com o Quadro N.º 45, esta subcategoria é composta por 15 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=31$ . Fazendo uma primeira análise, verificamos que, do total dos indicadores, 4 (26,7% do total) situam-se acima do valor da média da subcategoria ( $\bar{X}=2,1$ ), destacando-se “é um bocadinho complicado”, com 7 unidades de sentido (22,6% do respectivo somatório), produzidas por 2 professores (20% do seu total). Reparemos, então, como estes entrevistados se exprimiram acerca deste aspecto, resultante tanto da falta de assiduidade dos formandos como da sua heterogeneidade:

*(...) é um bocadinho complicado (...) É a realidade, porque eles, realmente, vão... um dia vem outro, depois faltam, depois tornam a aparecer. (...) E depois às vezes nem estamos à espera e eles aparecem... (...) (01);*

*(...) eu tinha 1º e 2º, a minha colega tinha 3º e 4º, mas há... havia colegas meus que estavam a trabalhar com os quatro níveis, o que é muito complicado, porque dentro de cada nível existem sub níveis. (...) (09).*

Continuando a análise, segue-se o indicador “muito desorganizado”, com 5 respostas (16,1%), dadas por 1 inquirido (10%), tal como testemunham as suas palavras:

*(...) Muito desorganizado. (...) porque cheguei lá e não sabia que alunos é que ia ter. (...) não havia assim um grupo de pessoas fixas que fossem frequentar as aulas no ano seguinte. (...) foi assim um bocado complicado perceber quem eram os meus alunos e se faziam intenções (...) de continuar. (...) Eu é que estive que estar a ver e fazer a lista dos alunos que iam frequentar a escola este ano. (...) (10).*

Imediatamente a seguir, apresenta-se o indicador “não sei se é bom ou mau, mas havia formandos a iniciar o curso ao longo de todo o ano”, com 4 referências (12,9%), devidas a 1 só entrevistado (10%). O excerto que se transcreve sustenta esta preocupação e reforça o sentido dos indicadores anteriores:

*(...) já íamos, por exemplo, no segundo momento de avaliação e até ao último mês... [refere-se aos formandos que iniciam a frequência do curso tardiamente] (...) como são obrigados a ir à escola... (...) Só que a pessoa depois está ali um mês, mês e meio e... se tiver algumas dificuldades, não vai ter muito aproveitamento, já nessa altura. (...) E a integração também dele para com a turma já não é... (...) Nos outros nota-se um grande à vontade e ele... ele aluno (...) ou aluna, o que for, um bocadinho sempre mais... (...) não é tão bom como o resto da turma. (...) (03).*

Segue-se-lhe, com 3 respostas, ou 9,7%, “nestas turmas, cada um está no seu nível”, resultantes do discurso de 3 professores (30% do total de 10) e que vem na linha do afirmado no indicador anterior.

Já com valores inferiores à média, encontramos o indicador “é uma questão de organização”, com 2 unidades de sentido (6,4%), devidas a 1 inquirido (10%), bem como os indicadores com 1 resposta (3,2%), todos eles devido a 1 respondente (10%). Dos indicadores apontados, parece-nos ser de destacar: “consegue-se trabalhar”, “acho que o meu estava bem organizado”, “eu e outra colega tínhamos os alunos todos misturados. Nós é que dividimos e foi mais fácil trabalhar assim”, “começa-se com muitos alunos e normalmente há sempre a tendência para irem diminuindo” e “a organização é um pouco deficiente - como juntam as pessoas e onde são ministrados os cursos”.

São ainda apontadas sugestões pelos entrevistados relativas aos critérios de selecção dos formandos, como podemos verificar pelos indicadores “deviam seleccionar as pessoas de maneira diferente e haver um trabalho prévio de assistência social” e “os formandos mais idosos deviam ser substituídos por outros mais novos porque já têm a cabeça muito feita”.

#### 1.5.3.4. Conteúdos programáticos

Esta subcategoria permite-nos sistematizar as opiniões expressas pelos entrevistados, relativas aos conteúdos programáticos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 44).

### QUADRO N.º 44

#### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Conteúdos programáticos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É mesmo a base”.	15	25,4	2	20
“Estão adequados à idade, porque há coisas que são realmente importantes”.	10	16,9	8	80
“Penso que estão de acordo com a actualidade”.	6	10,2	5	50
“Segui os do 1º Ciclo. Trabalhei sempre questões muito ligadas a eles, como a saúde”.	1	1,7	1	10
“Trabalhei mais a Língua Portuguesa e um bocadinho de Matemática”.	1	1,7	1	10
“Os conteúdos do Mundo Actual estão desfasados da actualidade”.	5	8,5	3	30
“Não é um programa muito prescritivo, mas talvez esteja demasiado decalcado do do 1º Ciclo”.	1	1,7	1	10
“Devia ser mais reduzido e mais direccionado para situações práticas, do interesse deles”.	4	6,8	1	10
“Compete-nos a nós mudar o que está no programa e pôr assuntos mais actuais”.	7	11,9	6	60
“Há lá coisas mais do que ultrapassadas”.	4	6,8	2	20
“Estão bem organizados”.	3	5,1	1	10
“Estão adequados aos alunos”.	1	1,7	1	10
“Não tem todas as áreas que o do 1º Ciclo do ensino regular”.	1	1,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =4,5 \*Respostas múltiplas

A presente subcategoria compreende 13 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=59$ . Globalmente, constata-se que, do número total de indicadores, 5 (ou 38,5% do total) têm valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}$  =4,5).

Com 15 unidades de sentido, a que correspondem 25,4% do seu total, apresenta-se-nos o indicador “é mesmo a base”, mencionado por 2 entrevistados (20%), significando o nível elementar das aprendizagens “escolares” dos formandos. Vejamos, então, como ambos se pronunciam acerca deste aspecto:

*(...) aquilo é mesmo a base (...) eles necessitam daquilo para a vida do dia-a-dia. (...) Portanto, não sei, às vezes para ir ao supermercado, qualquer coisa... e então eles necessitam mesmo (...)* **(01)**;

*(...) Acho que... estão de acordo... para o nível que é, educação para adultos, as coisas essenciais da Língua Portuguesa (...) o ler, o escrever (...) depois, na área da Matemática, acho que as quatro operações é fundamental (...) o euro, o sistema monetário (...) acho que... tratamos basicamente estes conteúdos porque acho que são coisas que lhes fazem falta. (...) são coisas que eles têm que saber minimamente para manter uma conversa com alguém, para conseguir ir ao supermercado pagar uma coisa... (...) O bilhete de identidade... essas coisas eles têm que saber... (...) São temas que são relacionados com o dia-a-dia deles, que eles precisam para se orientar na vida. (...) Até para... o trabalho, que muitos deles vezes trabalham com compra e venda, portanto têm que saber fazer. (...) cuidados a ter com certas coisas, a identificação, essas coisas eles têm que saber, para preencher qualquer documento, têm que saber analisar o bilhete de identidade, essas coisas todas. (...)* **(03)**.

Segue-se-lhe, com 10 respostas (ou 16,9% do somatório da subcategoria), “estão adequados à idade, porque há coisas que são realmente importantes”, resultantes dos discursos de 8 dos 10 entrevistados, ou seja, 80% do total, dois dos quais asseguram:

*(...) na área da Língua Portuguesa, a parte da Gramática, para construirmos uma frase, para conseguirmos escrever, é fundamental e isso está lá. Na área da Matemática, saber fazer uma soma, uma subtração, isso também... precisamos de tudo isso para... comprar, vender... (...)* **(03)**;

*(...) Tanto os temas que são abordados a nível de Mundo Actual como a forma como se trabalha a Língua Portuguesa e a Matemática, eu acho que está adequado. (...)* **(09)**.

Continuando a análise, apresenta-se-nos, de seguida, o indicador que ocupa o terceiro lugar – “compe-te-nos a nós mudar o que está no programa e pôr assuntos mais actuais”, com 7 unidades de sentido (11,9%), mencionado por 6 entrevistados (60%).

Reparemos nos discursos de três destes entrevistados:

*(...) Ao fazer o programa, faço o que é actual (...) porque não vou pegar no programa do 1º Ciclo (...) E colar, eu não faço isso. (...) não se consegue dar tudo e então vou tirar o que é mais importante (...) no fundo o que está mais na prática do dia-a-dia (...) mais recente (...)* **(02)**;

*(...) e quando achamos que temos que acrescentar mais este ou aquele [conteúdo], acrescentamos, somos livres em gerir o nosso grupo, a nossa sala de aulas. Pelo menos, é assim que eu funciono. (...) (07);*

*(...) Quando há assim alguma coisa que não esteja muito adequada, nós tentamos adequar (...) Adaptamos e conciliamos. (...) (09).*

De seguida, com 6 respostas de 5 inquiridos, a que correspondem os valores percentuais de 10,2% e 50%, respectivamente, apresenta-se o indicador “penso que estão de acordo com a actualidade”.

Logo a seguir, o indicador “os conteúdos do Mundo Actual estão desfasados da actualidade”, dá-nos uma perspectiva oposta à que nos foi transmitida pelo indicador anterior, com 5 unidades de sentido (8,5%), referidas por 3 professores (30%).

Atentemos, pois, aos excertos das entrevistas de dois deles:

*(...) Podiam estar mais um bocadinho (...) acho que já foram feitos já há algum tempo e que não abordam certos temas que são mais actuais. (...) A nível de... [Mundo Actual] (...) (04);*

*(...) Por exemplo, aquele conteúdo que fala das fábricas (...) Transformação do peixe (...) hoje, todo esse trabalho já é um trabalho mecânico. (...) nós continuamos a debater o tema das fábricas, das conserveiras que empregam muita gente (...) quando não é a realidade já. (...) Já não é um tema real. E as pessoas sabem, estão dentro disso. E quando caímos nessa asneira, os próprios alunos dizem (...) (07).*

Continuando a análise, verificamos que os restantes indicadores têm valores abaixo da média da subcategoria. Refiramos, então, o indicador “devia ser mais reduzido e mais direccionado para situações práticas, do interesse deles”, com 4 respostas (6,8%), de 1 entrevistado (10%), seguindo-se-lhe, com 3 frequências (5,1%), “estão bem organizados”, mencionado por 1 respondente (10%), em que reafirma, sobretudo, a necessidade de abordagens conformadas pelas características e necessidades dos formandos.

A comparação com o currículo do 1º Ciclo do ensino regular está bem explícita nos indicadores que se seguem, todos com o mesmo valor, tanto em termos de frequência (F=1, ou 1,7%) como de respondentes (1, a que correspondem 10% dos entrevistados):

“segui os do 1º Ciclo. Trabalhei sempre questões muito ligadas a eles, como a saúde”,  
 “não é um programa muito prescritivo, mas talvez esteja demasiado decalcado do do 1º  
 Ciclo”, e “não tem todas as áreas que o do 1º Ciclo do ensino regular”.

### 1.5.3.5. Planificação da actividade

O Quadro N.º 45, apresentado a seguir, permite-nos fazer a leitura interpretativa das  
 opiniões dos entrevistados relativamente à planificação da sua actividade.

## QUADRO N.º 45

### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Planificação da actividade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Juntava-me com a minha colega e programávamos”.	3	9,4	2	20
“Não senti muitas dificuldades”.	2	6,2	2	20
“Achei difícil”.	5	15,6	1	10
“Tem que se partir deles”.	4	12,5	3	30
“Não podemos programar para o ano inteiro, tem que ser de acordo com a evolução deles”.	1	3,1	1	10
“Programei sempre por período”.	1	3,1	1	10
“Eu tentei actualizar”.	1	3,1	1	10
“Com a minha pouca experiência, não sei analisar isso bem”.	1	3,1	1	10
“O plano é uma orientação, mas temos que o adaptar aos formandos”.	8	25	4	40
“O professor é totalmente autónomo”.	3	9,4	1	10
“Penso que resultou”.	1	3,1	1	10
“Com a turma da noite era diferente, porque cada um tinha o seu plano”.	1	3,1	1	10
“Tem que haver uma certa flexibilidade”.	1	3,1	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,5$  \*Respostas múltiplas

Numa leitura global do Quadro anterior, podemos verificar que, dos 13 indicadores  
 que compõem a subcategoria, 5 (ou 38,4%) têm frequências de valores superiores à  
 média da mesma ( $\bar{X}=2,5$ ).

Destes, destaca-se, na lógica do pensamento que a subcategoria anterior expressa, “o  
 plano é uma orientação, mas temos que o adaptar aos formandos”, com 8 respostas, de 4  
 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 25% e 40%,  
 respectivamente. Apresenta-se, a seguir, o testemunho de um dos inquiridos:

*(...) nós também temos que dar o nosso toque e adequá-lo ainda mais aos formandos que  
 temos. (...) por exemplo, se encontramos algum tema que não é, não é abordado no  
 programa mas que achamos pertinente e até interessante, porque não adaptá-lo também  
 e ter um bom motivo de diálogo ou de debate... (...) (10).*

Com 5 unidades de sentido, ou 15,6%, encontra-se o indicador “achei difícil”, resultante das respostas de 1 entrevistado (10% do total). O excerto que apresentamos de seguida traduz as dificuldades que este entrevistado diz ter sentido:

*(...) Achei difícil fazer a programação porque... primeiro porque há essa grande diversidade de alunos em diversos níveis e torna-se um bocadinho complicado. (...) eu senti dificuldades e falei com outros colegas que também... (...) (02).*

Imediatamente a seguir, com 4 unidades de sentido, ou 12,5%, encontra-se o indicador “tem que se partir deles”, mencionado por 3 professores (30%), como se pode ler na seguinte passagem de uma das entrevistas:

*(...) pensei eu que fosse engraçado e perguntei a opinião deles (...) em partir do local onde eles estavam e ir, a pouco e pouco, abrangendo o resto do país. Ir cobrindo o resto do país, pronto, até se esgotar o tempo de aulas, não é? E penso que foi, foi interessante, foi muito interessante. (...) (10).*

Com o mesmo valor frequencial (F=3 ou 9,4%) apresentam-se os indicadores: “juntava-me com a minha colega e programávamos”, mencionado por 2 professores (ou 20%) e “o professor é totalmente autónomo”. Relativamente ao primeiro dos dois, reparemos no testemunho de um dos respondentes, quanto ao trabalho cooperativo:

*(...) pegava no programa, trabalhei com a 07 (...) a 07 trouxe-me tudo aquilo que tinha, nós vimos e... eu trouxe as minhas ideias, a 07 as dela e fizemos. (...) (08).*

Já com valor inferior à média (F=2, ou 6,2%) apresenta-se o indicador “não senti muitas dificuldades” (referido por 2 docentes, ou 20%). Os restantes indicadores têm 1 unidade de sentido, a que correspondem 3,1%, e são mencionados, cada um deles, por 1 respondente (10% dos inquiridos), destacando-se: “não podemos programar para o ano inteiro, tem que ser de acordo com a evolução deles” e “tem que haver uma certa flexibilidade”, os quais vêm reforçar a ideia de que é necessário atender aos próprios formandos ao planificar, conforme os indicadores já mencionados atrás, em primeiro e terceiro lugares.

### 1.5.3.6. Estratégias de trabalho

Ainda na categoria “aspectos organizativos”, a subcategoria “estratégias de trabalho” revela-nos a opinião dos entrevistados quanto às estratégias que utilizam ou que consideram mais importantes para trabalhar com adultos, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

#### QUADRO N.º 46

##### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Estratégias de trabalho

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Temos que adequá-las aos formandos”.	66	47,8	10	100
“É um pouco complicado”.	2	1,4	2	20
“Fui vendo como é que cada aluno gostava de fazer as coisas”.	2	1,4	2	20
“Trabalhámos muito a partir das notícias”.	6	4,3	3	30
“Foi um trabalho virado para a prática, para o dia-a-dia”.	8	5,8	4	40
“Fomos criando um trabalho progressivo”.	2	1,4	2	20
“Devemos ser nós a construir as próprias fichas”.	2	1,4	1	10
“A sala estava organizada de forma que eles ficassem sempre no mesmo lugar”.	1	0,7	1	10
“Trabalhei essencialmente com fichas”.	6	4,3	4	40
“Tentava fazer as fichas mais simples”.	1	0,7	1	10
“Tentava ser mais lenta a explicar”.	1	0,7	1	10
“Ia experimentando várias estratégias”.	14	10,1	4	40
“Nós devemos tornar os temas mais actuais”.	1	0,7	1	10
“Em turmas com várias etnias é mais difícil trabalhar”.	1	0,7	1	10
“É mais fácil quando eles entram no esquema de funcionamento da sala de aula”.	1	0,7	1	10
“Há sempre maneira de fazer qualquer texto”.	1	0,7	1	10
“Enquanto eles falam, um que sabe escrever regista o que os outros vão dizendo”.	1	0,7	1	10
“É mais fácil trabalhar se nos basearmos na experiência de vida deles”.	2	1,4	2	20
“Penso que as estratégias utilizadas são boas porque tenho conseguido bons resultados”.	1	0,7	1	10
“Recorria à pesquisa”.	1	0,7	1	10
“Trabalhava muito por intuição”.	4	2,9	1	10
“Correu sempre como deve ser. Quando algo corria mal, voltava-se atrás”.	1	0,7	1	10
“Acabamos por usar estratégias que utilizamos com as crianças, mas mais formais e com menos brincadeira”.	1	0,7	1	10
“As estratégias têm que ser diversificadas porque eles têm muitas dificuldades em aprender”.	2	1,4	1	10
“Escrever o nome eu dizia para eles fazerem todos os dias e eles reclamavam”.	1	0,7	1	10
“Não era possível inovar muito, tinha que seguir o padrão de ensino que eles tiveram”.	4	2,9	1	10
“Tentei que fossem os formandos a dizer o que gostariam de aprender”.	3	2,2	1	10
“Utilizámos o computador e eles gostaram muito”.	2	1,4	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =4,9 \*Respostas múltiplas

Analisando os dados sistematizados no Quadro, podemos constatar que 5 indicadores (ou 17,9% em termos percentuais) do total de 28 se situam acima do valor da média da subcategoria ( $\bar{X}=4,9$ ), destacando-se “temos que adequá-las aos formandos”, com 66 respostas (47,8% do respectivo somatório), produzidas por todos os 10 professores entrevistados, o que torna bem evidente o reconhecimento dos mesmos quanto à importância da adequação das estratégias ao público formando. Os excertos que, de imediato se transcrevem, sustentam esta interpretação:

*(...) Para se fazer um bom trabalho com pessoas adultas, tem que ser de acordo com os interesses deles, a cultura deles, a educação deles, tem que estar tudo em redor... (...)* **(03)**;

*(...) Não se pode utilizar sempre as mesmas [estratégias], depende do grupo que temos na sala. (...) nem podia usar as mesmas estratégias com os dois grupos. (...) Há coisas que funcionam com uns e que não funcionam com outros, ou porque tem falta de vista ou porque não ouve bem ou porque é uma pessoa que não está muito interessada em aprender aquele... aquele tema. (...) Às vezes temos que mudar as coisas um bocadinho e adaptá-las aos alunos para que eles gostem de fazer o trabalho deles. (...)* **(09)**.

Na sequência deste indicador, e reforçando-o, com 14 unidades de sentido, ou 10,1% do somatório destas, referido por 4 respondentes (40%), temos o indicador “ia experimentando várias estratégias”, tal como testemunham as palavras deste professor:

*(...) ia experimentando várias estratégias (...) não há uma estratégia de fundo (...) num 2º ano ou num 3º, já seria diferente. (...) É mesmo experiência atrás de experiência, experimentação atrás de experimentação (...) Tentativas, porque muitas vezes fazemos de uma maneira que olhamos para eles e que nós vemos: “ Isto não está a funcionar, eles estão a olhar para mim mas eles não estão a apanhar nada do que eu estou a dizer”. E mais vale parar, ir para casa, pensar um bocadinho e depois tentar no dia seguinte fazer da maneira diferente. (...)* **(05)**.

Em termos de peso relativo atribuído (F=8 ou 5,8%, relativo a 4 respondentes, ou seja, 40%), surge-nos o indicador: “foi um trabalho virado para a prática, para o dia-a-dia”, que nos dá o sentido de um processo dinâmico em acção, de acordo com as necessidades de vida dos formandos. O excerto da entrevista que, de seguida, se transcreve, ilustra o que acabámos de referir:

*(...) alguns conteúdos nem sequer dei, passei à frente porque... achei, por exemplo, mais importante... (...) fotocopiei cheques meus, levei para a sala de aula e pus toda a gente a preencher os cheques. Nunca ninguém tinha mexido num cheque! Ninguém! (...)* **(05)**.

Continuando a análise, com 6 unidades de sentido, encontramos os indicadores “trabalhei essencialmente com fichas” (mencionado por 4 entrevistados – 40% do total) e “trabalhámos muito a partir das notícias” (resultante das respostas de 3 respondentes – 30%, portanto). A propósito do primeiro destes indicadores, vejamos como um dos entrevistados se exprimiu, que, mesmo recorrendo às fichas, procura individualizar as aprendizagens e ir ao encontro das vivências dos formandos:

*(...) para eles era mais fácil trabalhar com a ficha do que me estar a ouvir a expor a matéria no quadro. (...) quando eu tinha fichas (...) muito diferentes umas das outras (...) O mais possível adaptadas àquele mundo deles, eles trabalhavam muito bem. Eu andava saltitando, à volta, saltitando, saltitando e produziam imenso e compreendiam... eu acho que das coisas que utilizei, foi... foi a que teve melhor resultado. (...) (05).*

Já com valores de frequência logo abaixo da média (F=4, o que corresponde a 2,9%), resultantes das respostas de 1 entrevistado, ou seja, de 10% dos inquiridos, encontramos os indicadores “trabalhava muito por intuição” e “não era possível inovar muito, tinha que seguir o padrão de ensino que eles tiveram”. O extracto da entrevista que se transcreve a seguir, vem ilustrar o primeiro destes indicadores:

*(...) era motivante, mas era tudo muito por intuição, porque eu, como (...) nunca tinha trabalhado, aquilo funcionava tudo muito em cima... em cima do momento, mesmo. Era por momento. (...) (08).*

O indicador “tentei que fossem os formandos a dizer o que gostariam de aprender”, com 3 respostas (2,2%), de 1 entrevistado (10%), dá-nos a perceber uma estratégia diferente aplicada por este docente e que, afinal, teria como objectivo a adequação às características e/ou interesses dos formandos, cujas palavras transcrevemos a seguir:

*(...) eu tentava sempre não impingir as estratégias, tentava com que as pessoas (...) dissessem um pouco o que é que gostavam de saber (...) e dar a sua própria opinião, porque não eram crianças (...) melhor do que ninguém elas sabiam muitas vezes onde é que estavam as suas dificuldades e o que é que gostariam de saber mais (...) eu pus no meu dossier, no dossier da turma logo no início do ano e expliquei a toda a gente que tinha lá um papelinho em que as pessoas (...) punham lá o seu nome e punham lá um tema qualquer que gostassem de saber mais... (...) (10).*

Embora com os valores frequenciais mais baixos, mas não menos importantes que os demais, os indicadores “fui vendo como é que cada aluno gostava de fazer as coisas”, “fomos criando um trabalho progressivo” e “é mais fácil trabalhar se nos basearmos na experiência de vida deles”, todos com o mesmo valor tanto em termos de frequência (F=2, ou 1,4%) como de respondentes (2, ou 20%), deixam perceber que, para os entrevistados, a adequação das estratégias de trabalho aos formandos torna mais fácil o trabalho do professor.

A diversificação das estratégias e o recurso ao computador são, igualmente, referenciados como positivos nesta modalidade de ensino, conforme podemos perceber pelos indicadores “as estratégias têm que ser diversificadas porque eles têm muitas dificuldades em aprender” e “utilizámos o computador e eles gostaram muito”, também com o valor 2 de frequência, mas devido apenas a 1 narrador (10%).

De entre os restantes indicadores, sobressaem os que se prendem com os aspectos mais práticos das estratégias utilizadas pelos protagonistas do estudo, com o mesmo valor frequencial (F=1) e de respondentes (1), a que correspondem os valores percentuais de 0,7% e 10%, respectivamente, a saber: “tentava fazer as fichas mais simples”, “tentava ser mais lenta a explicar”, “nós devemos tornar os temas mais actuais”, “recorria à pesquisa” e “acabamos por usar estratégias que utilizamos com as crianças, mas mais formais e com menos brincadeira”.

#### **1.5.4. Recursos materiais/equipamentos**

Esta categoria foi sistematizada em função de duas subcategorias: “didácticos” e “mobiliário”, a cuja leitura interpretativa passaremos de imediato, tendo presente que os recursos e os equipamentos podem funcionar como condicionantes ou facilitadores da acção educativa.

## 1.5.4.1. Didáticos

No que aos recursos didáticos se refere, atentemos no Quadro N.º 47.

## QUADRO N.º 47

RECURSOS MATERIAIS/EQUIPAMENTOS  
Subcategoria: Didáticos

RECURSOS DIDÁTICOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“São muito escassos”.	30	22,7	8	80
“Foi essencialmente à base de fichas/cadernos”.	16	12,1	8	80
“Manuais não existem”.	8	6,1	6	60
“Era à base de textos”.	1	0,8	1	10
“Utilizámos o quadro”.	5	3,8	3	30
“Não havia nada”.	10	7,6	5	50
“Como era trabalho individual, era mais o papel e o lápis”.	1	0,8	1	10
“Cheguei a levar manuais do 2º Ciclo”.	2	1,5	1	10
“Ia muitas vezes buscar histórias da biblioteca da escola”.	1	0,8	1	10
“Usava alguns manuais do 1º Ciclo”.	4	3	2	20
“Utilizava alguns com histórias, lendas ou fábulas. E tudo o que encontrasse sobre a etnia deles”.	1	0,8	1	10
“Procurava em mapas”.	1	0,8	1	10
“Recolhemos panfletos”.	1	0,8	1	10
“Utilizei o vídeo”.	3	2,3	2	20
“Utilizei o computador”.	2	1,5	1	10
“Utilizei a Internet”.	2	1,5	2	20
“Na escola onde eu estava, tinha acesso ao vídeo, à televisão e mais nada”.	1	0,8	1	10
“Utilizámos cartolinas”.	3	2,3	3	30
“O material que utilizei foi o material que eu vi que eles gostavam”.	1	0,8	1	10
“Cheguei a utilizar os folhetos de publicidade dos supermercados para dar os preços das coisas porque são muito apelativos”.	1	0,8	1	10
“Usei os cheques”.	1	0,8	1	10
“Levei uns «tickets» das compras”.	1	0,8	1	10
“Utilizei também dicionários”.	1	0,8	1	10
“Utilizei livros”.	2	1,5	2	20
“Utilizávamos os manuais na perspectiva da cópia e do ditado”.	1	0,8	1	10
“Os materiais audiovisuais são muito importantes e necessários quando se trabalha com adultos”.	2	1,5	1	10
“O que há são lápis, borrachas, cadernos”.	2	1,5	2	20
“Faço materiais com eles”.	7	5,3	3	30
“No início do ano lectivo tivemos dificuldade em tirar fotocópias porque a máquina da Coordenação estava avariada”.	1	0,8	1	10
“Penso que os recursos materiais são bons”.	1	0,8	1	10
“Os recursos que utilizo são os que considero melhores para poder dar alguma coisa ao meu grupo”.	1	0,8	1	10
“A falta de materiais didáticos não constitui dificuldade para um professor que esteja preparado para o ER”.	1	0,8	1	10
“Adapto os materiais que eu própria fabriquei quando recebi formação acerca da construção de materiais”.	3	2,3	1	10
“O computador é muito importante, mesmo para os formandos que não sabem ler”.	1	0,8	1	10
“Recorri aos materiais da Concelhia”.	4	3	3	30
“Adaptávamos de manuais para crianças”.	2	1,5	2	20
“O que existe é mesmo o básico”.	1	0,8	1	10
“Os materiais que utilizei foram construídos por mim”.	5	3,8	3	30
“Trabalhei muito à base de lendas”.	1	0,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>132</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =3,4 \*Respostas múltiplas

A análise dos dados sistematizados no Quadro N.º 47 revela-nos que, dos 39 indicadores que compõem a categoria, 9 apresentam frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X}=3,4$ ). Destes, destaca-se o indicador “são muito escassos”, com 30 respostas, devidas a 8 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 22,7% e 80%, respectivamente. Os excertos seguintes, resultantes das declarações de quatro entrevistados, dão-nos conta dos pouquíssimos materiais didáticos ao alcance destes profissionais para trabalharem com o público do Ensino Recorrente, até por deficiência organizacional ou funcional de algumas escolas:

*(...) Os recursos materiais são muito poucos (...) Se não fosse eu levar de casa, das minhas coisas... não, não há grande oferta, não há materiais para nós trabalharmos. (...) (02);*

*(...) Os que existem são muito poucos! (...) nenhuns, pois! (...) E se quisermos alguma coisa que fez-nos falta, ou pedimos na Coordenação, que aí há fichas e há livros, ou então comprar mesmo (...) se quisermos fazer uma coisa nova, temos que ser nós a criar, temos que ser nós a fazer e então nem sempre há tempo para isso.(...) (04);*

*(...) havia uma série de coisas na sala que nós não podíamos utilizar (...) como jogos, por exemplo (...) isso era bom. (...) Mas não podíamos utilizar. (...) Porque não nos era permitido utilizar esse tipo de materiais, porque a escola não permitia mesmo. (...) (08);*

*(...) Não existem muitos recursos, muito pelo contrário, nós quase que fazemos omeletas sem ovos. (...) Temos o quadro, temos o giz e pouco mais, depois o resto, vamos pedindo à Coordenação e a C. C., com os poucos meios que tem, vai tentando nos ajudar (...) temos muito pouca coisa. (...) (09).*

O indicador “foi essencialmente à base de fichas/cadernos”, com 16 unidades de sentido, a que correspondem 12,1% do respectivo total, mencionado por 8 dos entrevistados (80%), é que detém o segundo valor mais elevado. Reparemos, então, no testemunho de um deles:

*(...) o material que eu mais utilizei foram as fichas, ou fotocopiadas das da Coordenação, ou elaboradas por mim, ou fotocopiadas às vezes de alguns livros, alguns exercícios (...) de resto era a ficha, para aprender mesmo os conteúdos era a ficha. (...) (05).*

Segue-se-lhe, com 10 respostas (7,6%), de 5 entrevistados (50%), o indicador “não havia nada”, reforçando o sentido do primeiro destes indicadores, embora de forma mais radical. Vejamos como um dos entrevistados se exprimiu acerca deste aspecto:

*(...) eu tinha dificuldades porque não tinha mesmo recursos. (...) não tínhamos nada (...)*  
**(01).**

Continuando a análise, com 8 respostas (6,1%), de 6 inquiridos (60%), apresenta-se o indicador “manuais não existem”, como se traduz da passagem da entrevista de um deles, embora tal facto não constitua em si um “mal”:

*(...) Não há manuais no Ensino Recorrente. (...) o professor pode elaborar esses manuais, juntando textos que vai produzindo nas diversas aulas com os alunos (...)* Não há manuais (...) **(07).**

Segue-se-lhe, com 7 unidades de sentido, o indicador “faço materiais com eles”, resultante dos discursos de 3 entrevistados (30%), tal como o testemunham as palavras deste professor:

*(...) utilizávamos muito o cartão de caixas, de frigoríficos e coisas do género (...) para fazer materiais com eles (...) fazemos cartazes para trabalhar com os alunos (...)* **(09).**

Em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=5, ou 3,8%) apresentam-se os indicadores “utilizámos o quadro”, mencionado por 3 professores (30%), e “os materiais que utilizei foram construídos por mim”, referido por 3 entrevistados (30%), assim ilustrado por dois dos inquiridos:

*(...) Vou construindo, vou alargando, conforme os temas (...) dentro daquele tema, temos que procurar adaptar material, ir buscar aqui e acolá e quando não há temos que os arranjar nós (...) temos que o fabricar, que remédio! (...)* **(07);**

*(...) E mesmo os mapas dos distritos e dos concelhos de cada distrito e tudo mais, foi tudo material feito por mim e pesquisado... (...)* Foi tudo material feito por mim (...) **(10).**

Imediatamente a seguir, com 4 respostas (3%) surgem-nos os indicadores “recorri aos materiais da concelhia” e “usava alguns manuais do 1º Ciclo”, mencionados, respectivamente, por 3 e 2 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 30% e 20%, respectivamente. O extracto de uma das entrevistas, que se transcreve, ilustra o último destes indicadores:

*(...) escolhia todos os manuais que tinha e eu procurava em casa alguns que se adaptassem para cada situação. (...) Do 1º Ciclo. (...) Sim, utilizava alguns. (...) Sim. Depende, depende dos textos. Nada que fosse muito acriançado. (...) (02).*

Com frequências de valores já abaixo do da média (F=3, o que corresponde a 2,3%) surgem-nos os indicadores “utilizámos cartolinas” (3 respondentes, ou seja, 30%), “utilizei o vídeo” (2 respondentes – 20%) e “adapto os materiais que eu própria fabriquei quando recebi formação acerca da construção de materiais” (1 respondente, ou 10%), sendo este último assim expresso pelo entrevistado que o produziu:

*(...) há anos atrás, estivemos em Lisboa a trabalhar nesse sentido. Produzir materiais e produzimos bastantes (...) Temos que adaptar porque as realidades são diferentes e o professor do Ensino Recorrente tem que ter sempre isso presente. (...) um material que não serve para este aluno, para o aluno A, serve para aluno B... (...) (07).*

Já com valores bastante mais baixos que o da média, apresentam-se, com 2 respostas (1,5%), os indicadores: “utilizei a Internet”, “utilizei livros”, “o que há são lápis, borrachas, cadernos”, “adaptávamos de manuais para crianças” (todos devidos às respostas de 2 entrevistados – 20%), “cheguei a levar manuais do 2º Ciclo”, “utilizei o computador” e “os materiais audiovisuais são muito importantes e necessários quando se trabalha com adultos” (mencionados por 1 respondente, ou 10%).

Os últimos indicadores apresentam todos 1 unidade de sentido (0,8%), tendo cada um deles origem no discurso de 1 só entrevistado (10%). Os recursos didáticos a que os protagonistas aludiram ter recorrido são díspares, desde os mais tradicionais (“era à base de textos”, “como era trabalho individual, era mais o papel e o lápis”, “ia muitas vezes buscar histórias da biblioteca da escola”, “utilizei também dicionários”, “utilizávamos os manuais na perspectiva da cópia e do ditado”), aos que mais pontos em comum têm com as vivências dos adultos (“recolhemos panfletos”, “cheguei a utilizar os folhetos de publicidade dos supermercados para dar os preços das coisas porque são muito apelativos”, “usei os cheques” e “levei uns «tickets» das compras”).

As tecnologias de informação e comunicação são, também, referenciadas como constituindo um recurso didáctico às quais o professor que lecciona no Ensino Recorrente deve ter acesso, conforme deixam perceber os indicadores “na escola onde eu estava, tinha acesso ao vídeo, à televisão e mais nada” e “o computador é muito importante, mesmo para os formandos que não sabem ler”. Aliás, as tecnologias de informação e comunicação são apontadas não só como recurso, mas como estratégia e constituem, por si sós, uma área disciplinar (TIC), pelos que estes indicadores não só se reforçam mutuamente, como se interligam.

#### 1.5.4.2. Mobiliário

Ainda na categoria dos recursos materiais/equipamentos, detenhamo-nos no que os entrevistados referiram quanto aos equipamentos afectos/usados pelo Ensino Recorrente (Quadro N.º 48).

### QUADRO N.º 48

#### RECURSOS MATERIAIS/EQUIPAMENTOS Subcategoria: Mobiliário

EQUIPAMENTOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Não é muito adequado”.	13	68,4	6	60
“O mobiliário é escasso”.	6	31,6	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =9,5 \*Respostas múltiplas

Como se pode ver, pela análise do Quadro N.º 48, esta subcategoria é composta por 2 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=19$ . Destes indicadores, apenas 1 (“não é muito adequado”) possui frequência de valor superior ao da média ( $\bar{X}$  =9,5), com 13 unidades de sentido, ou seja, 68,4% do respectivo total, proferidas por 6 entrevistados (60%). Pelos extractos de duas das entrevistas podemos perceber a falta de adequação do mobiliário das salas onde decorre a formação, ao público adulto:

*(...) aquelas secretárias e as cadeiras são um pouco baixas para eles. E os meus alunos queixavam-se muito disso. (...) Dores nas pernas, dores nas costas... e eles realmente queixavam-se dos materiais, das cadeiras e das secretárias. (...) (03);*

*(...) Eram pequeninas... eram coisas para crianças (...) era esquisito (...) não facilitava nada. Porque eles ficavam... muito torcidos, todos desconfortáveis. (...) (08).*

Com 6 unidades de sentido (31,6%) apresenta-se o segundo indicador – “o mobiliário é escasso”, mencionado por 5 (ou 50%) dos inquiridos, cujo significado não é menos importante que o do anterior, antes complementando-o. Detenhamo-nos, então, nas palavras de dois dos entrevistados:

*(...) Só podíamos utilizar as mesas, as cadeiras, o quadro (...) (08);*

*(...) eram as cadeiras e as mesas, porque material escolar não havia mais nada. (...) (10).*

## **1.6. Caracterização do Ensino Recorrente**

A caracterização do Ensino Recorrente é mais uma das categorias que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas. Vejamos, pois, como os entrevistados representam o nível de ensino em que leccionam, atendendo a três categorias: “comparação com o 1º Ciclo do ensino regular”, “principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente” e “principal objectivo desta modalidade de ensino”.

### **1.6.1. Comparação com o 1º Ciclo do ensino regular**

Esta categoria, representada pelo Quadro N.º 49, consiste, afinal num conjunto de diferenças apontadas pelos entrevistados, quando compararam as duas modalidades de ensino. Passemos, então, à sua leitura interpretativa.

## QUADRO N.º 49

## COMPARAÇÃO COM O 1º CICLO DO ENSINO REGULAR

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“A principal diferença é a idade dos formandos”.	5	9,8	4	40
“As crianças têm mais facilidade em aprender do que os adultos”.	3	5,9	3	30
“O ensino regular tem outro tipo de regras”.	2	3,9	1	10
“O nível de exigência também é completamente diferente. No ER exigimos muito de cidadania, também”.	1	2	1	10
“O Ensino Recorrente é um ensino mais delicado”.	1	2	1	10
“Os adultos têm um ritmo de trabalho diferente do das crianças”.	2	3,9	2	20
“As motivações dos adultos são totalmente diferentes”.	1	2	1	10
“Os adultos já têm a personalidade bem definida e as crianças não”.	2	3,9	1	10
“No ER, cada aluno é um caso particular e no ensino regular não”.	1	2	1	10
“São completamente diferentes”.	3	5,9	2	20
“Acho que isto é que é mesmo ensino individualizado”.	1	2	1	10
“Nos conteúdos está muito ligado ao ensino regular, mas a nível de estratégias não têm nada a ver um com o outro”.	2	3,9	1	10
“É um trabalho muito mais lento”.	1	2	1	10
“Não podemos dar fichas com bonequinhos”.	1	2	1	10
“Os adultos têm outro tipo de comportamento”.	3	5,9	1	10
“Os adultos, como já têm experiência de vida, conseguem adaptar-se melhor ao que nós lhes queremos transmitir”.	2	3,9	1	10
“O tipo de conversas que podemos estabelecer com os adultos são diferentes”.	2	3,9	2	20
“É muito diferente de trabalhar com crianças”.	7	13,7	3	30
“A relação é diferente”.	3	5,9	3	30
“No ensino regular podemos seguir os manuais e no Recorrente não existem”.	1	2	1	10
“Talvez seja mais difícil do que com as crianças devido ao desinteresse deles”.	1	2	1	10
“Temos que abordar os temas de maneira diferente”.	6	11,8	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,3$  \*Respostas múltiplas

A análise dos dados sistematizados no Quadro N.º 49 revela-nos que, dos 22 indicadores que o compõem, 7 (30,4%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}=2,3$ ). De entre eles, evidencia-se “é muito diferente de trabalhar com crianças”, com 7 respostas (13,7%), de 3 entrevistados (30%). Imediatamente a seguir, apresenta-se o indicador “temos que abordar os temas de maneira diferente”, com o valor 6 de frequência (11,8%), resultante das respostas de 3 inquiridos (ou 30%, em termos percentuais). A propósito deste indicador, apresentamos, de seguida, extractos de duas das entrevistas:

*(...) tem que ser uma abordagem mais séria (...) com as crianças tentamos trabalhar (...) através do lúdico (...). Aqui tem que ser uma coisa mais formal (...) (09);*

*(...) Com as crianças estamos muito mais condicionados ao tipo de assuntos que abordamos e à maneira como abordamos. Aqui não, é... pronto, é muito mais de adulto para adulto, sem rodeios... (...) não podemos pensar no ensino da mesma maneira para uma criança e para um adulto (...) depois, a partir daí, tudo muda (...)* (10).

Segue-se, com 5 respostas (ou 9,8% do respectivo total), dadas por 4 inquiridos (40%), o indicador “a principal diferença é a idade dos formandos”, tal como o testemunham as palavras deste professor:

*(...) os alunos no Recorrente são adultos e no outro são crianças... penso que é isso, o principal, temos que... que diferenciar as idades... (...) Penso que a principal diferença são as idades. (...)* (01).

Ainda acima da média, exactamente com os mesmos valores frequenciais (F=3, ou 5,9%) e de respondentes (3 ou 30%), apresentam-se os indicadores “a relação é diferente” e “as crianças têm mais facilidade em aprender do que os adultos”, sendo este último assim expresso por um dos entrevistados:

*(...) é diferente uma criança chegar às oito da manhã à escola e começar a fazer um trabalho sem ter preocupação nenhuma, do que um adulto que chega lá e que, se calhar, está a pensar nos filhos que estão sozinhos em casa e que ainda tem que chegar e ir passar a ferro ou ir limpar o pó ou fazer esse tipo de coisas... Isto são tudo problemas que dificultam a aprendizagem, a pessoa não está lá de corpo inteiro, tem muitas coisas em que se dividir. (...)* (09).

Também com 3 unidades de sentido (5,9%) surgem-nos os indicadores “são completamente diferentes” (2 entrevistados – 20%) e “os adultos têm outro tipo de comportamento”, mencionado por 1 professor (10%), como podemos perceber pelo excerto da sua entrevista que, de seguida, se transcreve:

*(...) Principalmente a nível de comportamento. (...) É muito mais calmo, muito mais calmo. Menos “stress”, a nível... a esse nível então. (...) Trabalho, dá sempre trabalho, mas o decorrer das aulas... pronto, o comportamento não tem nada a ver. Até acho que rende mais porque não temos esses problemas. (...) não há esses problemas [de indisciplina] ... (...)* (04).

Já com valores ligeiramente inferiores à média (F=2, ou 3,9%), apresentam-se os indicadores “o tipo de conversas que podemos estabelecer com os adultos são diferentes”, “os adultos têm um ritmo de trabalho diferente do das crianças”,

mencionados por 2 dos entrevistados, ou 20% do total, “o ensino regular tem outro tipo de regras”, “os adultos já têm a personalidade bem definida e as crianças não”, “nos conteúdos está muito ligado ao ensino regular, mas a nível de estratégias não têm nada a ver um com o outro”, “os adultos, como já têm experiência de vida, conseguem adaptar-se melhor ao que nós lhes queremos transmitir”, todos devido a 1 inquirido (10%).

Finalmente, com 1 unidade de sentido cada (2%), são apontadas diversas diferenças entre as duas modalidades de ensino em apreço. São díspares as diferenças apontadas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%), destacando-se as que se referem aos destinatários (“as motivações dos adultos são totalmente diferentes”, “no ER, cada aluno é um caso particular e no ensino regular não”, “cada adulto tem o seu ritmo de aprendizagem” e “talvez seja mais difícil do que com as crianças devido ao desinteresse deles”) e ao “espírito” da modalidade (“o nível de exigência também é completamente diferente. No ER exigimos muito de cidadania, também”, “o ER é um ensino mais delicado”, “acho que isto é que é mesmo ensino individualizado” e “não podemos dar fichas com bonequinhos”).

## **1.6.2. Principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente**

Esta categoria foi sistematizada em função das subcategorias “em termos gerais” e “sugestões apontadas”, a cuja leitura interpretativa passaremos de imediato.

### **1.6.2.1. Em termos gerais**

A primeira das duas subcategorias, “em termos gerais”, é representada pelo Quadro N.º 50.

## QUADRO N.º 50

## PRINCIPAIS PROBLEMAS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE

## Subcategoria: Em termos gerais

PROBLEMAS APONTADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É os alunos não terem consciência que a escola é extremamente importante”.	3	7,1	1	10
“É o facto dos formandos irem às aulas só por causa do Rendimento Mínimo”.	6	14,3	2	20
“É o desinteresse”.	5	11,9	3	30
“A escola e a vida deles não tem nada em comum”.	3	7,1	2	20
“A falta de materiais”.	4	9,5	1	10
“O mobiliário, que não é adequado aos adultos”.	1	2,4	1	10
“É o sentimento de estarmos numa escola que não é nossa e sentirmos que estamos ali por empréstimo”.	2	4,8	1	10
“O facto de as aulas começarem tão tarde parece-me grave”.	1	2,4	1	10
“É não funcionar como uma turma, entram e saem alunos em qualquer momento”.	4	9,5	1	10
“É o parente pobre em termos de apoios para o desenvolvimento da actividade”.	1	2,4	1	10
“A falta de preparação dos professores para trabalharem no ER”.	5	11,9	1	10
“Nunca tivemos resultados tão maus em termos de Recorrente”.	1	2,4	1	10
“É o facto de as aulas serem no final do dia, quando os formandos estão mais cansados”.	1	2,4	1	10
“É os formandos terem mais dificuldades em aprender”.	3	7,1	1	10
“Os adultos resistem às novas aprendizagens”.	2	4,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,8$  \*Respostas múltiplas

A subcategoria em questão é composta por 15 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=42$ . Procedendo a uma primeira análise, podemos verificar que, do número total de indicadores, 8 deles (ou 53,3% em termos percentuais) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da subcategoria ( $\bar{X}=2,8$ ).

Com o valor mais elevado (6 respostas, a que correspondem 14,3%) encontramos o indicador “é o facto dos formandos irem às aulas só por causa do Rendimento Mínimo”, mencionado por 2 professores (20% do total), um dos quais se exprime assim:

*(...) eles não são interessados pela escola, são obrigados a ir lá. (...) a escola é um momento que eles acham horrível, estão desejando que aquilo passe (...) porque é só sair de casa onde podiam estar a descansar (...) é tudo à volta de outros interesses e da necessidade, que eles vão lá só por necessidade, que não é necessidade de aprender, mas sim financeira. (...) (02).*

Imediatamente a seguir, com 5 unidades de sentido (11,9%), apresentam-se os indicadores “é o desinteresse”, referido por 3 entrevistados (30%) e “a falta de

preparação dos professores para trabalharem no ER”, resultante das respostas de 1 dos entrevistados (10%). Relativamente a este último, atentemos nas palavras do sujeito que o produziu:

*(...) A falta de preparação dos professores.(...) Os professores não estão preparados especificamente para trabalharem com alunos adultos, alunos do Ensino Recorrente, porque os professores estagiaram, de uma maneira foram orientados nos seus cursos para trabalharem com alunos do ensino regular e não com os adultos e é muito complicado porque a tendência é tentarmos levar a nossa experiência do ensino regular para o Recorrente. (...) Um professor que não esteja preparado para ser integrado no Ensino Recorrente não consegue dar a volta às situações e aos problemas que normalmente aparecem, fazem parte dos cursos do Ensino Recorrente. (...) (07).*

Também em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=4, ou 9,5%) se encontram os indicadores “a falta de materiais” (2 respondentes – 20%) e “é não funcionar como uma turma, entram e saem alunos em qualquer momento”, mencionado por 1 dos inquiridos (10%), cujas palavras transcrevemos:

*(...) E depois é esta coisa de... de não funcionar como uma turma, de não haver um princípio e um final do ano onde toda gente estivesse... entram agora dois, e depois sai um, depois entram três (...) Em qualquer altura. (...) (05).*

Com 3 unidades de sentido (7,1%) podemos verificar a existência dos indicadores “a escola e a vida deles não tem nada em comum” (3 entrevistados – 30%), “é os alunos não terem consciência que a escola é extremamente importante” e “é os formandos terem mais dificuldades em aprender”, ambos resultantes das respostas de 1 inquirido (10%). O extracto da entrevista que transcrevemos a seguir reporta-se ao último destes indicadores, sendo o seu autor de opinião, que é na verdade um preconceito, de que os formandos já têm menos capacidade de aprender que as crianças:

*(...) eu penso que o principal problema é as pessoas não terem já aquela facilidade em aprender, a interpretar as coisas (...) Já falta também aquela perspicácia de querer saber (...) mas é, sobretudo, a falta de concentração (...) eu ensinava determinado conteúdo, se calhar na aula seguinte tinha que partir da estaca zero porque... nota-se que as capacidades já não são as mesmas... (...) Com certeza que tem que ver com a idade (...) (10).*

Com valores frequenciais já abaixo da média, seguem-se os indicadores “é o sentimento de estarmos numa escola que não é nossa e sentirmos que estamos ali por

empréstimo” e “os adultos resistem às novas aprendizagens”, ambos com 2 respostas, devidas a 1 entrevistado, a que correspondem os valores percentuais de 4,8% e 10%, respectivamente. A propósito do problema expresso por este último indicador, reparemos nas palavras de quem o mencionou:

*(...) com o medo que as pessoas têm de aprender coisas novas e partem logo do princípio que não conseguem fazer (...) Falta essa coragem e essa determinação para ficar aberto a aprendizagens novas e saberes. (...) (10).*

Por último, com 1 unidade de sentido cada (2,4%), são apontados a esta modalidade de ensino diversos problemas, segundo o ponto de vista dos entrevistados. São díspares as diferenças apontadas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%), designadamente as deficientes condições para o desenvolvimento da actividade (“o mobiliário, que não é adequado aos adultos” e “é o parente pobre em termos de apoios para o desenvolvimento da actividade”) e o tempo/horário em que a actividade normalmente decorre (“o facto de as aulas começarem tão tarde parece-me grave” e “é o facto de as aulas serem no final do dia, quando os formandos estão mais cansados”).

### 1.6.2.2. Sugestões apontadas

O Quadro N.º 51, apresentado a seguir, reporta-se à subcategoria “sugestões apontadas”, com vista à melhoria do Ensino Recorrente (Quadro N.º 51).

## QUADRO N.º 51

PRINCIPAIS PROBLEMAS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE  
Subcategoria: Sugestões apontadas

SUGESTÕES APONTADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Promover encontros e seminários com pessoas experientes em Ensino Recorrente”.	3	100	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	-	-

N=10  $\bar{X}$  =3 \*Respostas múltiplas

Analisado o Quadro, verifica-se que o mesmo é composto apenas pelo indicador “promover encontros e seminários com pessoas experientes em ER”, com 3 respostas (100%), devidas a 1 entrevistado (10%), e com os objectivos que ele próprio enuncia:

(...) Era uma ideia que podia ser em todas as Coordenações. (...) para despertar mais a atenção das pessoas que estão envolvidas no Recorrente. (...) Todos os anos haver colóquios, seminários, trocas de experiências... Por exemplo, no final do ano as pessoas têm um ano inteiro de trabalho. Porque é que no final do ano não se destina três ou quatro... dois ou três ou quatro dias para que haja uma reunião, um seminário com alguém que tenha experiência no Ensino Recorrente (...) se houvesse ali um trocar de experiências, um amadurecer de ideias, era importante. (...) (06).

### 1.6.3. Principal objectivo desta modalidade de ensino

Esta categoria foi sistematizada em função das subcategorias “em geral” e “quanto aos formandos”.

#### 1.6.3.1. Em geral

Em termos gerais, os entrevistados concebem os objectivos do Ensino Recorrente tal como o Quadro N.º 52 no-lo mostra.

### QUADRO N.º 52

PRINCIPAL OBJECTIVO DESTA MODALIDADE DE ENSINO  
Subcategoria: Em geral

OBJECTIVOS APONTADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É eles conseguirem, no dia-a-dia, resolver todo o tipo de situações que surjam”.	3	12	2	20
“É alfabetizar”.	7	28	5	50
“É que os alunos que lá estão ganhem algum interesse”.	2	8	2	20
“É mostrar às pessoas que nunca é tarde para aprender”.	6	24	3	30
“É mostrar-lhes que, afinal, a escola não é tão ruim como eles imaginaram quando eram crianças”.	1	4	1	10
“Dar-lhes as bases para que eles, enquanto cidadãos de uma sociedade moderna, não se sintam marginalizados”.	1	4	1	10
“A partir da alfabetização, partimos para muitos outros objectivos”.	2	8	1	10
“É um trabalho quase social”.	1	4	1	10
“É dar-lhes competências de cidadania”.	2	8	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,8$  \*Respostas múltiplas

A presente subcategoria é composta por 9 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=25$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, apenas 3 (33,3%) apresentam valores frequenciais superiores aos da respectiva média ( $\bar{X}=2,8$ ). Destes, evidencia-se “é alfabetizar”, com 7 respostas, de 5 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 28% e 50%,

respectivamente, e a que o excerto da entrevista que a seguir transcrevemos se reporta, dando embora do Ensino Recorrente uma perspectiva reducionista:

*(...) É fazer alguma aprendizagem, não é? Saber escrever, ler... (...) Penso que seja saber ler o mínimo (...) eu acho que o objectivo do Ensino Recorrente é acabar mesmo com as pessoas analfabetas (...) que não sabem escrever (...) pelo menos que saibam escrever o seu nome. (...) (02).*

Imediatamente a seguir, com o valor 6 de frequência (24%), devido a 3 docentes (30%), encontramos o indicador “é mostrar às pessoas que nunca é tarde para aprender”, que traduz uma dimensão da formação ao longo da vida. Um dos entrevistados exprime-se assim, a propósito:

*(...) é mostrar às pessoas, e foi isso que eu tentei sempre, do primeiro ao último dia, tentar mostrar às pessoas que estão sempre a tempo de modificarem a vida. (...) Que nunca é tarde [para aprender]. (...) não criar aquela ideia que: “Não, já não consigo, não.” Era isso que eu queria que eles compreendessem. (...) (05).*

Com 3 afirmações (12%), temos o indicador “é eles conseguirem, no dia-a-dia, resolver todo o tipo de situações que surjam”, resultante das declarações de 2 entrevistados (20%), e que comete ao ER uma certa dimensão social. O excerto seguinte traduz bem esta perspectiva:

*(...) Eu penso que é... é eles conseguirem, no dia-a-dia, resolver todo o tipo de situações que surjam. (...) é eles terem bases para resolverem os problemas. Penso que é esse o principal objectivo. (...) (01).*

Em igualdade pontual no que respeita à frequência (F=2, ou 8%) apresentam-se os indicadores “é dar-lhes competências de cidadania”, “é que os alunos que lá estão ganhem algum interesse” (2 respondentes – 20%) e “a partir da alfabetização, partimos para muitos outros objectivos”, mencionado por 1 entrevistado (10%). A propósito do primeiro destes indicadores, reparemos nas palavras dos entrevistados por ele responsáveis:

*(...) E também ensinar a alguns a estar em sociedade e saber... uma forma de estar (...) (02);*

(...) é que as pessoas, primeiro, aprendam a se relacionar umas com as outras e a respeitar as ideias dos outros e saber ouvir (...) (09).

Os restantes indicadores apresentam todos 1 unidade de sentido (4%), de 1 entrevistado (10%) e expressam outros objectivos desta modalidade de ensino. Assim, para os protagonistas do estudo, o ER é uma área abrangente, não se esgotando na componente académica/escolar, sendo a vertente de “serviço social” um dos seus objectivos genéricos, como os indicadores que se seguem deixam perceber: “é dar-lhes as bases para que eles, enquanto cidadãos de uma sociedade moderna, não se sintam marginalizados” e “é um trabalho quase social”.

### 1.6.3.2. Quanto aos formandos

Detenhamo-nos, agora, no modo como os entrevistados representam os objectivos desta modalidade de ensino numa perspectiva mais centrada nos formandos (Quadro N.º 53).

## QUADRO N.º 53

### PRINCIPAL OBJECTIVO DESTA MODALIDADE DE ENSINO Subcategoria: Quanto aos formandos

OBJECTIVOS APONTADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É eles conseguirem aplicar o que aprendem nas aulas na resolução dos problemas do dia a dia”.	5	9,4	4	40
“É que eles aprendam”.	5	9,4	4	40
“Deixarem de ser analfabetas”.	2	3,8	2	20
“Que eles percebam que o que aprendem no curso lhes é útil”.	7	13,2	6	60
“Queria que eles percebessem que somos todos iguais e que temos objectivos comuns”.	1	1,9	1	10
“Queria que eles percebessem que se podem fazer coisas em grupo muito giras”.	1	1,9	1	10
“Levá-los a perceber que estão sempre a tempo de aprender e de modificar a maneira de estar na vida e a própria vida”.	1	1,9	1	10
“Que eles consigam desenvolver competências de forma a que, depois, na vida em sociedade, se sintam cidadãos de pleno direito”.	9	17	5	50
“Que eles não vão para o curso só por causa do Rendimento, que aproveitem a oportunidade que lhes dão”.	3	5,7	2	20
“Que fiquem motivados para continuar a estudar”.	7	13,2	2	20
“Dar-lhes a conhecer a nossa forma de vida e valorizar a cultura deles”.	2	3,8	1	10
“Que eles se sintam bem na sala de aula”.	6	11,3	3	30
“Além de tentar cativá-los, foi tentar adaptar os meus objectivos em função dos objectivos deles”.	2	1,9	2	20
“Tentar sempre perceber do que é que eles gostavam”.	2	1,9	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =3,8 \*Respostas múltiplas

De acordo com o Quadro N.º 53, esta subcategoria é composta por 14 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=53$ . Procedendo a uma primeira análise, verificamos que, do total de indicadores, 6 (42,9%) situam-se acima do valor da média da subcategoria ( $\bar{X}=3,8$ ), destacando-se os indicadores “que eles consigam desenvolver competências de forma a que, depois, na vida em sociedade, se sintam cidadãos de pleno direito”, com 9 unidades de sentido (17% do respectivo total), resultante dos discursos de 5 protagonistas, ou seja, 50%. Dá testemunho desta posição o seguinte excerto de uma das entrevistas:

*(...) é fazer com que as pessoas (...) nós fornecemos e ajudamos a que eles se enquadrem, porque estas pessoas são muito desenquadradas da sociedade e põem-se mesmo à parte. (...) é dar-lhes um (...) estímulo e mostrar-lhes que eles são activos. Eu acho que isso é o mais importante, é (...) pôr essas pessoas activas na sociedade. (...) Participativas (...) Serem cidadãos como (...) as outras pessoas são (...) (08).*

Seguem-se, em termos de peso relativo, os indicadores “que eles percebam que o que aprendem no curso lhes é útil” (referido por 6 entrevistados) e “que fiquem motivados para continuar a estudar” (mencionado por 2 inquiridos – 20%), ambos com 7 unidades de sentido (13,2% do respectivo somatório, em cada caso). Dando expressão ao segundo indicador, afirmou um dos entrevistados:

*(...) E tentava fazer-lhes ver o quanto é importante saber ler, fazer contas... o quanto é importante para o nosso dia-a-dia, não é? (...) (10).*

Imediatamente a seguir, com 6 respostas (11,3%), dadas por 3 inquiridos (30%), temos o indicador “que eles se sintam bem na sala de aula”, como se pode perceber pelo testemunho deste professor:

*(...) o meu principal objectivo é que eles, primeiro se sintam bem e que sintam que eles estão cativados (...) de uma maneira geral, era que as pessoas se sentissem bem, principalmente. Acho que isso era o principal (...) (10).*

Com 5 referências (9,4%) seguem-se os indicadores “é eles conseguirem aplicar o que aprendem nas aulas na resolução dos problemas do dia a dia” e “é que eles

aprendam”, resultantes das respostas de 4 entrevistados (40%) e ambos traduzindo uma concepção da utilidade prática e vivencial do processo de formação, como é bem patente no seguinte excerto:

*(...) é saber o mínimo, uma pessoa escrever o nome, saber ler qualquer coisa, coisas simples, de necessidade, do dia a dia, não é? Fazerem uma carta, duas ou três palavras, saberem ler o que era aquilo (...) conhecerem o que é um vale postal, uma assinatura... trabalhei muito nisso (...) Trazia por vezes um cheque, um recibo, tentei também ver essas pequenas coisas... (...) (02).*

Já com um valor abaixo da média, surge o indicador “que eles não vão para o curso só por causa do Rendimento, que aproveitem a oportunidade que lhes dão” (F=3, a que correspondem 5,7%), mencionado por 2 respondentes, ou 20% do total de inquiridos.

Os indicadores “deixarem de ser analfabetas”, “além de tentar cativá-los, foi tentar adaptar os meus objectivos em função dos objectivos deles” (mencionados, cada um deles, por 2 respondentes - 20%), “dar-lhes a conhecer a nossa forma de vida e valorizar a cultura deles” e “tentar sempre perceber do que é que eles gostavam” (ambos devidos a 1 respondente, ou 10%) apresentam todos o mesmo número de respostas (2, a que corresponde o valor percentual de 3,8% cada).

Os 3 restantes indicadores apresentam o mesmo valor frequencial (F=1, ou 1,9%), devendo-se, em cada caso, a 1 entrevistado (10%), destacando-se o indicador “levá-los a perceber que estão sempre a tempo de aprender e de modificar a maneira de estar na vida e a própria vida”, o que nos mostra que, para o inquirido responsável pelo indicador, o ER pode ter como objectivos conduzir à mudança da vida dos próprios formandos.

Apercebemo-nos, também, através da análise efectuada, que estes docentes não se limitaram às aprendizagens previstas nos programas referenciais, sendo as competências em cidadania uma meta a atingir ao longo do curso.

## 1.7. Relação professor/formandos

A relação professor/formandos foi um dos temas que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas, sendo composto pelas seguintes categorias: “na globalidade”, “quanto à atitude dos formandos” e “quanto à sua própria atitude”.

### 1.7.1. Na globalidade

Esta categoria sistematiza as opiniões dos protagonistas do estudo acerca do relacionamento estabelecido, em geral, entre os mesmos, enquanto professores, e os respectivos formandos, ao longo do processo formativo (Quadro N.º 54).

#### QUADRO N.º 54

RELAÇÃO PROFESSOR/FORMANDO  
Categoria: Na globalidade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Divertíamo-nos”.	1	2,8	1	10
“Ríamos”.	1	2,8	1	10
“Acho que é muito importante sentirmo-nos bem”.	1	2,8	1	10
“Eles gostam muito de falar sobre eles próprios”.	2	5,5	1	10
“Criaram-se laços entre nós”.	1	2,8	1	10
“Tivemos sempre um bom relacionamento”.	22	61,1	8	80
“Nunca tive problemas de maior”.	1	2,8	1	10
“Às vezes paramos um bocadinho porque começamos a falar”.	1	2,8	1	10
“Com os homens era diferente, conversávamos mais a nível de escrita”.	1	2,8	1	10
“Eu acho que acabaram por gostar de mim e iam para a escola para estar comigo”.	1	2,8	1	10
“No princípio, foi um bocadinho difícil”.	1	2,8	1	10
“No final, eu acho que conseguimos ter um bom ambiente de trabalho”.	1	2,8	1	10
“Nós ficamos a conhecer os formandos e estabeleceu-se uma certa amizade com eles”.	1	2,8	1	10
“As pequeninas coisas que conseguimos com os adultos são muito importantes para nós”.	1	2,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,6$  \*Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro, verificamos que o mesmo é composto por 14 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=36$ . Destes, apenas 1 indicador - “tivemos sempre um bom relacionamento” - (7,1% do total de 14 indicadores) apresenta valor frequencial superior ao da média da categoria ( $\bar{X}=2,6$ ), com 22 respostas, devidas a 8 dos 10 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 61,1% e 80%,

respectivamente. Tal expressão torna, sem dúvida, inequívoca a afirmação de um bom relacionamento entre formador e formandos. Apresentamos, de seguida, o testemunho de um dos professores:

*(...) acho que tivemos uma relação ótima. Penso que sim. (...) falávamos sobre tudo. (...) Sinceramente, penso que foi uma relação muito positiva. (...) falávamos sobre imensas coisas, sobre política... E sobre... sobre tudo. (...) Todos ganhavam com isso. (...) Tínhamos uma relação muito... muito aberta (...) muito boa. (...) (01).*

Já com valor abaixo da média da categoria, encontramos o indicador “eles gostam muito de falar sobre eles próprios”, com 2 unidades de sentido (5,5%), proferidas por 1 docente (10%), como o excerto seguinte nos mostra:

*(...) E eles gostam muito de conversar, de falar deles, um bocadinho deles, um bocadinho (...) de tudo (...) o que os envolve (...) da vida deles eu sabia tudo. Não sabia tudo mas sabia muita coisa. Se a avó estava doente, se a tia estava doente... (...) (02).*

Os restantes indicadores apresentam os mesmos valores, quer em termos de respondentes (1, ou 10%), como de frequência (F=1, a que correspondem 2,8%) e reforçam, na sua maioria, o sentido expresso pelo primeiro indicador, a saber: “divertíamos-nos”, “ríamos”, “acho que é muito importante sentirmo-nos bem”, “criaram-se laços entre nós”, “eu acho que acabaram por gostar de mim e iam para a escola para estar comigo”, “no final, eu acho que conseguimos ter um bom ambiente de trabalho”, “nós ficamos a conhecer os formandos e estabelece-se uma certa amizade com eles” e “as pequeninas coisas que conseguimos com os adultos são muito importantes para nós”.

### **1.7.2. Quanto à atitude dos formandos**

Esta categoria evidencia as atitudes dos formandos, que terão tido influência na relação estabelecida entre os mesmos e o professor, segundo o ponto de vista dos entrevistados (Quadro N.º 55).

## QUADRO N.º 55

RELAÇÃO PROFESSOR/FORMANDO  
 Categoria: Quanto à atitude dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eles desabafavam muitas coisas comigo”.	6	23,1	3	30
“Eles estavam sempre à vontade”.	4	15,4	2	20
“Via-se que gostavam de mim”.	5	19,2	2	20
“Eram pessoas meigas e atenciosas”.	3	11,5	1	10
“Tinham um grande carinho por todos os professores que tiveram”.	1	3,8	1	10
“A recepção deles para comigo foi muito boa”.	1	3,8	1	10
“Este grupo não me deu qualquer tipo de problema”.	1	3,8	1	10
“Gostam que alguém lhes diga umas palavras de apreço”.	1	3,8	1	10
“Com os homens era mais complicado porque alguns bebiam bastante”.	1	3,8	1	10
“Tinha boas relações com as raparigas, falávamos muito”.	1	3,8	1	10
“Há muita desconfiança deles em relação a nós e depois torna-se difícil a comunicação”.	1	3,8	1	10
“Eles experimentavam-me a ver se eu cedia, se tinha receio deles e os deixava fazer o que queriam”.	1	3,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,2$  \*Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro, constatamos que a categoria é constituída por 12 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=26$ . Do total de indicadores, 4 (33,3%) situam-se acima do valor da média da categoria ( $\bar{X}=2,2$ ), destacando-se “eles desabafavam muitas coisas comigo”, com 6 unidades de sentido, devidas a 3 inquiridos, a que correspondem os valores percentuais de 23,1% e 30%, respectivamente.

Imediatamente a seguir apresenta-se o indicador “via-se que gostavam de mim”, com 5 respostas (19,2%), de 2 entrevistados (20%) um dos quais afirmou:

*(...) via-se que gostavam de mim porque nunca levantaram obstáculos, pediam sempre para voltar no próximo ano, assim como... ficámos amigos, pronto. Eu hoje passo em (...) e fazem-me uma grande festa (...) Tinham alguma consideração por mim. (...) (02).*

Segue-se o indicador “eles estavam sempre à vontade”, com o valor 4 de frequência (15,4%), resultante das respostas de 2 sujeitos (ou 20% do respectivo total).

Com valor ainda ligeiramente acima da média apresenta-se o indicador “eram pessoas meigas e atenciosas”, com 3 unidades de sentido (11,5%), devidas ao discurso de 1 entrevistado (10%), nas palavras do qual:

*(...) Eram boas. [pessoas] (...) Meigas, atenciosas (...) sempre que conseguiam algum agrado do pouco que tinham, até me traziam. (...) Sempre que podiam, qualquer coisinha*

*que achavam engraçado e traziam. (...) Eram também carinhosos e que... prestavam atenção à professora. (...) (02).*

Com frequência de valor F=1 (3,8%), são referidas outras atitudes dos formandos, as quais terão influenciado a relação estabelecida entre os mesmos e os professores entrevistados, as quais se podem agrupar em positivas e negativas, todas elas devidas a apenas 1 narrador (10%). Como positivas, podemos considerar as seguintes atitudes dos formandos: “tinham um grande carinho por todos os professores que tiveram”, “a recepção deles para comigo foi muito boa”, “este grupo não me deu qualquer tipo de problema”, “gostam que alguém lhes diga umas palavras de apreço”, “tinha boas relações com as raparigas, falávamos muito”.

Quanto às atitudes com significado negativo, podemos considerar: “com os homens era mais complicado porque alguns bebiam bastante”, “há muita desconfiança deles em relação a nós e depois torna-se difícil a comunicação” e “eles experimentavam-me a ver se eu cedia, se tinha receio deles e os deixava fazer o que queriam”.

### **1.7.3. Quanto à sua própria atitude**

Esta categoria sistematiza as respostas dos entrevistados relativas à relação estabelecida entre professores e formandos, destacando as suas próprias atitudes, enquanto formadores (Quadro N.º 56).

## QUADRO N.º 56

RELAÇÃO PROFESSOR/FORMANDO  
 Categoria: Quanto à sua própria atitude

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Gostei de todos, de uma forma geral”.	3	15	1	10
“Foi necessário assumir outros papéis, mediante as necessidades dos formandos”.	1	5	1	10
“Penso que consigo fazê-los sentir-se à vontade”.	2	10	1	10
“Nunca tive medo deles”.	2	10	2	20
“Acho que quanto mais perto estivermos deles, mais eles trabalham”.	2	10	1	10
“Embora não esquecendo os papéis de cada um, deve haver uma amizade”.	5	25	2	20
“Eu trocava as minhas experiências com eles e foi muito bom”.	1	5	1	10
“Acho que consegui estabelecer uma boa relação com eles”.	2	10	1	10
“Houve um formando bastante conflituoso a quem eu tinha que tratar com certo distanciamento”.	1	5	1	10
“Funcionou muito o factor psicológico, a cativação pessoal, não como professora mas como pessoa que ia lá disposta a ouvi-los”.	1	5	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,0$  \*Respostas múltiplas

Analisado o Quadro N.º 56, verifica-se que são 10 os indicadores que o compõem, sendo o somatório dos mesmos  $\sum=20$ . Destes indicadores, 2 (ou, em termos percentuais, 20%) têm frequências de valores superiores à média da categoria ( $\bar{X}=2,0$ ), sendo o que tem maior valor “embora não esquecendo os papéis de cada um, deve haver uma amizade”, com 5 unidades de sentido (25%), devidas a 2 narradores (20% também). Os dois extractos seguintes dão sentido a este indicador:

(...) *Se nós chegamos lá a querer impor muito (...) eles aí travam mesmo. (...) Assim, havendo um elo, uma amizade... (...) Não perdendo aquela de eu ser a professora e têm de trabalhar, acho que funciona melhor. (...) (02);*

(...) *ao princípio, temos que manter um relacionamento formal, não podemos ter uma amizade. Aos poucos nós começamos a iniciar laços de amizade, mas ao princípio temos que ser rígidos, porque senão eles depois, se calhar, vão tentar faltar-nos ao respeito e nós não controlamos a situação. (...) (09).*

Imediatamente a seguir, com 3 respostas (15%), dadas por 1 respondente (10%), temos o indicador “gosto de todos, de uma forma geral”, que reforça, afinal, o sentido da primeira categoria do presente tema.

Em igualdade pontual, em termos de frequência (2, a que correspondem 10%), encontramos os indicadores “nunca tive medo deles” (mencionado por 2 inquiridos –

20%), “penso que consigo fazê-los sentir-se à vontade”, “acho que quanto mais perto estivermos deles, mais eles trabalham” e “acho que consegui estabelecer uma boa relação com eles”, referidos, cada um deles, por 1 narrador (10%). A propósito do indicador “acho que quanto mais perto estivermos deles, mais eles trabalham”, que reforça o sentido do indicador com maior valor frequencial desta categoria, reproduzem-se de seguida as palavras do entrevistado a que o mesmo se ficou a dever:

*(...) Também conversava muito com eles sobre coisas que eu pudesse falar (...) Para verem que eu era igual a eles e que não havia distâncias (...) eu acho que quanto mais perto estivermos deles, mais eles trabalham, conseguem trabalhar mais... esforçam-se um bocadinho, têm consideração (...) (02).*

Os restantes indicadores correspondem todos a 1 resposta (5%), de 1 entrevistado (10%), em cada caso, e vêm reforçar o sentido dos indicadores anteriores. Assim, terão contribuído para a boa relação entre professores e formandos o estabelecimento, por parte dos professores, de relações interpessoais de grande proximidade com os formandos, designadamente a cativação pessoal (“funcionou muito o factor psicológico, a cativação pessoal, não como professora mas como pessoa que ia lá disposta a ouvi-los”), a troca de experiências (“eu trocava as minhas experiências com eles e foi muito bom”) e a disponibilidade dos professores em atender às necessidades dos formandos, ainda que, para isso, fosse necessário assumir outros papéis que não o de professor (“foi necessário assumir outros papéis, mediante as necessidades dos formandos”). Situação inversa aconteceu no caso de formandos conflituosos, em que o professor assumiu uma postura de distanciamento (“houve um formando bastante conflituoso a quem eu tinha que tratar com certo distanciamento”).

### **1.8. Clima da sala de aula**

A natureza do clima da sala de aula afecta todo o processo educativo/formativo, pelo que não é despiciendo a sua consideração, qualquer que seja o nível ou situação

educativos. Este foi mais um dos temas identificados, compreendendo, à semelhança do anterior, as três categorias de análise: “na globalidade”, “quanto à atitude dos formandos” e “quanto à sua própria atitude”.

### 1.8.1. Na globalidade

Através desta categoria apercebemo-nos, de uma forma geral, do clima relacional na sala de aula, segundo o ponto de vista dos professores inquiridos, conforme o Quadro N.º 57, apresentado a seguir, no-lo mostra.

#### QUADRO N.º 57

##### CLIMA DA SALA DE AULA Categoria: Na globalidade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Muito bom”.	14	66,7	9	90
“Havia muita amizade”.	2	9,5	2	20
“Havia respeito”.	1	4,8	1	10
“Toda a gente se conhece”.	1	4,8	1	10
“Às vezes havia dias um pouco tensos”.	2	9,5	2	20
“O clima era ameno, sem grandes convergências nem divergências”.	1	4,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=3,5$  \* Respostas múltiplas

Numa leitura global do Quadro N.º 57, podemos verificar que dos 6 indicadores que compõem a categoria, apenas 1 (16,7%) tem um valor de frequência superior à média da mesma ( $\bar{X}=3,5$ ). De acordo com este indicador, o clima da sala de aula era “muito bom”, com 14 respostas, dadas por 9 dos 10 respondentes, a que correspondem os valores percentuais de 66,7% e 90%, respectivamente, e de que as palavras destes dois entrevistados dão testemunho:

*(...) O clima que estava na nossa sala era um bom clima. (...) Nunca tive assim nenhuma situação... de aborrecimento entre eles nem comigo (...)* **(03)**;

*(...) Eu acho que correu bem, eu acho que correu até muito bem. (...) tínhamos duas etnias diferentes, tínhamos pessoas com 15 anos e tínhamos pessoas com 66, quer dizer, numa heterogeneidade ali dentro, podia levar a conflitos ou coisas assim. Impecável! (...)* **(05)**.

Seguem-se os indicadores “havia muita amizade” e “às vezes havia dias um pouco tensos”, ambos com o mesmo valor de frequência (F=2 ou 9,5%), devido às respostas de 2 respondentes (20%). Relativamente a este último indicador, reproduzem-se excertos das entrevistas dos docentes que sobre este aspecto se pronunciaram:

(...) Às vezes, dependendo das conversas, havia coisas que... que os ciganos não aceitavam muito bem. E então depois eles levantavam um bocadinho o tom, mas... nunca tive problemas. (...) (01);

(...) O clima, às vezes havia dias um bocadinho tensos porque... estavam chateados uns com os outros... (...) (08).

Por fim, com 1 resposta (4,8%), de 1 entrevistado (10%), apresentam-se os indicadores “havia respeito”, “toda a gente se conhece” e “o clima era ameno, sem grandes convergências nem divergências”, que, em suma, traduzem um clima relacional distendido, embora, como é natural, com altos e baixos.

### 1.8.2. Quanto à atitude dos formandos

Nesta categoria estão sistematizadas as informações recolhidas relativas à atitude dos formandos, no âmbito do clima da sala de aula, apresentadas, de imediato, no Quadro N.º 58.

**QUADRO N.º 58**  
CLIMA DA SALA DE AULA  
Categoria: Quanto à atitude dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Às vezes, a conversar, exaltavam-se um bocadinho”.	4	16	2	20
“Dentro da sala todos se davam bem, correu sempre bem”.	5	20	2	20
“Tinha alunos mais tímidos que não falavam muito mas sabiam ouvir”.	1	4	1	10
“Íamos trabalhando e eles iam conversando”.	2	8	1	10
“Não havia muita confiança entre as formandas de etnia cigana”.	1	4	1	10
“As ciganas não se podiam sentar muito próximo dos homens porque os maridos não gostam”.	1	4	1	10
“Houve uma fase em que o clima ficava mais agitado devido a um formando conflituoso”.	1	4	1	10
“Havia formandos que se sentiam revoltados por ser obrigados a ir às aulas e arranjavam sempre maneira de desestabilizar a turma”.	7	28	4	40
“Os formandos que iam por gosto pediam-me para mandar embora os que desestabilizavam as aulas”.	1	4	1	10
“Às vezes, eles queriam levar para a sala os problemas que tinham lá fora”.	1	4	1	10
“Para eles estava tudo bem mas também não davam feedback aos meus comentários, era uma coisa muito seca”.	1	4	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,3 \* Respostas múltiplas

A presente categoria é formada por 11 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=25$ . Numa primeira análise, percebe-se que, do número total de indicadores, 3 (ou 27,3%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=2,3$ ). Destaca-se, com 7 unidades de sentido (28%), mencionado por 4 respondentes (40%), o indicador “havia formandos que se sentiam revoltados por ser obrigados a ir às aulas e arranjavam sempre maneira de desestabilizar a turma”, como o extracto de uma das entrevistas que se segue nos dá conta:

*(...) irritavam-se porque (...) os obrigavam a ir ali (...) aí o clima ficava, muitas vezes, agitado (...)* (02).

Continuando a análise, o indicador que se segue em termos de importância relativa é “dentro da sala todos se davam bem, correu sempre bem”, com 5 respostas (20%) de 2 entrevistados (20%), como se pode perceber pelas palavras deste professor, que, em parte, contrariam o ponto de vista anterior:

*(...) Dentro da sala de aula todos se davam bem, conversavam todos e mesmo às vezes antes da aula começar, lá fora antes de entrarmos, conversavam todos... e nunca houve problema. (...) Mesmo nos trabalhos de grupo eles estavam misturados e nunca tive problemas. (...) Trabalhavam todos bem, em conjunto... era um bom clima. (...)* (01).

Imediatamente a seguir, apresenta-se o indicador “às vezes, a conversar, exaltavam-se um bocadinho”, com 4 frequências (16%), resultantes das respostas de 2 sujeitos (20%), de que este excerto dá testemunho, que torna patentes alguns dos momentos e circunstâncias de alguma tensão:

*(...) pode haver alguma situação ou outra que... que possa ter sido mais difícil, por exemplo... o faltar, quando nós os repreendíamos por estar a faltar e podiam-se alterar na forma como falavam. (...) Sim (...) havia momentos... há momentos ali um bocadinho... (...) são um bocadinho agressivos na forma como falam (...) É, são agressivos ao falar, sem dúvida. (...)* (02).

Com 2 unidades de sentido (8%), resultantes do discurso de 1 entrevistado (10%), encontramos o indicador “íamos trabalhando e eles iam conversando”.

Finalmente, com um valor de  $F=1$  (4%), são apontadas atitudes dos formandos que terão conduzido a alguma tensão na sala de aula, sendo que cada indicador se deve a apenas 1 narrador (10%), a saber: “as ciganas não se podiam sentar muito próximo dos homens porque os maridos não gostam”, “houve uma fase em que o clima ficava mais agitado devido a um formando conflituoso”, “os formandos que iam por gosto pediam-me para mandar embora os que desestabilizavam as aulas”, “às vezes, eles queriam levar para a sala os problemas que tinham lá fora”. Os 3 restantes indicadores expressam atitudes distintas por parte dos formandos, nomeadamente timidez e distanciamento.

### 1.8.3. Quanto à sua própria atitude

Esta categoria sistematiza as atitudes dos próprios inquiridos, também elas factores da manutenção de um bom clima na sala de aula (Quadro N.º 59).

#### QUADRO N.º 59

##### CLIMA DA SALA DE AULA Categoria: Quanto à sua própria atitude

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Eu tinha que saber dizer as coisas”.	4	57,1	1	10
“Uma vez por mês fazíamos um lanchinho para conversarmos”.	1	14,3	1	10
“Tentava criar um clima em que todos se sentissem à vontade”.	1	14,3	1	10
“Acho que falar é muito importante”.	1	14,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

$N=10$   $\bar{X}=1,7$  \* Respostas múltiplas

Pela leitura global do Quadro N.º 59, podemos verificar que a categoria é composta por 4 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=7$ . Destes 4 indicadores, apenas 1 (“eu tinha que saber dizer as coisas”) possui valor frequencial superior ao da média da categoria ( $\bar{X}=1,7$ ), com 4 respostas (57,1%), devidas a 1 entrevistado (10%) e de que o excerto da respectiva entrevista, que se segue, nos dá conta:

*(...) Mas (...) sabia que tinha que dar a volta à conversa, começar a rir (...) Portanto, levar as coisas para o lado da brincadeira. (...) Tinha que saber dizer as coisas (...) mas então tentava sempre rir um bocadinho com a situação, brincar... (...) tem que se saber é como os leva. (...) (02).*

Os restantes indicadores representam, respectivamente, 1 resposta (14,3%), de 1 respondente cada (10%): “uma vez por mês fazíamos um lanchinho para conversarmos”, “tentava criar um clima em que todos se sentissem à vontade” e “acho que falar é muito importante”.

Relativamente a estes indicadores, parece-nos ser de destacar o primeiro deles, pelo que se transcrevem as palavras do entrevistado que lhe deu origem:

*(...) uma vez por mês (...) levávamos uma cafeteira, fazíamos chá, eu comprava uns bolos com a minha colega e então fazíamos um lanchinho para conversarmos. E eles adoravam isso, para eles era dia de festa. (...) E eu notei que eles começaram a gostar mais a partir daí. (...) Eles adoravam... (...) (09).*

## **1.9. Avaliação (dos formandos)**

Um dos temas emergentes da análise de conteúdo das entrevistas foi o da avaliação dos formandos, que compreende as três categorias seguintes: “em termos gerais”, “estratégias usadas” e “aproveitamento dos formandos”.

### **1.9.1. Em termos gerais**

Os dados sistematizados no Quadro N.º 60 reportam-se às considerações dos professores relativas aos aspectos de que se reveste a avaliação no Ensino Recorrente, em geral.

## QUADRO N.º 60

## AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)

## Categoria: Em termos gerais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“A avaliação é sempre delicada, qualquer que seja a modalidade de ensino”.	5	21,7	1	10
“Não é como a avaliação que se faz ao longo do ano lectivo”.	4	17,4	3	30
“Senti dificuldades ao avaliar os formandos”.	4	17,4	3	30
“Temos que ter em conta que as pequenas evoluções são muito importantes para a avaliação deles”.	2	8,7	1	10
“A avaliação é positiva desde que eles adquiram o mínimo para poderem ler e escrever e desempenhar as tarefas do dia-a-dia”.	2	8,7	1	10
“A avaliação, normalmente, é contínua”.	3	13	2	20
“Não temos elementos específicos de avaliação propriamente ditos”.	1	4,3	1	10
“A avaliação do ano anterior não correspondia à realidade”.	1	4,3	1	10
“Eles não queriam ser avaliados para cima porque queriam continuar a receber o Rendimento mas sem se esforçar por aprender”.	1	4,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,6 \* Respostas múltiplas

Em termos globais, verificamos que, dos 9 indicadores que compõem a categoria (cujo somatório dos valores das frequências é de  $\Sigma=23$ ), 4 têm frequências de valores superiores à média da mesma ( $\bar{X}$  =2,6).

A análise dos dados revela-nos que o indicador que mais se distancia da média evidencia que “a avaliação é sempre delicada, qualquer que seja a modalidade de ensino”, com 5 referências (21,7%), de 1 inquirido (10%), que nos diz, no excerto seguinte:

*(...) em todo e qualquer ensino (...) é sempre delicada, a avaliação. (...) e estes grupos, acho que é pior ainda. Porque (...) é mais complicado, sem dúvida. (...) é muito complicado de avaliar as pessoas que têm muitas dificuldades (...) a avaliação é muito complicada... (...)* (02).

Imediatamente a seguir, com 4 respostas (17,4%), situam-se os indicadores “não é como a avaliação que se faz ao longo do ano lectivo” e “senti dificuldades ao avaliar os formandos”, resultantes dos discursos de 3 respondentes (30% cada). A propósito das dificuldades sentidas por estes professores na avaliação dos formandos, vejamos como dois dos entrevistados se pronunciaram e que exprimem dificuldades mais centradas em si próprios do que no processo de formação:

*(...) Senti dificuldades. (...) que avaliação é que eu vou dar? (...)* (02).

*(...) como estou no início, sinto-me um bocadinho perdida (...)* (05).

Segue-se o indicador “a avaliação, normalmente, é contínua”, com F=3 (13%), devido a 2 sujeitos (20%).

Com 2 unidades de sentido, já abaixo, portanto, da média da categoria, surgem os indicadores “temos que ter em conta que as pequenas evoluções são muito importantes para a avaliação deles” e “a avaliação é positiva desde que eles adquiram o mínimo para poderem ler e escrever e desempenhar as tarefas do dia a dia”, mencionados por 1 entrevistado (10%). O excerto da entrevista que se segue reporta-se ao primeiro destes indicadores:

*(...) temos que ter em conta é as pequenas evoluções, os pequenos pormenores são muito importantes para a avaliação deles. (...) Porque por vezes não é: sabe ler e escrever correctamente, é se não sabia nada e agora já faz uma frase com sentido e já consegue ler um parágrafo (...)* (03).

Por último, em igualdade pontual, tanto no que respeita ao número de unidades de sentido (1, ou 4,3%) como de respondentes (1 – 10%), temos os seguintes indicadores: “não temos elementos específicos de avaliação propriamente ditos”, “a avaliação do ano anterior não correspondia à realidade” e “eles não queriam ser avaliados para cima porque queriam continuar a receber o rendimento mas sem se esforçar por aprender”.

### **1.9.2. Estratégias usadas**

Esta categoria traduz-nos a opinião dos professores entrevistados relativamente às estratégias a que recorrem para a avaliação dos formandos (Quadro N.º 61), que, como se poderá verificar, são referidas de forma curricularmente pouco precisa.

## QUADRO N.º 61

## AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)

## Categoria: Estratégias usadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Era consoante a aprendizagem deles, se tinham ou não atingido os objectivos”.	3	9,4	2	20
“Por vezes, temos que dizer que foi uma avaliação boa, mas que foi pouca”.	1	3,1	1	10
“A avaliação é essencialmente descritiva, referindo o que cada um conseguiu fazer”.	2	6,2	1	10
“A avaliação que eu fiz foi dividida em três momentos”.	1	3,1	1	10
“Foi uma avaliação contínua”.	8	25	5	50
“Foi avaliação diagnóstica no início, para ver o que é que eles sabiam e depois, no fim, para ver a evolução”.	1	3,1	1	10
“Nunca fiz fichas de avaliação”.	1	3,1	1	10
“Fiz fichas”.	9	28,1	6	60
“Não vamos fugir dos conteúdos programáticos, temos que tentar englobar tudo”.	1	3,1	1	10
“Os instrumentos de avaliação fizemos nós”.	2	6,2	1	10
“A avaliação era qualitativa, só fizemos avaliação quantitativa no final de cada período”.	1	3,1	1	10
“Optei por uma avaliação de observação directa, ver em sala qual era a progressão dos formandos”.	2	6,2	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,7 \* Respostas múltiplas

Observando o Quadro anterior, constata-se que o mesmo é composto por 12 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=32$ . Verifica-se, numa primeira análise, que, do número total de indicadores, apenas 3 (ou 25%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=2,7$ ). Destes indicadores, o que tem maior valor frequencial é “fiz fichas”, com 9 unidades de sentido (28,1%), devidas a 6 dos 10 entrevistados (60%), conforme o extracto de uma das entrevistas, transcrito a seguir, evidencia:

*(...) No caso dos formandos [da noite] (...) eu tinha mais aquela responsabilidade de (...) tentar (...) levá-los a exame ou mesmo certificá-los eu, então aí, sim, fazia regularmente uma ficha... sumativa, com os conteúdos todos que tinha abordado (...) fazia sistematicamente uma fichazinha para ver o estado deles. (...) Para ver em que estado estavam e as dificuldades que tinham porque eram casos que eu sabia que, mesmo que não tivessem o certificado por mim, provavelmente se iriam propor a exame e tinha que exigir também mais deles (...) (10).*

Imediatamente a seguir, com 8 respostas (25%), dadas por metade dos entrevistados (50%), apresenta-se o indicador “foi uma avaliação contínua”, como se pode ler nesta passagem de uma das entrevistas:

*(...) a avaliação que nós usamos é uma avaliação contínua e pouco rígida (...) eu acho que está adaptada a estes alunos, porque se nós fizéssemos uma avaliação mais rígida, em que se fizessem fichas de avaliação regularmente, não iria ter tanto êxito com eles, eles iam ter muito mais dificuldades. (...) (09).*

Continuando a análise, com valor ainda acima da média, temos o indicador “era consoante a aprendizagem deles, se tinham ou não atingido os objectivos”, com 3 de valor de frequência, devido a 2 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 9,4% e 20%, respectivamente.

Com 2 respostas (6,2%), de 1 entrevistado (10%), em cada caso, temos os indicadores “os instrumentos de avaliação fizemos nós”, “a avaliação é essencialmente descritiva, referindo o que cada um conseguiu fazer” e “optei por uma avaliação de observação directa, de ver em sala qual era a progressão dos formandos”. Os testemunhos que se reproduzem, reportam-se a estes dois últimos indicadores, os quais se complementam, reforçando-se mutuamente, como se pode perceber pelas palavras dos entrevistados:

*(...) é uma descrição, eu vou dizendo: “Em Matemática está assim, em Língua Portuguesa...” (...) não é aquela avaliação “passou de ano, sabe tudo, atingiu todos os objectivos”, mentira, porque se atingiu uma parte, outra parte não atingiu... (...) pode-se fazer mesmo é mais uma avaliação descritiva, com os altos e baixos (...) (02);*

*(...) uma avaliação de observação directa (...) de ver em sala de aula qual era a progressão das pessoas e... e que realmente se notava nitidamente quem é que adería e quem é que não adería... (...) os restantes (...) funcionava muito à base da observação e do (...) testá-los um pouco na sala de aula e fazer revisões do que se falou em aulas anteriores (...) (10).*

São ainda referidas outras estratégias a que os entrevistados recorreram para avaliar os formandos, expressas por indicadores com o valor 1 de frequência, devido a 1 entrevistado, em cada caso (3,1% e 10%, respectivamente).

Verificam-se, de acordo com o já referido anteriormente, algumas imprecisões curriculares, conforme os indicadores: “por vezes, temos que dizer que foi uma avaliação boa, mas que foi pouca”, “a avaliação que eu fiz foi dividida em três momentos” e “não vamos fugir dos conteúdos programáticos, temos que tentar englobar

tudo”. O recurso à avaliação diagnóstica foi igualmente referido assim como à avaliação de natureza qualitativa/quantitativa.

### 1.9.3. Aproveitamento dos formandos

Esta categoria sistematiza as informações obtidas dos entrevistados acerca do aproveitamento dos formandos com quem trabalharam (Quadro N.º 62).

#### QUADRO N.º 62

##### AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS) Categoria: Aproveitamento dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Alguns não demonstraram progressos”.	4	12,9	2	20
“Os que estavam lá por gosto mostravam interesse em aprender”.	1	3,2	1	10
“Eles não se esforçavam”.	1	3,2	1	10
“O progresso é muito lento”.	8	25,8	2	20
“Eles este ano tiveram muito mais evolução do que nos anos anteriores”.	3	9,7	1	10
“Os que estavam a nível de 1º ano não estavam preparados para fazer sozinhos uma ficha de avaliação”.	1	3,2	1	10
“Uns aprenderam mais, outros menos”.	2	6,4	2	20
“Todos tiveram muito boas notas porque fiz uns testes muito simples e quando os via aflitos comecei a ajudá-los”.	2	6,4	1	10
“Tive formandos que concluíram o 1º Ciclo”.	4	12,9	4	40
“De uma forma geral, penso que atingiram os objectivos que eu tinha proposto”.	1	3,2	1	10
“Era quase secundário nós tentarmos que eles atingissem os objectivos”.	4	12,9	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,8 \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro N.º 62, constata-se que o mesmo é composto por 11 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=31$ . Destes indicadores, 5 (ou 45,4%) situam-se acima do valor da média da categoria ( $\bar{X}=2,8$ ), sendo “o progresso é muito lento” o que mais se destaca, com 8 referências (25,8%), devidas a 2 professores (20% dos inquiridos). A propósito deste indicador, reparemos no testemunho de um desses dois professores:

*(...) Tenho lá senhoras que estão a aprender a fazer o nome (...) estive lá dois anos e já traziam cinco, seis, anos de escola, não é, antes de mim, e estavam com o nome. (...) Continuam com o nome e (...) se lhes tirarmos o nome da frente deles, eles não conseguem escrever ainda (...) Estão ali a desenhar, levam uma hora para... uma letra (...) Há uns bocadinhos que se vê mas que é muito lenta (...) o progresso é muito lento (...) O pior é que eles hoje escreviam melhor, mas amanhã regrediam completamente (...) (02).*

Correspondendo a 4 respostas (12,9%), existem três indicadores: “tive formandos que concluíram o 1º Ciclo”, mencionado por 4 respondentes (40%), “alguns não demonstraram progressos” e “era quase secundário nós tentarmos que eles atingissem os objectivos”, ambos resultando das respostas de 2 entrevistados (20%). O excerto que, de seguida, se transcreve, reporta-se a este último indicador, que traduz as “dificuldades” de aprendizagem dos formandos:

*(...) Não consegui atingir muitos objectivos, mas como eles andam tão devagarinho, precisam que se insista sempre na mesma coisa, qualquer pequena coisa que eles consigam equivale, se calhar, com uma turma do ensino normal, a um êxito muito grande. (...) as aprendizagens deles são mais lentas, eles vão aprendendo mais devagarinho (...) O facto de eles reconhecerem uma letra, uma palavra, para eles é muito importante. (...) (09).*

Imediatamente a seguir situa-se o indicador “eles este ano tiveram muito mais evolução do que nos anos anteriores”, com 3 unidades de sentido (9,7%), devidas a 1 respondente (10% do total dos inquiridos).

Com valores frequenciais já inferiores à média calculada desta categoria, temos os indicadores “uns aprenderam mais, outros menos” e “todos tiveram muito boas notas porque fiz uns testes muito simples e quando os via aflitos comecei a ajudá-los” (ambos com 2 respostas – 6,4%, mencionados por 2 e 1 inquiridos, respectivamente, a que correspondem 20% e 10%).

Os últimos indicadores, com 1 unidade de sentido cada (3,2%), de 1 narrador (10%), revelam-nos que, embora o progresso lento e as dificuldades dos formandos (“os que estavam a nível de 1º ano não estavam preparados para fazer sozinhos uma ficha de avaliação”), houve casos, porém, em que os objectivos propostos foram atingidos, como o indicador “de uma forma geral, penso que atingiram os objectivos que eu tinha proposto” no-lo mostra.

Constata-se, também, que o facto dos formandos não se esforçarem poderá ter consequências no aproveitamento dos mesmos (“eles não se esforçavam”), podendo

ocorrer o inverso no caso dos formandos que iam às aulas por vontade própria (“os que estavam lá por gosto mostravam interesse em aprender”), o que elevaria o respectivo aproveitamento.

### 1.10. Motivação (dos formandos)

A motivação dos formandos constitui mais um dos temas identificados, que é composto pelas seguintes três categorias: “importância para os formandos”, “importância para o formador” e “estratégias usadas”.

#### 1.10.1. Importância para os formandos

Esta categoria sistematiza as opiniões recolhidas junto dos protagonistas do estudo relativas à importância que os mesmos atribuem à auto-motivação dos formandos (Quadro N.º 63).

### QUADRO N.º 63

#### MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS) Categoria: Importância para os formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“É extremamente importante eles estarem motivados”.	10	30,3	7	70
“Os que iam porque queriam estudar estavam motivados”.	2	6,1	2	20
“Os que não estão motivados negam fazer determinado trabalho”.	1	3	1	10
“Este ano eles não faltaram muito”.	2	6,1	1	10
“O mais grave é a falta de motivação de alguns deles”.	2	6,1	2	20
“Só pode haver aprendizagem se houver motivação”.	5	15,1	4	40
“De uma forma geral, todos aderiam às propostas de trabalho e encaravam o curso como uma segunda oportunidade”.	1	3	1	10
“Infelizmente, na maior parte dos casos, a motivação é o Rendimento, só estão ali para poder recebê-lo”.	7	21,2	3	30
“Havia poucas pessoas que estavam motivadas”.	1	3	1	10
“Conseguimos motivar os adultos mas esta etnia é muito desconfiada”.	2	6,1	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =3,3 \* Respostas múltiplas

O Quadro anterior é composto por 10 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=33$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de

indicadores, 3 (30%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=3,3$ ).

Destes, evidencia-se “é extremamente importante eles estarem motivados”, com 10 respostas, de 7 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 30,3% e 70%, respectivamente, e a que o excerto da entrevista que a seguir transcrevemos se reporta:

*(...) É muito importante, se eles não estiverem motivados não trabalham e não vão às aulas. (...) Têm que gostar daquilo que estão a fazer, gostar minimamente, ou estarem interessados minimamente naquilo que estão a fazer e acharem que aquilo (...) tem alguma função, senão... (...) (04).*

Continuando a análise, verifica-se que o significado deste indicador é reforçado pelo que é assim expresso “só pode haver aprendizagem se houver motivação”, com 5 unidades de sentido (15,1%), mencionadas por 4 dos entrevistados (ou 40% cada) e de que o extracto que se transcreve nos dá conta:

*(...) E para eles, pois se há motivação, há aprendizagem, ou só pode haver aprendizagem se houver motivação. (...) Portanto, penso que para eles também é... é decisivo. (...) (05).*

Com o segundo valor, em termos de frequência, temos o indicador “infelizmente, na maior parte dos casos, a motivação é o Rendimento, só estão ali para poder recebê-lo” (F=7, ou 21,2%, devido a 3 inquiridos, isto é, 30%), conforme se pode perceber pelo testemunho deste docente:

*(...) infelizmente, a maior parte deles, a motivação é para o Rendimento. Estão ali porque são obrigados a estar porque têm o Rendimento Mínimo. (...) muitas vezes (...) basta perderem o Rendimento Mínimo é um aluno que se perde também. (...) (07).*

Com valores frequenciais inferiores (F=2, ou 6,1%) aos da média da categoria, encontramos os indicadores “os que iam porque queriam estudar estavam motivados”, “o mais grave é a falta de motivação de alguns deles” (ambos devidos a 2 sujeitos – 20%), “este ano eles não faltaram muito” e “conseguimos motivar os adultos mas esta

etnia é muito desconfiada” (cada um deles resultante das afirmações de 1 entrevistado, a que correspondem 10%).

Os indicadores restantes apresentam os mesmos valores frequenciais (1) e de respondentes (1), a que correspondem 3% e 10%, respectivamente, em cada caso: “os que não estão motivados negam fazer determinado trabalho”, “de uma forma geral, todos aderiam às propostas de trabalho e encaravam o curso como uma segunda oportunidade” e “havia poucas pessoas que estavam motivadas”.

### 1.10.2. Implicações para o formador

A segunda categoria deste tema aborda as implicações que, para os formadores, tem a motivação (ou não) dos respectivos formandos, conforme nos mostram os dados sistematizados no Quadro N.º 64.

#### QUADRO N.º 64

##### MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS) Categoria: Implicações para o formador

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“No caso dos formandos que queriam trabalhar foi muito bom, porque sabia que alguém ia aproveitar o meu trabalho”.	7	58,3	2	20
“De início estava muito motivada, mas depois, perante o desinteresse deles, acabei por ficar desmotivada também”.	5	41,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=6$  \* Respostas múltiplas

Como se pode verificar, a categoria é composta apenas por 2 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=12$ . Um deles (“no caso dos formandos que queriam trabalhar foi muito bom, porque sabia que alguém ia aproveitar o meu trabalho”) tem valores frequenciais superiores aos da média respectiva ( $\bar{X}=6$ ), com 7 respostas, devidas a 2 respondentes, a que correspondem os valores percentuais de 5,8% e 20%, respectivamente. Atentemos, pois, ao sentido das palavras desta entrevistada, para quem a motivação dos formandos a faz sentir útil e gratificada profissionalmente:

(...) Mas o ano passado foi muito bom porque entraram três alunos novos, daqueles que queriam trabalhar e para mim foi muito bom. (...) trabalhava e sabia que alguém ia ganhar com isso. (...) E aí levava com que fizesse mais também para os outros, a obrigar-me... ou sentir-me recompensada (...) ficava motivada para investir... (...) Puxavam por mim e (...) é isso que me fazia sentir bem (...) eram eles que me estavam a dar vontade de ir à escola. (...) eram eles que me estavam a dar trabalho, eram eles que me estavam... a estimular (...) aquela vontade de ir (...) e estar a ver algum... rendimento do meu trabalho, algum fruto do meu trabalho. E fiquei muito contente porque passaram todos (...) (02).

O segundo e último indicador “de início estava muito motivada mas depois, perante o desinteresse deles, acabei por ficar desmotivada também” tem 5 respostas (41,7%), dadas pela mesma, mas reportando-se a outra situação, reforça, pela negativa, o sentido do indicador mencionado anteriormente, tal como testemunham as suas palavras:

(...) chega a um ponto que até o professor fica desmotivado, porque está a fazer fichas e preparar coisas que, para eles, não têm piada nenhuma. (...) o professor pode ser muito bom, mas se os alunos não tiverem motivação, não se mantiverem interessados, o próprio professor vai-se desmotivando, não é? (...) é um ciclo vicioso (...) (02).

### 1.10.3. Estratégias usadas

As estratégias usadas pelos professores visando a motivação dos formandos estão sistematizadas no Quadro N.º 65, que se segue.

#### QUADRO N.º 65

##### MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS) Categoria: Estratégias usadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Tentava que eles percebessem que a escola é muito importante”.	1	14,3	1	10
“Tentava fazê-los perceber que conseguiam, se se esforçassem”.	1	14,3	1	10
“Valorizava qualquer pequena coisa que eles conseguissem fazer”.	1	14,3	1	10
“Tentava sempre relacionar as aprendizagens que eles faziam com a vida deles”.	2	28,6	1	10
“Procurava não fazer sempre o mesmo tipo de trabalho”.	1	14,3	1	10
“Nos primeiros tempos chegava assim meia hora mais cedo, ia à sala de estar conversar com toda a gente e tentava cativá-los”.	1	14,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=1,2$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro N.º 65, verificamos que a presente categoria é constituída por 6 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=7$ . Constata-se, também, que apenas o valor de 1 destes indicadores se situa acima da média desta categoria ( $\bar{X}=1,2$ ), com 2 respostas (28,6%), de 1 respondente (10%). De acordo com o

seu testemunho, este professor “tentava sempre relacionar as aprendizagens que eles faziam com a vida deles” como forma de motivar os formandos, tal como se pode perceber pelas suas palavras:

*(...) Eu tentava sempre que eles vissem o lado prático das aprendizagens que faziam – que escrever o nome porque precisavam de ir a uma repartição qualquer pública e precisavam de assinar o nome; que, por exemplo, tinham que aprender a escrever os números por extenso para poderem assinar um cheque; que precisavam de aprender a ler e a escrever para poder tirar a carta... (...) tentava sempre relacionar as aprendizagens que eles tinham ali na sala de aula com a vida deles, porque eles assim tinham mais vontade de aprender, principalmente os mais novinhos, que pensavam tirar a carta e isso para eles era importante. (...) (09).*

Com os mesmos valores frequenciais (1, ou 14,3%) e de respondentes (1 – 10%), os indicadores restantes revelam-nos outras estratégias utilizadas pelos docentes e que passamos a indicar: “tentava que eles percebessem que a escola é muito importante”, “tentava fazê-los perceber que conseguiam, se se esforçassem”, “valorizava qualquer pequena coisa que eles conseguissem fazer”, “procurava não fazer sempre o mesmo tipo de trabalho” e “nos primeiros tempos chegava assim meia hora mais cedo, ia à sala de estar conversar com toda a gente e tentava cativá-los”, isto é, todas estas estratégias apostavam na relação com os formandos e na valorização do seu esforço.

### **1.11. Trabalho em equipa com os colegas**

O Quadro N.º 66 sistematiza os indicadores de um outro tema identificado, que é o do trabalho desenvolvido em equipa pelos entrevistados, com os respectivos colegas.

Compõem-no três categorias: “relações estabelecidas”, “tarefas realizadas” e “importância atribuída”.

#### **1.11.1. Relações estabelecidas**

Esta categoria traduz as relações estabelecidas entre os professores protagonistas do estudo e os colegas (Quadro N.º 66). Passemos, então, à sua análise interpretativa.

## QUADRO N.º 66

## TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS

## Categoria: Relações estabelecidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Éramos duas lá na escola [01 e 09] e sempre que era necessário, ajudávamo-nos uma à outra”.	2	4,6	1	10
“Se tivesse necessidade de contactar com outras colegas, também tenho a certeza que iria ser positivo”.	1	2,3	1	10
“Nos primeiros dias conversámos as quatro que tínhamos 1º Ciclo Recorrente”.	6	13,9	1	10
“Quando havia dúvidas, falávamos com os colegas”.	3	7	1	10
“Reuníamos na Coordenação Concelhia”.	9	20,9	5	50
“Eu trabalhei sempre, praticamente, em equipa com a minha amiga e colega 01”.	5	11,6	1	10
“Fazíamos tudo juntas eu e a 03. Moramos próximo e, além disso, somos amigas”.	4	9,3	1	10
“Também tive algumas conversas com a minha colega do 1º ano”.	1	2,3	1	10
“A única equipa que tive foi a Coordenadora Concelhia”.	2	4,6	1	10
“Não trabalhei em equipa”.	5	11,6	2	20
“Eu e a professora 07 demo-nos bem, compreendemos as necessidades da turma e trabalhamos em cooperação”.	3	7	1	10
“Embora não tenha trabalhado com os outros colegas, havia camaradagem entre nós”.	1	2,3	1	10
“Aquilo não é um trabalho que proporcione o trabalho de equipa”.	1	2,3	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=3,3$  \* Respostas múltiplas

A presente categoria é formada por 13 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=43$ . Numa primeira análise, percebe-se que, do número total de indicadores, 5 (38,5%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=3,3$ ).

Destaca-se, com 9 unidades de sentido (20,9%), mencionadas por 5 respondentes (50%), o indicador “reuníamos na Coordenação Concelhia”, como se pode ler no excerto de uma das entrevistas:

*(...) Sim, reuníamos sempre (...) Nas reuniões é onde havia essa conversa para troca de ideias (...) trocávamos experiências (...) como é que resolvíamos determinados casos, tentar ver se conseguíamos aplicar (...) Poderia era vir uma ou outra com alguma situação para ver na Concelhia. (...) porque há lá colegas minhas a tempo inteiro e assim com elas talvez conversasse mais e que: “Se vires alguma ficha, estou a dar isto assim...” E ela: “Ah, tenho aqui esta.” (...) (02).*

Segue-se-lhe o indicador “nos primeiros dias conversámos as quatro que tínhamos 1º Ciclo Recorrente”, com 6 afirmações (13,9%), de 1 entrevistado (10%), que afirma o trabalho com os pares.

Imediatamente a seguir, com 5 respostas (11,6%), apresentam-se os indicadores “não trabalhei em equipa”, mencionado pelos professores 04 e 06 (20% do respectivo universo), e “eu trabalhei sempre, praticamente, em equipa com a minha amiga e colega 01”, devido a 1 entrevistado (10%). Os excertos que seguidamente se transcrevem reportam-se a ambos os indicadores, de acordo com a ordem apresentada:

*(...) Não houve assim grande equipa. (...) Eu estava sozinho. (...) mais individual que isto não há. (...) (06);*

*(...) Eu, pessoalmente, este ano, trabalhei sempre, praticamente, em equipa com a minha colega, a 01. (...) Nós moramos relativamente perto... (...) Proximidade e isto também já vai um bocadinho de amizade (...) depois, como estávamos a trabalhar basicamente os mesmos níveis, o trabalho podia (...) ser feito em conjunto com ela. (...) E então eu trabalhei muito em equipa com ela (...) Principalmente, basicamente com ela. (...) (03).*

Segue-se, com 4 unidades de sentido (9,3%), devidas a 1 entrevistado (10%), o indicador “fazíamos tudo juntas, eu e a 03. Moramos próximo e, além disso, somos amigas”, o qual confirma e reforça o último dos indicadores mencionados no parágrafo anterior.

Com valores frequenciais já ligeiramente abaixo da média (F=3 ou 7%) apresentam-se os indicadores “quando havia dúvidas falávamos com os colegas” e “eu e a professora 07 demo-nos bem, compreendemos as necessidades da turma e trabalhámos em cooperação”, ambos resultantes das respostas de 1 respondente (10%).

Com o valor 2 de frequência (4,6%), devido a 1 entrevistado, para cada caso (10%), verificam-se os indicadores “éramos duas lá na escola e sempre que era necessário, ajudávamo-nos uma à outra” e “a única equipa que tive foi a Coordenadora Concelhia”.

Todos os restantes indicadores têm o mesmo valor, tanto em termos de frequência (F=1 ou 2,3%) como de respondentes (1, a que correspondem 10%). O recurso aos respectivos colegas, sempre que se justificava, e a camaradagem existente vêm reforçar o sentido dos indicadores anteriores que compõem a categoria, conforme se pode constatar pelos que se apresentam: “se tivesse necessidade de contactar com outras

colegas, também tenho a certeza que iria ser positivo”, “também tive algumas conversas com a minha colega do 1º ano”, “embora não tenha trabalhado com os outros colegas, havia camaradagem entre nós”; sentido oposto, porém, é-nos transmitido pelo indicador “aquilo não é um trabalho que proporcione o trabalho de equipa”.

### 1.11.2. Tarefas realizadas

As tarefas realizadas em equipa pelos docentes protagonistas do estudo estão sistematizadas no Quadro N.º 67.

## QUADRO N.º 67

### TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS Categoria: Tarefas realizadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Decidimos criar o nosso próprio dossier com o material que cada uma fosse construindo e que depois poderia ser aproveitado por outros professores”.	10	28,6	3	30
“A reunião mensal era mais burocrática, para entregar mapas e preencher papéis”.	8	22,2	7	70
“Por vezes, na reunião tentava-se ver o material que cada um fazia e se desse para aplicar, trocávamos”.	3	8,3	1	10
“Eu e a professora 01 fazíamos investigações juntas na Internet, em mapas e enciclopédias e alguns testes”.	2	5,5	1	10
“Na primeira reunião é que houve maior incidência sobre o que íamos fazer, como poderíamos fazer, mas depois, ao longo do ano, não realizámos trabalho em equipa”.	1	2,8	1	10
“Na reunião, para além das informações, havia trabalho pedagógico e também se auscultavam os professores acerca das dificuldades”.	3	8,3	1	10
“Eu e as outras professoras colocadas só no ER trocávamos muitos trabalhos e ideias e trabalhávamos em grupo”.	5	13,9	1	10
“A reunião mensal serve para debater alguns problemas que vão surgindo e para tirar dúvidas”.	4	11,1	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=4,5$  \* Respostas múltiplas

De acordo com o Quadro, esta categoria é composta por 8 indicadores, sendo o respectivo somatório de  $\Sigma=36$ . Fazendo uma primeira análise, verificamos que, do total desses indicadores, 3 (37,5%) situam-se acima do valor da média da categoria ( $\bar{X}=4,5$ ), destacando-se “decidimos criar o nosso próprio dossier com o material que cada um fosse construindo e que depois poderia ser aproveitado por outros professores”, com 10 unidades de sentido (28,6% do respectivo somatório), produzidas por 3 professores

(30% do seu total). Reparemos, então, como um dos entrevistados se exprimiu acerca deste aspecto:

*(...) Por acaso, eu e mais duas colegas (...) Decidimos criar o nosso próprio dossier com os quatro anos e com os conteúdos dos quatro anos, criar um dossier com o material que cada pessoa fosse construindo ia pondo no dossier e depois podia ser aproveitado por outra. (...) chegámos à conclusão que, se calhar, facilitava o trabalho a todas se, à medida que fossemos fazendo materiais, tirássemos uma cópia e fossemos pondo naquele dossier e fazendo a compilação de material. (...) e sempre que íamos fazendo coisitas novas íamos pondo lá e trocando... trocando materiais. (...) foi muito bom. Deu muito jeito. Foi uma grande ajuda para toda a gente. (...) (10).*

Continuando a análise, segue-se o indicador “a reunião mensal era mais burocrática, para entregar mapas e preencher papéis”, com 8 respostas (22,2%), dadas por 7 inquiridos (70%), tal como testemunham as palavras deste professor:

*(...) Era a entrega dos mapas, das presenças, as faltas justificadas e injustificadas, era essencialmente assim uma reunião burocrática, dá-me ideia. (...) Eram os papéis que tínhamos que preencher (...) (05).*

A seguir, com 5 referências (13,9%), devidas a 1 entrevistado (10%), encontramos o indicador “eu e as outras professoras colocadas só no Ensino Recorrente trocávamos muitos trabalhos e ideias e trabalhávamos em grupo”, como nos é dado a perceber pelo extracto da sua entrevista:

*(...) Eu, com as minhas colegas que foram colocadas no Ensino Recorrente, nós trocávamos muitos trabalhos, trocávamos ideias, trabalhávamos em grupo e isso ajudava bastante. (...) houve um dia em que eu fui ter com a minha colega, a 10, e ia aflita porque tinha uma senhora (...) e eu pedi para ela escrever o nome (...) e quando fui ver, a senhora fez-me bolinhas. (...) então, a opinião dela ajudou-me bastante. (...) as ideias dela ajudaram-me, ela já tinha passado por algo parecido e então foi muito bom. (...) (09).*

Com valor frequencial ligeiramente abaixo da média, com 4 respostas (11,1%), “a reunião mensal serve para debater alguns problemas que vão surgindo e para tirar dúvidas”, resultantes dos discursos de 3 professores (30% do total de 10) e que dá das reuniões de coordenação uma visão diferente da anteriormente analisada.

Logo a seguir, com o valor 3 de frequência (8,3%), devido a 1 professor (10%) em cada caso, estão os indicadores “na reunião, para além das informações, havia trabalho pedagógico e também se auscultavam os professores acerca das dificuldades” e “por

vezes, na reunião tentava-se ver o material que cada um fazia e se desse para aplicar, trocávamos”. Por se complementarem, os excertos das entrevistas que se seguem reportam-se a ambos os indicadores, de acordo com a ordem em que foram referidos:

*(...) para além das informações, havia trabalho pedagógico e também auscultavam-se os professores de cada grupo, não é, as dificuldades que havia, qual era a melhor forma de ultrapassar no fundo essas dificuldades, uma ou outra questão pedagógica dos professores mais novos que não dominam isto ou não dominam aquilo. Era no fundo isso, pronto, um trabalho em equipa... (...) Preparar os materiais... (...) Consultar este ou aquele livro sobre este ou aquele tema... (...) (07);*

*(...) por vezes tentava-se também ver o material que cada um fazia (...) e se pudéssemos trocar (...) para aplicar uns aos outros, fazíamos isso (...) é a tal dita comparação de trabalhos, de ir lá ver fichas que já estavam feitas, perguntar como é que se explicava, como é que tentavam fazer, se tinham percebido... tentar perceber a evolução... no pouco que podíamos comparar, porque eram muito diferentes... (...) (02).*

Com estes testemunhos percebe-se, assim, que a reunião destes professores com a Equipa da Coordenação Concelhia não se limitaria apenas a aspectos burocráticos, mas teria uma componente pedagógica, embora pareça existir alguma diversidade de acção e/ou estratégia, conforme os casos, o que é evidente também nos indicadores que passamos a referir.

Continuando a análise, com 2 respostas (5,5%) de 1 respondente, ou 10%, apresenta-se o indicador “eu e a professora 01 fazíamos investigações juntas na Internet, em mapas e enciclopédias e alguns testes”; por último, com 1 unidade de sentido (2,8%), devido a 1 professor (10%), temos o indicador “na primeira reunião é que houve maior incidência sobre o que íamos fazer, como poderíamos fazer, mas depois, ao longo do ano, não realizámos trabalho em equipa”.

### **1.11.3. Importância atribuída**

A importância atribuída pelos professores protagonistas do estudo ao trabalho em equipa com os colegas constitui a terceira categoria de análise deste tema, estando representada no Quadro N.º 68.

## QUADRO N.º 68

## TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS

## Categoria: Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Neste tipo de ensino ninguém pode trabalhar só. Nem no ensino regular, quanto mais aqui”.	1	20	1	10
“A troca de ideias com os colegas ajudou bastante a resolver certas situações”.	3	60	2	20
“O trabalho em equipa é muito bom, dá bons resultados e assegura-nos mais do que estamos a fazer”.	1	20	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =1,7 \* Respostas múltiplas

Pela leitura global do Quadro, podemos verificar que, dos 3 indicadores que compõem a categoria, apenas 1 (33,3%) regista valor frequencial superior ao da respectiva média ( $\bar{X}$  =1,7): “a troca de ideias com os colegas ajudou bastante a resolver certas situações”, com 3 unidades de sentido, devidas a 2 inquiridos, a que correspondem os valores percentuais de 60% e 20%, respectivamente, e de que este extracto nos dá conta:

*(...) Muito importante. Muito importante, por causa da troca de experiências. (...) Muitas vezes eu não sei o que hei-de fazer para contornar esta ou aquela situação referente a este ou aquele aluno e se conversar com colegas (...) em equipa já cria as bases (...) Uma dá uma opinião, outra “Olhe, no meu curso aconteceu isto assim precisamente e eu fiz «assim assim»” e outra experimenta e pronto. (...) aquilo que à priori parecia constituir um problema, passa a ser ultrapassado por causa da troca de experiências. Isso é muito importante. (...) (07).*

Realçada a importância do trabalho em equipa e da troca de experiências, passamos a referir os outros 2 indicadores, que nos remetem, igualmente, para a importância atribuída ao trabalho em equipa, com 1 unidade de sentido (20%) e que se ficaram a dever, em cada caso, a 1 respondente (10%): “neste tipo de ensino ninguém pode trabalhar só. Nem no ensino regular, quanto mais aqui” e “o trabalho em equipa é muito bom, dá bons resultados e assegura-nos mais do que estamos a fazer”.

### 1.12. Dificuldades/problemas sentidos

A leccionação no Ensino Recorrente significa também, para os entrevistados, ter de se confrontar com dificuldades e/ou problemas, cuja referência deu origem ao presente tema, que compreende as seguintes categorias: “em termos gerais”, “quanto à atitude dos formandos” e “apoios recebidos” para os solucionar ou ultrapassar.

### 1.12.1. Em termos gerais

O Quadro N.º 69, apresentado a seguir, permite-nos fazer a leitura interpretativa das dificuldades/problemas que, de uma forma geral, os inquiridos referiram ter sentido.

## QUADRO N.º 69

### DIFICULDADES/PROBLEMAS SENTIDOS Categoria: Em termos gerais

DIFICULDADES APONTADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Senti dificuldades em certas situações”.	11	17,2	6	60
“Ainda lá tive algumas discussões”.	3	4,7	1	10
“Senti dificuldades em trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais”.	1	1,6	1	10
“Senti dificuldades em chegar até eles, em motivá-los”.	8	12,5	4	40
“Às vezes tive dificuldades em mediar o trabalho que estávamos a fazer”.	8	12,5	4	40
“Foi difícil arranjar material para elaborar as fichas”.	3	4,7	2	20
“Foi complicado porque cada pessoa estava no seu nível”.	5	7,8	2	20
“Por falta de tempo não deu para fazer um trabalho mais completo com eles”.	1	1,6	1	10
“Senti dificuldades principalmente ao nível das pessoas que estavam a dar os primeiros passos na leitura e na escrita”.	2	3,1	1	10
“Tentei orientar-me sozinha, procurei resolver os meus problemas sozinha”.	1	1,6	1	10
“Faz-me confusão não haver um mini estágio com os colegas mais experientes”.	1	1,6	1	10
“Não houve um acompanhamento em termos de estratégia, de métodos”.	1	1,6	1	10
“As dificuldades são sempre as mesmas - é a falta de organização do Recorrente em si”.	2	3,1	1	10
“Não tive quaisquer problemas nem dificuldades no decurso do ano”.	2	3,1	2	20
“A única dificuldade era termos de ser nós a limpar a sala de aula quando não tínhamos auxiliar”.	1	1,6	1	10
“Devíamos ter o apoio de assistentes sociais e nunca tivemos”.	1	1,6	1	10
“Faziam-nos perguntas a que nós não conseguíamos responder”.	1	1,6	1	10
“Existe uma série de problemas que nós não conseguíamos resolver porque não tínhamos meios”.	1	1,6	1	10
“Tive dificuldades em explicar-lhes alguns conteúdos de Mundo Actual”.	1	1,6	1	10
“Como não havia apoio por parte da escola, nunca pude fazer trabalho de pintura com eles”.	1	1,6	1	10
“Fiquei um bocadinho assustada”.	1	1,6	1	10
“O facto de aparecerem novos formandos quase até ao final das aulas dificulta bastante o trabalho”.	3	4,7	2	20
“Com os alunos que tinha à tarde foi complicado porque tinha que ir buscá-los à sala de estar”.	2	3,1	1	10
“O espaço físico onde eu dava as aulas não estava preparado para isso”.	3	4,7	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =2,7 \* Respostas múltiplas

A presente categoria é composta por 24 indicadores, sendo o somatório das frequências respectivas de  $\sum=64$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, 8 deles (30,8%) apresentam valores frequenciais superiores ao da média da categoria ( $\bar{X}=2,7$ ).

Com o valor frequencial mais elevado (F=11 ou 17,2%), temos o indicador “senti dificuldades em certas situações”, referenciado por 6 dos inquiridos (60%) e a que o excerto da entrevista que se segue se refere:

*(...) Algumas. (...) Principalmente no início, porque não sabia... (...) claro, há algumas dificuldades, pois também era o primeiro ano que estava a dar aulas (...) (03).*

Prosseguindo a análise, com 8 unidades de sentido (12,5%), são de referir os indicadores “senti dificuldades em chegar até eles, em motivá-los” e “às vezes tive dificuldades em mediar o trabalho que estávamos a fazer”, resultantes, ambos, dos discursos de 4 dos respondentes (40%). O excerto que, de seguida, se transcreve, reporta-se ao último destes indicadores:

*(...) dar atenção individualizada a catorze pessoas, cada uma (...) com as suas dificuldades e facilidades, foi complicado. (...) e foi mais no princípio, quando ia muita gente, era em gerir catorze trabalhos diferentes. Foi muito complicado (...) o grande problema foi mesmo esse (...) Eram duas horas e meia em que não parava nem um segundo. (...) (10).*

Vem, de imediato, o indicador “foi complicado porque cada pessoa estava no seu nível” (F=5, ou 7,8%, como resultado do discurso de 2 entrevistados, ou 20%).

Os indicadores que se seguem, todos em igualdade pontual, apresentam valores frequenciais ligeiramente acima dos da média da categoria (3 referências, a que correspondem 4,7%): “foi difícil arranjar material para elaborar as fichas” e “o facto de aparecerem novos formandos quase até ao final das aulas dificulta bastante o trabalho”, cada um deles resultante das respostas de 2 inquiridos (20%). O testemunho que se transcreve ilustra o último destes indicadores:

*(...) Isso [refere-se ao facto de aparecerem novos formandos quase até ao final das aulas], ao princípio, deixou-me um bocadinho apreensiva porque eu nunca sabia com quantas pessoas é que iria trabalhar. Eu estava a desenvolver um trabalho com um grupo e, de repente, apareciam-me três ou quatro pessoas... que teriam que ser inseridas no grupo. (...) muitas vezes, elas apareciam três ou quatro dias e desapareciam uma semana, voltavam mais dois ou três. Portanto, devido a faltarem tanto, o trabalho é muito difícil. (...) dificulta bastante. (...) Dificulta muito. (...) (09).*

Ainda com 3 respostas (4,7%), devidas a 1 respondente cada uma delas (10%), encontramos os indicadores: “ainda lá tive algumas discussões” e “o espaço físico onde eu dava aulas não estava preparado para isso”.

Os indicadores que apresentam 2 referências (3,1%) são díspares quanto às dificuldades/problemas sentidos, de uma forma geral, pelos entrevistados. Desde a negação de qualquer tipo de problema (“não tive quaisquer problemas nem dificuldades no decurso do ano”, de 2 entrevistados – 20%), às dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita e à pouca autonomia dos formandos (“senti dificuldades principalmente ao nível das pessoas que estavam a dar os primeiros passos na leitura e na escrita” e “como eles estão a nível de 1º e 2º ano é muito difícil trabalharem sozinhos”, respectivamente), assim como as dificuldades decorrentes da alegada falta de organização do ER (“as dificuldades são sempre as mesmas – é a falta de organização do Recorrente em si”), ou ainda as dificuldades que um dos docentes referiu ter sentido ao trabalhar com um grupo de formandos com Necessidades Educativas Especiais (“com os alunos que tinha à tarde foi complicado porque tinha que ir buscá-los à sala de estar”), tendo, cada um deles, sido mencionados por 1 narrador (10%).

Por último, com 1 unidade de sentido cada (1,6%), são apontadas outras dificuldades/problemas que os protagonistas do estudo referiram ter sentido. São todas devidas a apenas 1 narrador (10%) e igualmente distintas, designadamente no que respeita ao acompanhamento (“tentei orientar-me sozinha, procurei resolver os meus

problemas sozinha”, “faz-me confusão não haver um mini estágio com os colegas mais experientes”, “não houve um acompanhamento em termos de estratégia, de métodos”); à falta de apoios para o desenvolvimento da actividade (“a única dificuldade era termos de ser nós a limpar a sala de aula quando não tínhamos auxiliar”, “devíamos ter o apoio de assistentes sociais e nunca tivemos”, “existe uma série de problemas que nós não conseguíamos resolver porque não tínhamos meios” e “como não havia apoio por parte da escola, nunca pude fazer trabalho de pintura com eles”); às dificuldades associadas aos formandos com Necessidades Educativas Especiais (“senti dificuldades em trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais”); à própria organização/calendarização do ER (“por falta de tempo não deu para fazer um trabalho mais completo com eles”); e a não preparação para a actividade (“faziam-nos perguntas a que nós não conseguíamos responder”, “tive dificuldades em explicar-lhes alguns conteúdos de Mundo Actual” e “fiquei um bocadinho assustada”).

### **1.12.2. Quanto à atitude dos formandos**

No Quadro N.º 70 estão sistematizadas as atitudes dos formandos que terão contribuído para as dificuldades/problemas sentidos pelos entrevistados ao longo da actividade docente no 1º Ciclo do ER.

## QUADRO N.º 70

DIFICULDADES/PROBLEMAS SENTIDOS  
Categoria: Quanto à atitude dos formandos

DIFICULDADES APONTADAS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Tinha um aluno que faltava imenso e até disse que me atirava pela janela”.	3	7,1	1	10
“Os formandos com N.E.E. têm dificuldade em mexer no que quer que seja”.	3	7,1	1	10
“Como só lá estão pelo dinheiro, aquilo nem sempre resulta”.	12	28,6	4	40
“A maior dificuldade é a falta de motivação por parte dos formandos”.	5	11,9	1	10
“Os meus alunos não me deram problemas”.	1	2,4	1	10
“Há sempre resistência por parte dos formandos para iniciar a escrita e a leitura”.	2	4,8	1	10
“Há pessoas que vão cheias de vontade mas, ao depararem-se com turmas quase só com ciganos, sentem-se mal e abandonam”.	2	4,8	1	10
“Os formandos continuaram a ir às aulas mesmo depois de deixarem de receber o Rendimento”.	2	4,8	1	10
“Como eles não se podiam encontrar, tivemos que dividir a turma em grupos”.	1	2,4	1	10
“Criavam barreiras entre nós”.	3	7,1	1	10
“As mulheres procuravam o nosso apoio e os homens estavam sempre contra o que nós dizíamos”.	2	4,8	1	10
“Às vezes, culpavam-nos de não terem recebido o Rendimento naquele mês”.	1	2,4	1	10
“Como iam por obrigação, chegavam atrasados, estavam desejando de se ir embora e tentavam sempre que eu não lhes marcasse falta quando não iam”.	3	7,1	2	20
“O grande problema foi mesmo as limitações que eles tinham e o medo que tinham das coisas novas”.	2	4,8	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=3$  \* Respostas múltiplas

A análise dos dados revela-nos que a dificuldade/problema decorrente da atitude dos formandos que os professores entrevistados mais destacam e que mais se distancia da média ( $\bar{X}=3$ ) prende-se com a questão da obrigatoriedade da frequência das aulas para efeitos de Rendimento Social de Inserção, como se percebe pelo indicador “como só lá estão pelo dinheiro, aquilo nem sempre resulta”, com 12 respostas (28,6%), de 4 entrevistados (40%), um dos quais assegura:

*(...) quando lá cheguei, vi que havia uma série de problemas, a nível... pronto, de inserção social daquelas pessoas e que aquelas pessoas não tinham motivação para estar ali, que a única motivação era o Rendimento Mínimo, que é o Rendimento de Inserção Social agora. (...) (08).*

O significado do indicador anterior é reforçado se o considerarmos em conjunto com o que tem o segundo maior peso relativo, a que correspondem 5 unidades de sentido (11,9%), devidas às respostas de 1 inquirido (10%) – “a maior dificuldade é a falta de motivação por parte dos formandos”, como se verifica pelo seu testemunho:

*(...) Eles sentem-se desmotivados (...) Não têm entusiasmo nenhum. (...) Chega a um ponto que eles nem querem... não querem passar, não querem sair dali. (...) Penso que sim, é a falta de motivação por parte dos alunos. (...) (02).*

Os indicadores que se seguem, em função dos valores das respectivas frequências, que são iguais à da média (F=3, ou 7,1%), são: “como iam por obrigação, chegavam atrasados, estavam desejando de se ir embora e tentavam sempre que eu não lhes marcasse falta quando não iam” (2 respondentes – 20%), “os formandos com NEE têm dificuldade em mexer no que quer que seja”, “tinha um aluno que faltava imenso e até disse que me atirava pela janela” e “criavam barreiras entre nós”, mencionados, cada um deles, por 1 professor (10%). Os excertos das entrevistas que se apresentam, de imediato, reportam-se aos dois últimos indicadores:

*(...) Sim, tinha lá um aluno que faltava imenso e depois (...) Até disse que me atirava pela janela! (...) Mas de vez em quando com este aluno tinha assim estes problemas porque ele chegava tardíssimo às aulas. (...) Ele faltava imenso, mesmo. (...) (01);*

*(...) E tudo o que eu tentava... expor ou introduzir como matéria, tornava-se difícil porque eles pensavam que era uma coisa... sei lá, olhavam com desconfiança aquilo que eu lhes queria ensinar. (...) normalmente falavam entre eles noutra dialecto... (...) para nós não percebermos, para mim e para a minha colega 07 não entendermos o que eles diziam, o que era um bocadinho complicado... (...) E desagradável também. (...) E tornavam... criavam barreiras entre nós. (...) (08).*

Os indicadores que se seguem, com 2 unidades de sentido (4,8%), de 1 respondente cada (10%), apresentam-nos diversas atitudes por parte dos formandos, podendo agrupar-se em positivas e negativas. Quanto às positivas, podemos considerar o indicador “os formandos continuaram a ir às aulas mesmo depois de deixarem de receber o Rendimento”. As atitudes com sentido negativo são representadas pelos seguintes indicadores: “há sempre resistência por parte dos formandos para iniciar a escrita e a leitura”, “há pessoas que vão cheias de vontade mas, ao depararem-se com turmas quase só com ciganos, sentem-se mal e abandonam”, “as mulheres procuravam o nosso apoio e os homens estavam sempre contra o que nós dizíamos” e “o grande

problema foi mesmo as limitações que eles tinham e o medo que tinham das coisas novas”, referenciados, cada uma deles, por 1 entrevistado (10% do respectivo total).

Todos os restantes indicadores têm o mesmo valor, tanto em termos de frequência (F=1, ou 2,4%) como de respondentes (1, a que correspondem 10%), verificando-se os indicadores associados a atitudes mais problemáticas por parte dos formandos (“como eles não se podiam encontrar, tivemos que dividir a turma em grupos” e “às vezes, culpavam-nos de não terem recebido o Rendimento naquele mês”) em oposição ao indicador “os meus alunos não me deram problemas”.

### 1.12.3. Apoios recebidos

No Quadro N.º 71 sistematizam-se os apoios procurados e/ou recebidos pelos entrevistados, em resposta às dificuldades/problemas por eles sentidos.

#### QUADRO N.º 71

##### DIFICULDADES/PROBLEMAS SENTIDOS Categoria: Apoios recebidos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Recorria à minha amiga 03 quando tinha algum problema”.	1	1,4	1	10
“Se tivesse falta de alguma coisa, podia pedir na Coordenação Concelhia”.	16	22,5	7	70
“Na instituição onde trabalhava também podia recorrer ao psicólogo”.	1	1,4	1	10
“Não recebi apoio por parte da Direcção Regional”.	6	8,4	5	50
“O apoio por parte da Coordenação Concelhia é mais inicial e a nível de aconselhamento”.	11	15,4	5	50
“Os formandos ajudaram-me quando eu tinha algumas dificuldades em expor o trabalho”.	2	2,8	1	10
“Podia contar com as outras colegas do Ensino Recorrente”.	8	11,3	4	40
“Recorrer à Biblioteca ajudou-me bastante, ia sempre buscar livros”.	1	1,4	1	10
“Eu considero que fui bastante ajudada”.	1	1,4	1	10
“Não recebi qualquer tipo de acompanhamento porque nunca pedi ajuda”.	5	7	3	30
“Eu senti que não havia a preocupação de orientar pedagogicamente os professores que iniciavam aquelas funções”.	2	2,8	1	10
“O único contacto que tive com os serviços do Ministério da Educação foi com a Coordenadora Concelhia”.	2	2,8	2	20
“No primeiro dia, estava lá a minha colega do ano anterior, que me apresentou os alunos, o que foi muito útil”.	1	1,4	1	10
“Não há apoios/acompanhamento”.	9	12,6	2	20
“As Coordenações não têm capacidade de resposta porque também estão dependentes”.	2	2,8	1	10
“Quando estive na escola do ano anterior, tive uma colega que me deixava o armário aberto e eu utilizava algumas coisas”.	1	1,4	1	10
“Se tivesse algum problema de maior, teria recorrido a outras pessoas”.	2	2,8	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =4,2 \* Respostas múltiplas

O Quadro N.º 70 é composto por 17 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=71$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, 6 deles (35,3%) têm valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=4,2$ ).

O apoio recebido (e/ou procurado) pelos docentes entrevistados que mais se evidencia (16 respostas, de 7 inquiridos, a que correspondem os valores de 22,5% e 70%, respectivamente) é o que concerne à Coordenação Concelhia, como se pode perceber pelo indicador “se tivesse falta de alguma coisa, podia pedir na Coordenação Concelhia”, assim testemunhado pelas palavras de um dos entrevistados:

*(...) eu quando tinha alguma dúvida, algum problema, às vezes em... mesmo em arranjar documentação, eu praticamente dirigia-me sempre à Concelhia. (...) E tudo o que eu preparava, em termos de material para a minha turma e isso, elas foram sempre muito... muito prestativas (...) eu tinha sempre as coisas a tempo e a horas (...) em termos de material para a aula, nunca me faltou nada por falta de apoio. (...) (03).*

Quase como forma de explicitação, segue-se o indicador “o apoio por parte da Coordenação Concelhia é mais inicial e a nível de aconselhamento”, com 11 referências (15,4% do total), proferidas por 5 protagonistas do estudo (50%). Vejamos o que, a propósito, afirma um dos entrevistados:

*(...) também nos ajudou muito [refere-se à C. C.], sempre que nós não sabíamos como é que havíamos de fazer, ela dava-nos sugestões e orientava o nosso trabalho. (...) Quando nós tínhamos dúvidas sobre como é que iríamos trabalhar uma... matéria qualquer e ela dava-nos sugestões, porque ela também já esteve no nosso lugar e sentíamos que era uma pessoa que percebia perfeitamente aquilo que nós estávamos a passar. Ela conhecia muito bem o público e então era capaz de nos orientar no trabalho. (...) (09).*

Uma atitude contrária é, porém, expressa na unidade de sentido “não há apoios/accompanhamento”, correspondente a 9, ou 12,6% de afirmações, colhidas nos discursos de 2 entrevistados, um dos quais afirmou:

*(...) em relação aos apoios que tenho, são calamitosos. Não há apoios (...) Agora não há rigorosamente apoio nenhum. Agora cada vez está pior. (...) Agora é: o professor cai de pára-quedas, não tem nada (...) A falta de apoios (...) A nível material. (...) A nível de coordenação. (...) (06).*

Seguem-se os indicadores “podia contar com as outras colegas do Ensino Recorrente”, com 8 unidades de sentido (11,3%), mencionadas por 4 docentes (40%) e “não recebi apoio por parte da Direcção Regional”, com 6 unidades de sentido (8,4%, mencionado por 5 docentes, ou 50% do total dos inquiridos).

Continuando a análise, 3 dos inquiridos (30%) afirmam “não recebi qualquer tipo de acompanhamento porque nunca pedi ajuda”, contabilizando-se para este indicador 5 respostas, a que correspondem 7% do respectivo total. Vejamos, então, como este entrevistado descreve esta situação concreta:

*(...) não, porque... eu pensava: “Isto é tudo uma questão de eu me adaptar”, não é, “porque tudo, tudo tem que ser superado, tudo é superável, é uma questão de... de me adaptar ao grupo e de ir vendo o que é que lhes interessa mais e...” Foi um bocado por aí. (...) não cheguei a pedir porque achava que isto tinha que ser uma adaptação minha (...)*  
**(10).**

Os indicadores com 2 unidades de sentido (2,8%) expressam, igualmente, os apoios recebidos e/ou procurados pelos entrevistados, a saber: “se tivesse algum problema de maior, teria recorrido a outras pessoas”, “o único contacto que tive com os serviços do Ministério da Educação foi com a Coordenadora Concelhia” e “os formandos ajudaram-me quando eu tinha algumas dificuldades em expor o trabalho”, sendo os dois primeiros resultantes das respostas de 2 entrevistados, ou 20%, e o último de 1 inquirido (10%). Ainda com um valor de F=2, de 1 narrador (10%), para cada caso, são igualmente referidas a falta de orientação pedagógica e a incapacidade de resposta por parte das Coordenações Concelhias.

Os restantes indicadores, todos representando, respectivamente, 1 resposta (1,4%), de 1 respondente (10%), referem-se ao apoio recebido por parte de colegas/amigos, ou de técnicos exteriores ao Ministério da Educação e, ainda, da Coordenadora Concelhia. O recurso a uma biblioteca é igualmente referido. Por outro lado, um narrador menciona ter sido bastante ajudado, de uma forma geral.

### 1.13. Expectativas quanto ao Ensino Recorrente

Um dos temas que relevou da análise de conteúdo das entrevistas foi o das expectativas dos docentes do Ensino Recorrente quanto ao seu trabalho no mesmo, consideradas nas categorias: “perspectivas profissionais” e “permanência nas funções”.

#### 13.1. Perspectivas profissionais

No Quadro N.º 72 sistematizam-se as perspectivas profissionais dos entrevistados, face à actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

#### QUADRO N.º 72

##### EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO RECORRENTE Categoria: Perspectivas profissionais

ASPECTOS CONSIDERADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Estas funções estão de acordo com os meus objectivos profissionais”.	9	31	5	50
“Nós temos que fazer por melhorar a vida dos nossos formandos, temos que os ajudar”.	1	3,4	1	10
“Não tenho como objectivo leccionar no 1º Ciclo do Ensino Recorrente”.	7	24,1	3	30
“Sabia que existia o Ensino Recorrente mas nunca me passou pela cabeça que um dia pudesse trabalhar com adultos”.	2	6,9	2	20
“Com o decorrer do ano, acho que comecei a gostar mais um bocadinho”.	1	3,4	1	10
“O Recorrente acabava por me completar”.	3	10,3	2	20
“Não me consigo ver privada das aulas à noite”.	1	3,4	1	10
“Não ponho de parte voltar a trabalhar nesta área”.	1	3,4	1	10
“Gostava de trabalhar no Ensino Recorrente com condições completamente diferentes”.	3	10,3	1	10
“Gostei imenso e gostava de fazer só isso, não ter outro tipo de funções”.	1	3,4	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}=2,9$  \* Respostas múltiplas

A categoria é composta por 10 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=29$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, 4 (40%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=2,9$ ).

Destes, destaca-se, com 9 unidades de sentido (31%), “estas funções estão de acordo com os meus objectivos profissionais”, mencionado por 5 entrevistados (50%), um dos quais afirma:

*(...) eles estão de acordo porque... (...) os meus objectivos é eu gosto de ensinar, sejam crianças ou sejam adultos (...) eu estou a fazer uma coisa que gosto, portanto acho que estão de acordo. (...) (03).*

O indicador que se segue tem sentido exactamente oposto ao anterior (“não tenho como objectivo leccionar no 1º Ciclo do Ensino Recorrente”), com 7 respostas de 3 respondentes, a que correspondem os valores percentuais de 24,1% e 30%, respectivamente, assim testemunhado por dois entrevistados:

*(...) tenho estado sempre no 2º Ciclo. (...) Este 1º Ciclo inicialmente foi mesmo só para... uma maneira de completar o horário, porque o meu objectivo tem sido, desde sempre, o 2º Ciclo. (...) (04);*

*(...) O meu objectivo profissional é ser professora de Educação Visual e Tecnológica. (...) (05).*

Um e outro destes indicadores sugerem uma certa falta de “racionalidade” ou critério pedagógico na escolha ou selecção dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Continuando a análise, seguem-se os indicadores “o Recorrente acabava por me completar” (2 respondentes – 20%) e “gostava de trabalhar no Ensino Recorrente com condições completamente diferentes” (1 respondente – 10%), ambos com 3 referências (10,3%). O excerto da entrevista que se transcreve reporta-se ao primeiro destes indicadores:

*(...) Para mim, isto [refere-se à actividade docente no 2º Ciclo] é fundamental, mas também não me dá tudo. (...) Eu tinha uma série de coisas que depois, o Recorrente tinha que me sabiam muito bem. Aquela questão de ser uma sala onde toda a gente tem disciplina.(...) Uma coisa que o Recorrente tinha muito boa era que saía de lá bem disposta. (...) (05).*

Relativamente ao testemunho que acabámos de reproduzir, não deixa de ser curioso que o mesmo foi proferido por um dos docentes (05) responsáveis pelo indicador anterior, ou seja, este entrevistado reconhece que, embora esta actividade não vá ao encontro dos seus objectivos profissionais, ela contribui para que se sinta mais completo profissionalmente.

Com valor frequencial já abaixo da média (F=2 ou 6,9%) apresenta-se o indicador “sabia que existia o Ensino Recorrente mas nunca me passou pela cabeça que um dia pudesse trabalhar com adultos”, resultante dos discursos de 2 entrevistados (20% do total, em cada caso).

Os restantes indicadores, que se transcrevem de seguida, estão todos em igualdade pontual quanto aos valores frequenciais (F=1 ou 3,4%) como de respondentes (1 – 10%): “nós temos que fazer por melhorar a vida dos nossos formandos, temos que os ajudar”, “com o decorrer do ano, acho que comecei a gostar mais um bocadinho”, “não me consigo ver privada das aulas à noite”, “não ponho de parte voltar a trabalhar nesta área” e “gostei imenso e gostava de fazer só isso, não ter outro tipo de funções”.

### 1.13.2. Permanência nas funções

Auscultados os protagonistas do estudo sobre o desejo de continuidade nesta modalidade de ensino, obtiveram-se os indicadores apresentados no Quadro N.º 73.

#### QUADRO N.º 73

##### EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO RECORRENTE Categoria: Permanência nas funções

ASPECTOS CONSIDERADOS	N.º UN. SENTID.	%*	N.º ENTREVIS.	%
“Se pudesse, tentava conjugar o Recorrente e o ensino regular”.	5	14,3	4	40
“Não ponho de parte a hipótese de ir para o 1º Ciclo do ensino regular”.	1	2,9	1	10
“Eu gostava de continuar a exercer no 1º Ciclo do Ensino Recorrente”.	11	31,4	6	60
“Não desejo continuar no 1º Ciclo do Ensino Recorrente”.	9	25,7	4	40
“Seria melhor se pudesse trabalhar em exclusividade na área”.	6	17,1	4	40
“O Recorrente é uma segunda opção, porque gosto muito de trabalhar com crianças”.	3	8,6	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

N=10  $\bar{X}$  =5,8 \* Respostas múltiplas

Esta categoria é composta por 6 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=35$ . Destes indicadores, 3 têm frequências de valores superiores à média da categoria ( $\bar{X}=5,8$ ), sendo que o que tem maior valor é “eu gostava de

continuar a exercer no 1º Ciclo do Ensino Recorrente”, com 11 respostas (31,4%) de 6 entrevistados (60%), um dos quais afirma:

*(...) não me importava de fazer a minha carreira nesta área. (...) sinceramente, eu gostava de continuar no Ensino Recorrente, 1º Ciclo. (...) Sem dúvida. (...) com a experiência que tenho, não me importava de continuar no Ensino Recorrente. (...) (03).*

Em oposição a este indicador, segue-se “não desejo continuar no 1º Ciclo do ER”, com o valor 9 de frequência, devido a 4 entrevistados, a que correspondem os valores percentuais de 25,7% e 40%, respectivamente. A propósito, transcreve-se extracto de uma das entrevistas:

*(...) Em parte, fiquei contente de este ano ter logo o horário completo (...) e dizia, já no fim do ano, que já não havia de concorrer para aquela escola, ia conhecer outras turmas... (...) e eu dizia (...): “Para o ano eu não estou nesta turma.” (...) Não, porque (...) não me motiva o suficiente, porque com o grupo que eu tive, com a experiência que eu tenho, por mais que eu volte a repetir a mesma coisa, não foi gratificante porque não... não vi fruto (...) (02).*

Convém acrescentar que uma das entrevistadas (08) referiu desejar continuar a desempenhar estas funções, caso fosse novamente contactada (F=1), mas, no decorrer da entrevista, acabou por mencionar, por 2 vezes, não desejar continuar. Houve ainda uma entrevistada (09) que não se pronunciou relativamente a este assunto.

Continuando a análise, o indicador que se segue é “seria melhor se pudesse trabalhar exclusivamente na área”, com 6 respostas (17,1%), de 4 entrevistados (40%), um dos quais afirma:

*(...) sinceramente, eu acho que preferia ou uma coisa, ou outra, porque acho que as duas coisas (...) não iria conseguir fazer, se calhar, um trabalho tão bom, porque são dois níveis diferentes (...) se estivesse só no ensino Recorrente, acho que o trabalho iria ser muito melhor. (...) (03).*

Com valor frequencial já abaixo da média (F=5, ou 14,3%) apresenta-se o indicador “se pudesse, tentava conjugar o Recorrente e o ensino regular”, resultante das respostas de 4 sujeitos (40%). Este indicador é antagónico do anterior, como se pode verificar pelo testemunho do entrevistado que se transcreve a seguir:

(...) *Sim, sim* [aceitava leccionar no 1º Ciclo do Ensino Recorrente em conjunto com o 2º Ciclo]. *Sim, porque eu acho que são dois mundos... que se complementam, que é importante.* (...) **(05)**.

Imediatamente a seguir, com 3 unidades de sentido (8,6%), devidas a 1 entrevistado (10%), temos o indicador “o Recorrente é uma segunda opção, porque gosto muito de trabalhar com crianças”. Refira-se que a docente responsável por este indicador (09) foi a que não se tinha manifestado face à questão da continuidade ou não nas funções. Encarar esta modalidade de ensino como uma segunda opção será perfeitamente justificado, atendendo a que se trata de uma professora contratada e em início de carreira, coincidindo com o momento da vida profissional do professorado em que as colocações são incertas e os períodos de espera por uma colocação acabam por se estender por longos meses, em muitos casos.

Por último, com 1 unidade de sentido (2,8%), resultante da opinião de 1 entrevistado (10%), encontramos os indicadores “como gosto muito do Ensino Recorrente mas também gosto muito do regular, não sei se optaria pelo Recorrente em exclusividade ou em conjunto com o regular” e “não ponho de parte a hipótese de ir para o 1º Ciclo do ensino regular”.

## **2. ENTREVISTA À COORDENADORA CONCELHIA**

A partir dos procedimentos metodológicos já descritos, procedemos, neste ponto, à apresentação, análise e interpretação dos dados da entrevista à Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente. Como se pode constatar, através da grelha de categorização dos dados e do Anexo XII, são 13 os temas emergentes, os quais se sistematizam no Quadro N.º 74.

## QUADRO N.º 74

### TEMAS IDENTIFICADOS

TEMAS
1. Caracterização dos professores
2. Formação/preparação
3. Atitude dos professores
4. Caracterização dos formandos
5. Caracterização da actividade desenvolvida
6. Caracterização do Ensino Recorrente
7. Relação professores/formandos e clima da sala de aula
8. Avaliação (dos formandos)
9. Motivação (dos formandos)
10. Trabalho em equipa com os colegas
11. Dificuldades / problemas sentidos
12. Acompanhamento prestado pela Coordenação Concelhia
13. Expectativas quanto ao Ensino Recorrente

### 2. 1. Caracterização dos professores

Este tema, de acordo com o conteúdo da entrevista, foi sistematizado em três categorias de análise: “situação profissional”, “colocação no Ensino Recorrente” e “razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente”.

A categoria “situação profissional” compreende as seguintes subcategorias: “vínculo” e “tempo de serviço”, esta última dividindo-se ainda em “ensino regular”, “Ensino Recorrente” e “experiência lectiva”. Por seu lado, a categoria “colocação no Ensino Recorrente” foi sistematizada em função da subcategoria “forma de colocação”.

Por terem sido já consideradas no Capítulo da Metodologia, no ponto 3 (Caracterização dos protagonistas do estudo), não apresentamos neste ponto a leitura interpretativa destas categorias.

### 2. 1.1. Razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente

As razões que, do ponto de vista da Coordenadora Concelhia, terão levado os protagonistas do estudo a desempenharem funções nesta modalidade de ensino, estão representadas no Quadro N.º 75.

#### QUADRO N.º 75

##### CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

##### Categoria: Razões que levaram ao desempenho de funções no Ensino Recorrente

RAZÕES INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*
“É um trabalho extra [para os professores 06 e 07]”.	1	33,3
“Para completar o horário do 2º Ciclo”.	2	66,7
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

Como se pode verificar, esta categoria é composta por apenas 2 indicadores, 1 dos quais é “para completar o horário do 2º Ciclo”, com valor frequencial superior à média da mesma ( $\bar{X} = 1,5$ ), com 2 respostas (ou 66,7% em termos percentuais). Com 1 resposta (33,3%) apresenta-se o outro indicador - “é um trabalho extra [para os professores 06 e 07]”.

Comparativamente aos resultados constantes no Quadro N.º 20, relativo à mesma questão, percebe-se que a necessidade de completar o horário do 2º Ciclo é, igualmente, a razão mais apontada pelos entrevistados para o desempenho de funções nesta modalidade de ensino. O outro motivo invocado pela Coordenadora Concelhia concerne aos professores do Quadro de Escola (06 e 07) e que é o exercício de uma actividade extra (neste caso, em regime de acumulação, implicando um acréscimo no vencimento). Se nos ativermos novamente no Quadro N.º 20, podemos verificar que estes professores alegaram desempenhar estas funções por uma questão de gosto.

## 2.2. Formação/preparação

Os dados recolhidos sobre este tema foram organizados em três categorias: “formação específica na área”, “preparação para a actividade” e “conhecimentos científicos”.

### 2.2.1. Formação específica na área

Esta categoria foi sistematizada em duas grandes subcategorias: “existência” e “inexistência”, a cuja leitura interpretativa passamos de imediato.

#### 2.2.1.1. Existência

No Quadro N.º 76 sistematizam-se as informações relativas a esta subcategoria.

### QUADRO N.º 76

#### FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA Subcategoria: Existência

TIPOS DE FORMAÇÃO	N.º UN. SENTID.	%*
“Apenas o professor 06 e a 07... e a 02, que não é a primeira vez que trabalha com adultos”	1	50
“Quando fiquei colocada no Ensino Recorrente tivemos dois dias de formação, o que foi muito bom, porque eu não sabia nada sobre o Ensino Recorrente”	1	50
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Pela leitura global do Quadro podemos verificar que são 2 os indicadores que compõem esta subcategoria, ambos com o mesmo número de respostas (1 – 50%): “apenas o professor 06 e a 07... e a 02, que não é a primeira vez que trabalha com adultos” e “quando fiquei colocada no Ensino Recorrente tivemos dois dias de formação, o que foi muito bom, porque eu não sabia nada sobre o Ensino Recorrente”.

Comparando estas informações com as incluídas no Quadro N.º 21, verificamos que os únicos docentes que, de facto, terão formação nesta área são, justamente, o 06 e o 07.

## 2. 2.1.2. Inexistência

### QUADRO N.º 77

#### FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA Subcategoria: Inexistência

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“As restantes [para além da 02, 06 e 07] foi a primeira vez e não tinham formação nenhuma”.	1	50
“A 02 não tem qualquer formação nesta área, só a experiência do ano passado”.	1	50
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Como no caso anterior, também esta subcategoria é composta por 2 indicadores, exactamente com o mesmo valor frequencial (1 – 50%): “as restantes [para além da 02, 06 e 07] foi a primeira vez e não tinham formação nenhuma” e “a 02 não tem qualquer formação nesta área, só a experiência do ano passado”.

Em relação ao Quadro homólogo (N.º 22), confirmam-se, também neste caso, as informações obtidas, uma vez que, com excepção dos docentes 06 e 07, todos os outros mencionaram não ter qualquer tipo de formação na área da Educação de Adultos.

## 2. 2.2. Preparação para a actividade

A narração da entrevistada levou-nos a sistematizar esta categoria nos seguintes aspectos: “em termos gerais”, “contributo da experiência”, “factores mais relevantes” e “formação académica”, cuja leitura interpretativa é apresentada de imediato.

### 2. 2.2.1. Em termos gerais

Esta subcategoria sistematiza a opinião da entrevistada relativamente à preparação em geral dos professores que protagonizam este estudo para o desempenho da actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 78).

**QUADRO N.º 78****PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE****Subcategoria: Em termos gerais**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“De uma maneira geral, os que estavam a trabalhar pela primeira vez com adultos, todos colocaram as suas dúvidas”.	1	25
“Não houve grande diferença entre os professores que completavam horário no Ensino Recorrente e os que estavam a tempo inteiro”.	1	25
“Os professores acabam por entrar facilmente e por gostar da actividade”.	1	25
“De início, os professores não sabem o que é o Ensino Recorrente”.	1	25
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro, podemos constatar que esta subcategoria é composta por 4 indicadores, todos com o mesmo número de respostas (1 – 25%).

Pela narração da Coordenadora Concelhia percebe-se que, embora no início os professores desconheçam a actividade que vão desenvolver, acabam por se adaptar e desempenhar bem estas funções.

Comparando o que acabámos de expor com as informações dos entrevistados, sistematizadas no Quadro N.º 23, verificamos que os mesmos, na sua maioria, acentuam a sua não preparação para trabalhar com público adulto, no que à formação inicial respeita.

**2.2.2.2. Contributo da experiência**

Esta subcategoria é constituída pelos aspectos a que a Coordenadora Concelhia deu mais relevo relativamente ao contributo que a experiência terá dado (ou não) ao desempenho da actividade docente nesta modalidade de ensino, pelos entrevistados. Passemos, então, à sua análise interpretativa (Quadro N.º 79).

## QUADRO N.º 79

PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE  
Subcategoria: Contributo da experiência

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Embora haja professores com mais experiência nesta área, penso que os mais novos acabam por se empenhar muito mais”.	4	80
“No caso do curso em que estavam duas professoras, uma com experiência e outra sem ela, a que tinha mais experiência acabou por desenvolver um trabalho que já estava habituada a fazer e a outra, como não tem experiência, foi por arrastamento”.	1	20
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2,5$  \* Respostas múltiplas

Globalmente, verificamos que 1 dos 2 indicadores que constituem a subcategoria apresenta valor frequencial nitidamente acima da média ( $\bar{X}=2,5$ ), com 4 respostas, a que corresponde o valor percentual de 80%.

Dada a natureza das informações contidas neste indicador (“embora haja professores com mais experiência nesta área, penso que os mais novos acabam por se empenhar muito mais”), transcreve-se, de seguida, a passagem da entrevista que, no caso, nos parece de maior significado:

*(...) eles têm mais experiência (...) na verdade, mas eu penso que os mais novos acabam por se empenhar muito mais. (...) Eu acho que eles [os menos experientes] preocupam-se muito mais em planificar, em...em preparar as aulas que têm com os adultos. (...) Aqueles que já trabalham há muitos anos... acabam, por já terem muito tempo de serviço, acabam por, talvez, “deixar andar”... (...) Aquelas que estão a trabalhar pela primeira vez ou que têm pouca experiência (...) no Ensino Recorrente, preocupam-se muito mais em... em preparar as aulas e em... atingir determinados objectivos com os alunos. (...)*

O segundo indicador, com 1 resposta (20%), aparece na sequência do anterior: “no caso do curso em que estavam duas professoras, uma com experiência e outra sem ela, a que tinha mais experiência acabou por desenvolver um trabalho que já estava habituada a fazer e a outra, como não tem experiência, foi por arrastamento”.

Comparando estes dados com o conteúdo do Quadro N.º 24, verifica-se o reconhecimento, por parte dos docentes com menos experiência, de que esta contribuiu para a sua preparação para a actividade, afirmando que, depois de “um período inicial”,

se sentiram mais preparados. Por seu lado, a Coordenadora Concelhia afirma que, embora com vários anos de experiência, os docentes (06 e 07), que vêm desempenhando, há vários anos, actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, são os menos empenhados.

### 2. 2.2.3. Factores mais relevantes

Esta subcategoria dá-nos conta dos factores que a Coordenadora Concelhia considera terem tido maior peso na preparação dos professores para desempenharem funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Recorrente, e que, do seu ponto de vista, são o conhecimento do grupo com quem vão trabalhar e a troca de experiências com os colegas (Quadro N.º 80).

#### QUADRO N.º 80

**PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE**  
**Subcategoria: Factores mais relevantes**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Os professores que estavam em completamento de horário no início tiveram muitas dúvidas mas depois entraram facilmente no funcionamento e correu tudo bem”.	1	16,7
“A partir do momento em que cada professor conhece o grupo com que vai trabalhar, depois é mais fácil desenvolver a actividade”.	5	83,3
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 3$  \* Respostas múltiplas

Numa primeira análise, pode verificar-se que dos 2 indicadores que compõem a subcategoria, 1 tem frequência com valor superior ao da respectiva média ( $\bar{X} = 3$ ). É ele, com efeito, com 5 respostas (83,3%), “a partir do momento em que cada professor conhece o grupo com que vai trabalhar, depois é mais fácil desenvolver a actividade”, tendo sido assim verbalizado pela entrevistada:

*(...) depois de se conhecer o grupo com que se vai trabalhar (...) cada docente começa depois a ter que tomar as suas decisões (...) saber que (...) com os adultos (...) é um bocadinho (...) mais complicado trabalhar do que com as crianças... (...) depois de se conhecer o grupo... e saber a situação de cada um porque depois a nível de sala de aula cada pessoa está no seu nível (...) elas integram-se muito bem (...) com o grupo com que trabalham e acabam, ao fim de uns tempos... de (...) desenvolverem o trabalho... como se... já tivessem alguma experiência anterior. (...) como conversam muito, também vão muito de encontro às necessidades de cada grupo (...)*

Procedendo agora à leitura comparativa com o Quadro homólogo (N.º 25), podemos verificar que nele os entrevistados destacam, como factor mais importante para a sua preparação, a autoformação, uma vez que, segundo referem, não lhes foi facultada qualquer preparação. O segundo factor mais mencionado reporta-se ao conhecimento do grupo de formandos com que vão trabalhar, apontado, agora, em primeiro lugar pela Coordenadora Concelhia.

#### 2. 2.2.4. Formação académica

Esta subcategoria dá-nos indicação da preparação académica (ou da falta dela) destes docentes para desempenhar as funções, assim como sobre eventuais diferenças detectadas pela Coordenadora Concelhia entre os que têm habilitação para o 1º Ciclo e os detentores de habilitação para o 1º e 2º Ciclos. Analisemos, então, o Quadro N.º 81.

### QUADRO N.º 81

**PREPARAÇÃO PARA A ACTIVIDADE**  
**Subcategoria: Formação académica**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Eu não notei assim muita diferença entre os que estavam no 2º Ciclo e completavam horário e os que têm o 1º Ciclo apenas”.	2	66,7
“Penso que estes docentes não têm preparação académica para desempenhar estas funções”.	1	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1 \quad \bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

É o mesmo composto por 2 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=3$ . O indicador “eu não notei assim muita diferença entre os que estavam no 2º Ciclo e completavam horário e os que têm o 1º Ciclo apenas” tem um valor frequencial superior ao da média da subcategoria ( $\bar{X}=1,5$ ), com 2 respostas (66,7%).

O outro indicador (“penso que estes docentes não têm preparação académica para desempenhar estas funções”), com 1 frequência (ou 33,3%), refere-se à falta de

preparação académica destes profissionais – todos, em geral -, o que, infelizmente, traduz a realidade.

### 2. 2.3. Conhecimentos científicos

Os dados desta categoria foram sistematizados no Quadro N.º 82, a cuja leitura interpretativa passamos de imediato.

#### QUADRO N.º 82

##### CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“De uma forma geral, penso que os professores tinham boa preparação científica”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Globalmente, podemos verificar que a categoria é composta por apenas 1 indicador. Na opinião da Coordenadora Concelhia, os professores sobre os quais recai este estudo tinham, em geral, boa preparação científica.

Procedendo a uma análise comparativa com os dados dos Quadros relativos aos conhecimentos científicos (Quadros N.ºs 26, 27 e 28), apercebemo-nos de que, de uma forma geral, os professores entrevistados reconhecem a importância dos conhecimentos científicos para os profissionais que leccionam nesta modalidade de ensino.

### 2. 3. Atitude dos professores

Consultando o Quadro N.º 74, este é o terceiro tema identificado, sendo constituído pelas seguintes categorias: “aspectos positivos”, “aspectos negativos”, “expectativas iniciais” e “atitude actual”.

### 2. 3.1. Aspectos positivos

Na análise das atitudes ou posturas dos professores quanto ao seu exercício no Ensino Recorrente, a entrevistada considerou positivas as que se encontram sistematizadas no Quadro N.º 83.

#### QUADRO N.º 83

##### ATITUDE DOS PROFESSORES Categoria: Aspectos positivos

ASPECTOS INVOCADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Os oito professores menos experientes preocupavam-se em preparar as aulas, em planificar, em diversificar muito os materiais que utilizavam”.	9	69,2
“Penso que os professores sem experiência nesta área gostam desta modalidade de ensino”.	2	15,4
“Os professores que não tinham experiência nenhuma, acabam por adquiri-la”.	1	7,7
“Talvez se tenham empenhado mais os professores que estavam no Ensino Recorrente a tempo inteiro, por maior disponibilidade de horário”.	1	7,7
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 3,2$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro, constatamos que o mesmo é constituído por 4 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=13$ . Verifica-se, também, que só 1 destes indicadores se situa acima da média desta subcategoria ( $\bar{X}=3,2$ ), com 9 respostas (69,2%). Com efeito, o indicador “os oito professores menos experientes preocupavam-se em preparar as aulas, em planificar, em diversificar muito os materiais que utilizavam” foi assim expresso pela entrevistada:

*(...) Acho que todos trabalharam muito bem (...) com o grupo, com a turma... acho que todos tiveram um bom desempenho. Sim, acho que sim. (...) Acabam sempre por ter um bom desempenho. (...) todos eles, de uma forma geral, têm um bom desempenho. (...) foram realmente todas muito empenhadas e ajudaram bastante, mesmo na exposição e tudo (...) Os materiais que produziram com os alunos, a ajuda que nos deram, mesmo à Coordenação... o ambiente que se viveu (...) foi muito bom... (...)*

Segue-se o indicador “penso que os professores sem experiência nesta área gostam desta modalidade de ensino”, com 2 referências (15,4%), situando-se já abaixo da média.

De entre os dois indicadores com 1 resposta (7,7%), entendemos ser de destacar “talvez se tenham empenhado mais os professores que estavam no Ensino Recorrente a tempo inteiro, por maior disponibilidade de horário”.

Comparando estas informações com as que constam no Quadro N.º 32, apercebemo-nos de que os pontos comuns incidem, principalmente, na satisfação que os professores menos experientes referiram ter sentido ao desempenhar a actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

### 2. 3.2. Aspectos negativos

Esta categoria dá-nos indicação dos aspectos que a entrevistada considera como negativos no que respeita à atitude profissional dos protagonistas do estudo (Quadro N.º 84).

#### QUADRO N.º 84

ATITUDE DOS PROFESSORES  
Categoria: Aspectos negativos

ASPECTOS INVOCADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Os professores mais experientes não tiveram a preocupação de preparar as aulas, de diversificar materiais”.	2	66,7
“De entre os professores contratados, a professora 08 foi a que se mostrou menos empenhada”.	1	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 1,5 \* Respostas múltiplas

A presente categoria compreende 2 indicadores, destacando-se “os professores mais experientes não tiveram a preocupação de preparar as aulas, de diversificar materiais” (F=2 ou 66,7%).

Não menos importante é o indicador “de entre os professores contratados, a professora 08 foi a que se mostrou menos empenhada”, com 1 resposta (33,3%), assim ilustrado pela entrevistada:

*(...) essa colega [refere-se à professora 08] (...) eu não sei bem o que é que aconteceu com essa colega mas... ou porque se tenha sentido um pouco dominada pela outra que já tinha*

*muito tempo de serviço e acabou por... ficar assim mais na retaguarda (...) ou porque se sentiu inibida, ou (...) achou que não tinha perfil para trabalhar com adultos, não sei, talvez essa tenha sido a que menos (...) se mostrou empenhada. Eu acho que sim. (...)*

Comparando o que acabámos de expor com a sistematização das informações dos entrevistados, no Quadro N.º 33, verificamos que os aspectos negativos mais citados pelos professores em início de carreira prendem-se com o receio sentido no princípio da sua actividade, justamente por não terem sido preparados para ela.

### 2. 3.3. Expectativas iniciais

Esta categoria permite-nos conhecer as expectativas dos protagonistas do estudo ao iniciar a sua actividade no ER, na perspectiva da Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 85).

#### QUADRO N.º 85

##### EXPECTATIVAS INICIAIS

EXPECTATIVAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*
“De início, eles vão com muitas expectativas, de querer fazer muita coisa, vão pensando que conseguem fazer muito”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Globalmente, podemos constatar que esta categoria é composta por 1 só unidade de sentido: “de início, eles vão com muitas expectativas, de querer fazer muita coisa, vão pensando que conseguem fazer muito”.

Efectuando uma análise comparativa com o Quadro N.º 34, verificamos que os professores que entrevistámos mencionaram ter iniciado a actividade docente nesta modalidade de ensino com muitas expectativas, que nem sempre se viriam, depois, a concretizar.

### 2.3.4. Atitude actual

Nesta categoria sistematizam-se os sentimentos “actuais” dos protagonistas do estudo, ou após o termo da actividade desenvolvida, do ponto de vista da Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 86).

#### QUADRO N.º 86

##### ATITUDE ACTUAL

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“No final do ano lectivo, os professores confessaram-se desapontados com os resultados do trabalho desenvolvido”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

A categoria consubstancia-se num único indicador: “no final do ano lectivo, os professores confessaram-se desapontados com os resultados do trabalho desenvolvido”.

Procedendo a uma análise comparativa com o Quadro N.º 35, onde sistematizámos a informação homóloga resultante das entrevistas dos protagonistas do estudo, podemos verificar que os indicadores com maior valor frequencial se referem ao reconhecimento, por parte dos entrevistados, de que haviam formulado expectativas demasiado elevadas quando iniciaram o trabalho com os formandos e que, no final, não conseguiram concretizá-las.

### 2.4. Caracterização dos formandos

Este tema foi sistematizado em duas categorias de análise: “pessoal” e “sócio-económica”.

#### 2.4.1. Pessoal

Nesta categoria sistematiza-se a informação recolhida relativa à caracterização pessoal dos formandos, segundo a Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 87).

## QUADRO N.º 87

## CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS FORMANDOS

CARACTERÍSTICAS INVOCADAS	N.º UN. SENTID.	%*
“Temos muitos ciganos, cerca de 80 e tal, 90%, beneficiários do Rendimento Social de Inserção. São praticamente todos analfabetos, mesmo os mais novos”.	2	33,3
“A maior parte deles tem problemas a nível familiar e sentem muita necessidade de conversar com alguém”.	1	16,7
“A maioria dos formandos são pessoas mesmo com muitas dificuldades”.	3	50
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

A análise do Quadro mostra-nos que a categoria é constituída por 3 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\Sigma=6$ . Destes, o que mais se destaca e se distancia da média ( $\bar{X}=2$ ), com 3 respostas (50% do total), é o indicador “a maioria dos formandos são pessoas mesmo com muitas dificuldades”, conforme se expressa na transcrição que se apresenta:

*(...) A maior parte dos que frequentam os nossos cursos são pessoas mesmo com muitas dificuldades (...) alguns (...) deficientes (...) principalmente os ciganos, eles têm muitas dificuldades, também há muita consanguinidade nas famílias e então (...) a maior parte das pessoas têm mesmo deficiência e não conseguem mesmo. Andam ali muitos anos e não conseguem. (...)*

Logo a seguir, com o valor 2 de frequência (33,3%), vem o indicador “temos muitos ciganos, cerca de 80 e tal, 90%, beneficiários do Rendimento Social de Inserção. São praticamente todos analfabetos, mesmo os mais novos”, do qual se apresenta um extracto:

*(...) na maioria são ciganos. Não frequentaram a escola e depois são obrigados a frequentar o Ensino Recorrente por causa do Rendimento Mínimo Garantido. Têm que cumprir o plano de inserção e frequentar a escolaridade mínima obrigatória. (...)*

Por último, temos o indicador “a maior parte deles tem problemas a nível familiar e sentem muita necessidade de conversar com alguém”, com 1 referência (16,7%).

Estabelecendo um paralelo com os dados do Quadro N.º 36, podemos constatar que, neste, a caracterização dos formandos é, em termos pessoais, predominantemente positiva, embora também sejam considerados pelos entrevistados como um público

difícil, o que não é muito consentâneo com o pendor mais negativo da Coordenadora Concelhia.

#### **2. 4.2. Sócio-Económica**

A caracterização dos formandos a nível sócio-económico, feita pela Coordenadora Concelhia, está sistematizada no Quadro N.º 88.

### **QUADRO N.º 88**

#### **CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DOS FORMANDOS**

<b>CARACTERÍSTICAS INVOCADAS</b>	<b>N.º UN. SENTID.</b>	<b>%*</b>
“São pessoas carenciadas economicamente, na sua maioria”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

$N = 1$     $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Como se pode verificar, a categoria é composta apenas pelo indicador “são pessoas carenciadas economicamente, na sua maioria”, com 2 respostas.

À semelhança da Coordenadora Concelhia, também os professores que entrevistámos caracterizam os formandos como economicamente carenciados, conforme o Quadro N.º 37.

#### **2. 5. Caracterização da actividade desenvolvida**

Um dos temas emergentes da análise do discurso da entrevistada é o da caracterização da actividade desenvolvida pelos protagonistas do estudo, que compreende três categorias de análise: “atitude dos formandos”, “aspectos organizativos” e “recursos materiais/equipamentos”.

##### **2. 5.1. Atitude dos formandos**

Esta categoria reporta-se à atitude dos formandos face à acção dos docentes, na perspectiva da Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 89).

## QUADRO N.º 89

### CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA

#### Categoria: Atitude dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Os formandos vêm no professor um amigo para poder desabafar”.	1	33,3
“Devido a serem obrigados a frequentar as aulas por causa do Rendimento Social de Inserção, há muita desmotivação e pouco interesse”.	2	66,7
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

É a mesma composta por 2 indicadores, destacando-se “devido a serem obrigados a frequentar as aulas por causa do Rendimento Social de Inserção, há muita desmotivação e pouco interesse”, com 2 respostas (66,7%), acima da média da subcategoria ( $\bar{X}=1,5$ ).

Comparativamente com o Quadro N.º 40, verifica-se que o desinteresse dos formandos, devido à obrigatoriedade de frequência das aulas, é também a atitude mais evidenciada, pelos entrevistados.

Registe-se, ainda, de acordo com o outro indicador, a ligação afectiva estabelecida com os professores.

### 2. 5.2. Aspectos organizativos

Esta categoria foi sistematizada em sete subcategorias: “métodos de trabalho”, “constituição das turmas”, “organização dos cursos”, “conteúdos programáticos”, “programa referencial”, “planificação da actividade” e “estratégias de trabalho”, cuja leitura interpretativa é apresentada uma a uma, de imediato.

#### 2. 5.2.1. Métodos de trabalho

Os modos ou métodos de trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, de acordo com a opinião da entrevistada, são representados pelo Quadro N.º 90.

**QUADRO N.º 90****ASPECTOS ORGANIZATIVOS**  
**Subcategoria: Métodos de trabalho**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Como não tinham um programa rígido, cada professor pode desenvolver as suas aulas consoante o ritmo e necessidades de cada formando”.	1	33,3
“Acho que todos acabam por adoptar, sensivelmente, o método que utilizam com as crianças, mas com uma linguagem mais elaborada”.	2	66,7
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

São 2 os indicadores que constituem a subcategoria, destacando-se “acho que todos acabam por adoptar, sensivelmente, o método que utilizam com as crianças, mas com uma linguagem mais elaborada” (F=2 ou 66,7%).

Procedendo agora à comparação com o Quadro homólogo (Quadro N.º 41), podemos verificar que, segundo os professores, os métodos de trabalho são, essencialmente, classificados como “antiquados”, isto é, supomos nós, que não específicos para os formandos do ER, indo, assim, ao encontro da opinião da Coordenadora Concelhia. Este é um aspecto que, julgamos, terá, necessariamente, que ser revisto, em termos da formação/preparação dos docentes, até porque, de acordo com a outra unidade de sentido, não há “um programa rígido” e “cada professor pode desenvolver as suas aulas consoante o ritmo e necessidades de cada formando”.

**2. 5.2.2 Constituição das turmas**

Detenhamo-nos agora na subcategoria constituição das turmas (Quadro N.º 91).

**QUADRO N.º 91****ASPECTOS ORGANIZATIVOS**  
**Subcategoria: Constituição das turmas**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Em cada turma, cada formando está no seu nível, dificultando o trabalho do professor”.	2	50
“São muitos formandos por turma”.	2	50
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, constatamos que a subcategoria é composta por 2 indicadores, com igual valor frequencial (F=2, ou 50%), situando-se, logicamente, no valor médio encontrado ( $\bar{X}=2$ ). Consideramos que estes indicadores são de destacar, uma vez que reflectem a realidade dos cursos que podemos encontrar nesta modalidade de ensino, ou seja, o elevado número de formandos por turma e a grande heterogeneidade, quanto ao seu nível de conhecimentos.

Este é, também, aliás, o principal aspecto que os professores mais referiram relativo à constituição das turmas, conforme o Quadro N.º 42.

### 2. 5.2.3. Organização dos cursos

Nesta subcategoria encontram-se os critérios que, de acordo com a Coordenadora Concelhia, são seguidos para organizar os cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 92).

#### QUADRO N.º 92

ASPECTOS ORGANIZATIVOS  
Subcategoria: Organização dos cursos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Procedemos ao diagnóstico de necessidades no concelho e formamos as turmas”.	1	50
“Quando há duas turmas na mesma escola tentamos que numa delas fiquem os formandos que estão a nível de iniciação e na outra colocamos os que se encontram num nível mais avançado”.	1	50
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

São 2 os indicadores que constituem a subcategoria, cada um deles com igual valor frequencial (F=1 ou 50%). Conforme o exposto, há dois critérios que são tomados em linha de conta: o “diagnóstico das necessidades do concelho” e, havendo duas turmas, a colocação numa delas dos formandos “a nível de iniciação” e na outra os “que se encontram num nível mais avançado”.

Comparando estes dados com os que se apresentam no Quadro N.º 43, verificamos que, na perspectiva dos professores entrevistados, a organização dos cursos é muito

complicada e muito desorganizada, o que não parece exactamente concordante com a opinião da Coordenadora Concelhia.

#### 2. 5.2.4. Conteúdos programáticos

Esta subcategoria permite-nos sistematizar a opinião da Coordenadora Concelhia relativamente aos conteúdos programáticos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 93).

### QUADRO N.º 93

#### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Conteúdos programáticos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Penso que estão adaptados à idade dos formandos”.	2	33,2
“O Mundo Actual é a área que fica desactualizada com mais facilidade, devido à constante evolução”.	1	16,7
“Os programas referenciais foram actualizados em 1998”.	1	16,7
“Mesmo a nível da Língua Portuguesa, há coisas que têm que ser adaptadas aos dias de hoje”.	1	16,7
“Compete ao professor adequar os conteúdos aos formandos com quem trabalha”.	1	16,7
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,2$  \* Respostas múltiplas

Como se pode observar, a subcategoria é composta por 5 indicadores, sendo o somatório das respectivas frequências de  $\sum=6$ . Destes, apenas o indicador “penso que estão adaptados à idade dos formandos” tem valor frequencial superior ao da média da subcategoria ( $\bar{X}=1,2$ ). A ideia da adaptação aos formandos é a dominante em todos os indicadores, não sem que deixe de ser referido que “os programas referenciais foram actualizados em 1998”.

Confrontando esta informação com o conteúdo do Quadro N.º 44, podemos constatar que, para os docentes que protagonizam o estudo, os conteúdos programáticos são pensados de modo a constituírem a base para o dia-a-dia dos formandos, enquanto cidadãos participativos na sociedade. Consideram, também, que os mesmos estão adequados ao público, dada a pertinência dos temas abordados.

### 2.5.2.5. Programa referencial

Acerca do referente conteudal dos cursos, o Quadro N.º 94 sistematiza a opinião da Coordenadora Concelhia.

#### QUADRO N.º 94

ASPECTOS ORGANIZATIVOS  
Subcategoria: Programa referencial

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“O programa é, somente, uma referência, devendo ser sempre adaptado ao público”.	5	100
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 5$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, verifica-se que o único indicador que integra esta subcategoria, com 5 respostas (100%) é “o programa é, somente, uma referência, devendo ser sempre adaptado ao público”, o que corrobora, sem dúvida, o analisado na subcategoria anterior.

### 2.5.2.6. Planificação da actividade

O Quadro N.º 95 permite-nos efectuar a leitura interpretativa da opinião da entrevistada relativamente à planificação da actividade pelos docentes.

#### QUADRO N.º 95

ASPECTOS ORGANIZATIVOS  
Subcategoria: Planificação da actividade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Peço-lhes sempre que planifiquem de acordo com as necessidades dos formandos”.	3	50
“De uma forma geral, eles conseguem desempenhar bem esta tarefa”.	1	16,6
“Ao planificar, têm que ter em conta as competências mínimas”.	1	16,6
“Os professores têm autonomia para ir gerindo as actividades”.	1	16,6
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

A análise dos dados permite-nos verificar que, dos 4 indicadores que compõem a subcategoria, apenas 1 (“peço-lhes sempre que planifiquem de acordo com as necessidades dos formandos”) se situa acima da média ( $\bar{X}=1,5$ ). Esta unidade de

sentido revela-se congruente com as das subcategorias anteriores deste tema, não só na necessidade de que os professores adequem a sua acção às características dos formandos, mas também que usem criativamente o seu âmbito de autonomia.

Fazendo a leitura comparativa com o Quadro N.º 45, verifica-se que, segundo os professores, e de forma concordante, a planificação deve ser realizada em função dos formandos.

### 2. 5.2.7. Estratégias de trabalho

Detenhamo-nos, agora, na subcategoria relativa às estratégias de trabalho a que recorrem os professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 96).

#### QUADRO N.º 96

##### ASPECTOS ORGANIZATIVOS Subcategoria: Estratégias de trabalho

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Embora com alguma dificuldade, criavam as próprias fichas com um texto adaptado à turma”.	1	7,1
“A maior parte destes professores preocuparam-se muito com as estratégias”.	8	57,1
“Os professores 06, 07 e 08 não tiveram tanto essa preocupação”.	5	35,8
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 4,6 \* Respostas múltiplas

A subcategoria compreende 3 indicadores, sendo que 2 deles se apresentam com valor acima da média ( $\bar{X}$ =4,6). O indicador “a maior parte destes professores preocuparam-se muito com as estratégias” tem o maior número de referências (8 respostas, ou 57,1%) e foi assim expresso pela entrevistada:

*(...) Utilizam as mais variadas estratégias, fizeram muitos trabalhos com eles para tentar superar as dificuldades (...) no início (...) eu vi a colega [refere-se à professora 10] (...) logo com muitas ideias (...) Logo com muitas ideias e estava a pensar fazer isto com eles e não sei quê. Portanto, ao fim de uns dias de aulas, ela já tinha um monte de ideias de trabalhos que poderia fazer com eles. (...) muitas actividades diferentes... elas faziam muita pesquisa... [as professoras 01 e 09] (...) iam muitas vezes à Coordenação fazer pesquisa e... tiravam daqui e dali e... tinham assim muitas ideias, iam pedir material porque tinham tido uma ideia (...) fizeram muitos cartazes, jogos... (...) Fizeram muitas actividades com eles, também. Muito lúdicas. (...)*

Segue-se o indicador “os professores 06, 07 e 08 não tiveram tanto essa preocupação” (F=5 ou 35,8%), do qual o seguinte extracto nos dá conta:

*(...) Três [professores] (...) uma que já tem muito tempo [professora 07], portanto já tem muita experiência e uma que estava a trabalhar pela primeira vez [professora 08], eu acho que acabam por influenciar uma o trabalho da outra (...) a que tinha mais experiência acaba (...) por fazer um trabalho que já está habituada a fazer e a outra, como não tem experiência, acaba por ir por arrastamento (...) não mostraram um trabalho... que tenha alguma coisa de novo, não é? Actividades diferentes... (...) E (...) [refere-se ao professor 06] também não. (...) não vi que houvesse assim nada de diferente (...)*

Como se pode verificar, a dimensão estratégica da acção dos professores é retratada como algo não muito cuidado, ficando ao sabor da atitude de cada um.

Comparativamente com o Quadro N.º 46, verifica-se que os professores entrevistados referiram ter tido a preocupação constante de adequar as estratégias aos seus formandos, o que é algo contraditório, pelo menos em alguns casos, com a opinião da Coordenadora Concelhia.

### 2. 5.3. Recursos materiais/equipamentos

Esta categoria foi sistematizada em função de duas subcategorias: “didácticos” e “mobiliário”, a cuja leitura interpretativa passamos de imediato.

#### 2. 5.3.1. Didácticos

Os recursos são meios indispensáveis ao desenvolvimento da acção educativa, designadamente no plano didáctico. Vejamos o que, a propósito, disse a Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 97).

**QUADRO N.º 97**  
**RECURSOS MATERIAIS/EQUIPAMENTOS**  
**Subcategoria: Didácticos**

RECURSOS DIDÁCTICOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Não existem manuais para esta modalidade de ensino”.	1	9,1
“Principalmente os professores mais experientes utilizavam, por vezes, materiais para crianças com os adultos”.	2	18,2
“Os recursos materiais existentes são poucos ou nenhuns”.	5	45,4
“Quando não tinham materiais para trabalhar, os professores pagavam-nos do próprio bolso”.	2	18,2
“Recorriam essencialmente a fichas (fotocópias) e ao quadro”.	1	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 2,2 \* Respostas múltiplas

A análise dos dados dá-nos a perceber que dos 5 indicadores que compõem a categoria, há 1 que apresenta um valor frequencial superior à média da categoria ( $\bar{X}=2,2$ ) e que é “os recursos materiais existentes são poucos ou nenhuns”, sendo assim verbalizado pela entrevistada:

*(...) E quando não existem [recursos materiais] também não é possível fazer muita coisa (...) nós estamos a trabalhar com os adultos e eles não têm possibilidade de mexer num computador. Porque (...) se as aulas estão a funcionar numa Escola Primária, a sala está equipada com um computador mas não nos é permitido mexer. (...) os adultos nunca têm acesso nem ao computador daquela sala, nem à televisão, nem ao vídeo... a nada. (...)*

Seguem-se os indicadores “principalmente os professores mais experientes utilizavam, por vezes, materiais para crianças com os adultos” e “quando não tinham materiais para trabalhar, os professores pagavam-nos do próprio bolso”, com o mesmo número de respostas (2 – 18,2%), que se destacam pela negativa e igualmente significativos por reflectirem duas situações demasiado frequentes neste contexto educativo.

O excerto que, de seguida, se transcreve, refere-se ao último deles:

*(...) quando não havia (...) compravam do bolso delas. (...) a professora [10] (...) para que os alunos tivessem algum contacto com um computador, levava o portátil dela. (...) eles passaram um texto no portátil, ela chegava a casa imprimia... e no dia a seguir levava-lhes. (...) Tudo com coisas dela. (...)*

Estabelecendo o paralelo entre estas informações com as sistematizadas no Quadro N.º 47, confirma-se a escassez de materiais, tendo este aspecto sido referido por 80% dos inquiridos professores.

### **2. 5.3.2. Mobiliário**

Tenhamos agora presentes as afirmações da Coordenadora Concelhia no que ao mobiliário das salas onde funciona o 1º Ciclo do Ensino Recorrente respeita (Quadro N.º 98).

## QUADRO N.º 98

RECURSOS MATERIAIS/EQUIPAMENTOS  
Subcategoria: Mobiliário

EQUIPAMENTOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Na maior parte dos casos, as instalações que temos são escolas do 1º Ciclo, onde o mobiliário é para crianças”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Esta subcategoria é composta pelo indicador “na maior parte dos casos, as instalações que temos são escolas do 1º Ciclo, onde o mobiliário é para crianças”. É visível, assim, a falta de adequação do mobiliário aos destinatários da formação, como se pode perceber pelo seguinte excerto da entrevista:

*(...) São as instalações que nós temos [escolas do 1º Ciclo]. (...) não temos outros sítios onde possa funcionar os cursos e onde tenham melhores condições, onde eles possam estar sentados. (...) É verdade. É muito complicado! (...) O professor não pode [fazer nada]. Nem nós podemos fazer nada porque nós temos muitos cursos e não posso estar a pedir espaços adaptados a adultos onde eles possam funcionar. (...) nós não podemos exigir que nos forneçam salas adaptadas aos adultos porque não existe. (...)*

Procedendo à leitura comparativa desta informação com a que é apresentada no Quadro N.º 48, verifica-se também que, de acordo com os entrevistados, a inadequação do mobiliário aos formandos é o indicador com maior peso, tanto em termos de frequência como de respondentes, coincidindo, assim, as opiniões de uns e outra.

## 2. 6. Caracterização do Ensino Recorrente

Pela consulta do Quadro N.º 74, constata-se que este é o sexto tema identificado, configurado em três categorias de análise, a saber: “comparação com o 1º Ciclo do ensino regular”, “principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente” e “principal objectivo desta modalidade de ensino, do ponto de vista dos professores”.

## 2. 6.1. Comparação com o 1º Ciclo do ensino regular

Esta categoria é composta por duas subcategorias: “diferenças” e “semelhanças”.

Passemos, então, à leitura interpretativa de cada uma delas.

### 2. 6.1.1. Diferenças

As diferenças entre as duas modalidades de ensino, do ponto de vista da Coordenadora Concelhia, estão sistematizadas no Quadro N.º 99.

#### QUADRO N.º 99

COMPARAÇÃO COM O 1º CICLO DO ENSINO REGULAR  
Subcategoria: Diferenças

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“A grande diferença é o público-alvo”.	2	66,7
“É diferente também o horário de funcionamento da maioria dos cursos”.	1	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

A análise dos dados revela-nos que “a grande diferença é o público-alvo” (2 respostas, ou 66,7%), a que acresce o “horário” de funcionamento dos cursos, o que nos parece meramente residual se tida em consideração a natureza dos formandos, as suas características e a própria razão de ser dos cursos.

Por seu lado, na perspectiva dos entrevistados (Quadro N.º 49), trabalhar no 1º Ciclo do Ensino Recorrente é muito diferente de trabalhar com crianças, sendo necessário abordar os temas de maneira diferente. Além destas diferenças, a idade dos formandos é também apontada, ocupando o terceiro lugar, num total de 23 indicadores.

### 2. 6.1.2. Semelhanças

Quanto às semelhanças com o 1º Ciclo do Ensino Regular, atentemos no Quadro N.º 100.

## QUADRO N.º 100

### COMPARAÇÃO COM O 1º CICLO DO ENSINO REGULAR Subcategoria: Semelhanças

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Tal como as crianças, este tipo de público requer também muita atenção”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

Globalmente, podemos verificar que a subcategoria é composta por 1 indicador (“tal como as crianças, este tipo de público requer também muita atenção”) apenas, com 1 resposta.

Em virtude desta subcategoria não existir no tratamento das entrevistas aos professores, não é possível fazer qualquer análise comparativa directa, no entanto o seu sentido encontra-se implícito noutras, o que nos permite inferir uma semelhança de opiniões entre professores e Coordenadora Concelhia.

## 2. 6.2. Principais problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente

Esta categoria foi sistematizada em função das subcategorias “em termos gerais” e “sugestões apontadas”, a cuja leitura interpretativa passamos de imediato.

### 2. 6.2.1. Em termos gerais

No plano global, os problemas com que este nível de ensino se debate, na opinião da entrevistada, estão sistematizados no Quadro N.º 101.

## QUADRO N.º 101

### PRINCIPAIS PROBLEMAS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE Subcategoria: Em termos gerais

PROBLEMAS APONTADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Falta apoio a nível material por parte do Ministério da Educação”.	3	50
“As aulas iniciam todos os anos tardiamente”.	3	50
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 3$  \* Respostas múltiplas

Esta subcategoria é constituída por 2 indicadores, cada um deles correspondendo a 3 respostas (50%). Embora ambos os indicadores revelem problemas que condicionam o bom funcionamento dos cursos, mas, por mais estrutural, transcrevemos somente o extracto da entrevista que ilustra o indicador “falta apoio a nível material por parte do Ministério da Educação”:

*(...) acho que falta apoio a este nível educativo. (...) Do Ministério da Educação, com os materiais (...) não são proporcionadas as condições necessárias para que funcionem como deve ser. (...) nem nas aulas, nem a nível de Coordenação. (...) eu acho que o Ensino Recorrente está um bocado esquecido por parte do Ministério da Educação. (...)*

Comparando estas informações com as que constam no Quadro N.º 50, verificamos que os problemas mais citados pelos entrevistados se relacionam directamente com as atitudes dos formandos, mais concretamente com o sentimento de revolta manifestado, devido à obrigatoriedade de frequentar as aulas e com o desinteresse dos mesmos, o que dá um carácter mais pragmático aos problemas que consideram afectar o Ensino Recorrente. Apenas 2 respondentes referiram a falta de materiais como constituindo um problema, com 4 respostas (9,5%).

### **2. 6.2.2. Sugestões apontadas**

No Quadro N.º 102 sistematizam-se as sugestões apontadas pela Coordenadora Concelhia para minimizar os problemas do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

## **QUADRO N.º 102**

### **PRINCIPAIS PROBLEMAS DO 1º CICLO DO ENSINO RECORRENTE Subcategoria: Sugestões apontadas**

<b>SUGESTÕES APONTADAS</b>	<b>N.º UN. SENTID.</b>	<b>%*</b>
“O Ministério da Educação deve proporcionar melhores condições para o funcionamento destes cursos”.	4	100
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 4$  \* Respostas múltiplas

Podemos verificar que esta subcategoria é composta por 1 só indicador, equivalente a 4 afirmações. Pelo testemunho da Coordenadora Concelhia, percebe-se a necessidade

de serem proporcionadas condições por parte dos serviços tutelares do Ministério da Educação, tanto em termos de materiais, como também de assegurar condições dignas para o funcionamento dos cursos, passando ainda pelo incentivo à frequência àqueles adultos que não possuem o 4º ano de escolaridade.

Procedendo a uma análise comparativa com o Quadro N.º 51, podemos perceber que apenas 1 docente se manifestou, sugerindo que fossem promovidos encontros e seminários com pessoas experientes em Ensino Recorrente, o que centra as sugestões de melhoria na acção educativa, neste caso no trabalho com os pares, e não no plano estrutural.

### **2.6.3. Principal objectivo desta modalidade de ensino, do ponto de vista dos professores**

Esta categoria foi sistematizada em função das subcategorias “em geral” e “quanto aos formandos”.

#### **2. 6.3.1. Em geral**

De acordo com a Coordenadora Concelhia, em termos gerais, os principais objectivos dos professores do Ensino Recorrente, do ponto de vista pessoal, são os que configuram o Quadro N.º 103.

### **QUADRO N.º 103**

#### **PRINCIPAL OBJECTIVO DESTA MODALIDADE DE ENSINO, DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES Subcategoria: Em geral**

<b>OBJECTIVOS APONTADOS</b>	<b>N.º UN. SENTID.</b>	<b>%*</b>
“Principalmente, que os formandos completem o 4º ano de escolaridade”.	2	40
“No caso dos formandos que se encontram em níveis mais baixos, é desenvolver competências básicas”.	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2,5$  \* Respostas múltiplas

A presente categoria é composta por 2 indicadores, sendo “no caso dos formandos que se encontram em níveis mais baixos, é desenvolver competências básicas” o que

apresenta maior valor frequencial (F=3, ou 60%), superior à média da subcategoria ( $\bar{X}=2,5$ ). Acresce, de acordo com o outro indicador, o objectivo de levar os formandos a completarem o 4º ano de escolaridade.

Procedendo a uma comparação com o Quadro N.º 52, verificamos que, para os docentes que entrevistámos, o principal objectivo desta modalidade de ensino é “alfabetizar”, no que há consonância, pelo menos parcial, com as informações sistematizadas no Quadro N.º 103, seguindo-se “mostrar às pessoas que nunca é tarde para aprender”.

### 2. 6.3.2. Quanto aos formandos

Na perspectiva da entrevistada, os professores, pensando nos formandos, representam os objectivos do Ensino Recorrente, de acordo com o “conteúdo” do Quadro N.º 104.

#### QUADRO N.º 104

PRINCIPAL OBJECTIVO DESTA MODALIDADE DE ENSINO, DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES  
Subcategoria: Quanto aos formandos

OBJECTIVOS APONTADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Dar-lhes autonomia no seu dia-a-dia”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro, “dar-lhes autonomia no seu dia-a-dia” é o objectivo principal que os professores visam alcançar relativamente aos formandos.

Comparativamente com o Quadro N.º 53, podemos constatar que os inquiridos valorizam também este aspecto, traduzido no indicador “que eles consigam desenvolver competências de forma a que, depois, na vida em sociedade, se sintam cidadãos de pleno direito”, em igualdade com a motivação dos formandos para prosseguirem estudos.

## 2.7. Relação professores/formandos e clima da sala de aula

Este é o sétimo tema identificado (Quadro N.º 74), configurado por duas categorias de análise: “na globalidade” e “quanto à atitude dos formandos”.

### 2.7.1. Na globalidade

Esta categoria sistematiza as informações recolhidas junto da Coordenadora Concelhia relativas ao relacionamento estabelecido entre os protagonistas do estudo e os respectivos formandos, no decurso do processo formativo e consequente clima da sala de aula (Quadro N.º 105).

#### QUADRO N.º 105

##### RELAÇÃO PROFESSORES/FORMANDOS E CLIMA DA SALA DE AULA

##### Categoria: Na globalidade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“De uma maneira geral, a relação entre os professores e os formandos foi boa”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Pela análise do Quadro podemos verificar que, de acordo com o único indicador que o constitui (com 2 respostas), a relação entre os professores e os formandos foi boa, informação que também é coincidente com a apresentada nos Quadros N.º 54 e N.º 57.

### 2.7.2. Quanto à atitude dos formandos

Esta categoria dá-nos a conhecer atitudes dos formandos que influenciarão a relação estabelecida entre os mesmos e o professor respectivo, bem como o clima da sala de aula, segundo o ponto de vista da Coordenadora Concelhia (Quadro N.º 106).

#### QUADRO N.º 106

##### RELAÇÃO PROFESSORES/FORMANDOS E CLIMA DA SALA DE AULA

##### Categoria: Quanto à atitude dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Pode haver um problema ou outro mas... às vezes não é tanto entre o professor e o formando, é mais entre os formandos”.	2	66,7
“Eles ligam-se muito aos professores que vão tendo”.	1	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, constata-se que o mesmo é composto por 2 indicadores, destacando-se “pode haver um problema ou outro mas... às vezes não é tanto entre o professor e o formando, é mais entre os formandos”, de  $F=2$  (66,7%), valor este acima da média da categoria ( $\bar{X}=1,5$ ).

Quanto ao relacionamento estabelecido com os professores, de acordo com o outro indicador que se apresenta com 1 resposta (33,3%), é-nos dado a perceber que os formandos criam laços com os professores que ultrapassarão, eventualmente, a própria relação pedagógica.

Fazendo uma comparação com a informação homóloga, presente nos Quadros N.º 55 e N.º 58, verifica-se que, na opinião dos protagonistas do estudo, os formandos mantinham com eles um relacionamento muito próximo, chegando mesmo a fazer-lhes confidências da vida pessoal e familiar (Quadro N.º 55). No entanto, pelo Quadro N.º 58, apercebemo-nos de que o clima vivido nas salas de aulas nem sempre era pacífico, devido, sobretudo, aos formandos que, sentindo-se obrigados a ir às aulas com assiduidade, revoltavam-se e desestabilizavam o grupo.

## **2.8. Avaliação (dos formandos)**

De acordo com o conteúdo da entrevista, este tema foi sistematizado em três categorias de análise: “em termos gerais”, “aproveitamento dos formandos” e “estratégias usadas pelos professores”.

### **2.8.1. Em termos gerais**

Prestemos, agora, atenção ao Quadro N.º 107 que representa a opinião da Coordenadora Concelhia quanto à avaliação dos formandos, em termos globais.

## QUADRO N.º 107

### AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)

Categoria: Em termos gerais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“No final do ano lectivo o professor verifica se realmente o aluno atingiu determinados objectivos ou se adquiriu determinadas competências que sejam relevantes”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Como podemos constatar, a categoria é composta por 1 indicador (F=2), assim verbalizado pela entrevistada, num dos seus aspectos:

*(...) não há uma obrigatoriedade de atribuir uma nota (...) Uma classificação. (...)*

Comparativamente, os docentes referiram-se a esta dimensão da acção educativa considerando ser sempre delicada a questão da avaliação, verificando-se também, pelo Quadro N.º 60, que os mesmos confessaram ter sentido dificuldades a desempenhar esta tarefa.

### 2.8.2. Aproveitamento dos formandos

Embora pouco específica, a opinião da entrevistada acerca do aproveitamento dos formandos dá corpo ao Quadro N.º 108.

## QUADRO N.º 108

### AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)

Categoria: Aproveitamento dos formandos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Principalmente os de etnia cigana têm muitas dificuldades e não conseguem atingir os objectivos propostos”.	3	100
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X} = 3$  \* Respostas múltiplas

Analisando o Quadro, verifica-se que o mesmo é composto por 1 indicador (3 referências), o qual nos dá conta das imensas dificuldades dos formandos (principalmente no caso dos de etnia cigana) em atingir os objectivos mínimos.

Cruzando esta informação com a apresentada no Quadro N.º 62, verificamos que os docentes entrevistados se pronunciaram de modo semelhante acerca do aproveitamento dos seus formandos: “o progresso é muito lento” e “alguns não demonstraram progressos”.

### **2.8.3. Estratégias usadas pelos professores**

Quanto às estratégias de avaliação usadas pelos professores, a Coordenadora Concelhia é extremamente sintética, como podemos verificar pelo Quadro N.º 109.

#### **QUADRO N.º 109**

**AVALIAÇÃO (DOS FORMANDOS)**  
**Categoria: Estratégias usadas pelos professores**

<b>TRAÇOS CARACTERIZADORES</b>	<b>N.º UN. SENTID.</b>	<b>%*</b>
“A avaliação é contínua”.	2	100
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

$N = 1$     $\bar{X} = 2$  \* Respostas múltiplas

Pelo único indicador que compõe esta categoria, podemos verificar que é privilegiada a avaliação contínua (F=2), à semelhança, aliás, do que foi mencionado pelos professores (Quadro N.º 61). Esta posição constitui o segundo indicador (8 respostas – 25%) mais referido pelos 10 entrevistados, logo após a indicação de terem utilizado fichas (9 referências – 28,1%).

## 2.9. Motivação (dos formandos)

Consultando o Quadro n.º 74, verifica-se que este é o nono tema identificado, que é sistematizado em duas categorias de análise, a saber: “estratégias usadas” e “efeitos na acção educativa”.

### 2.9.1. Estratégias usadas

As estratégias que, na opinião da entrevistada, são utilizadas pelos professores visando a motivação dos formandos estão sistematizadas no Quadro N.º 110.

#### QUADRO N.º 110

##### MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS)

##### Categoria: Estratégias usadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“A maior parte dos professores utilizou estratégias muito engraçadas e que motivaram bastante os formandos”.	3	100
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 3 \* Respostas múltiplas

De acordo com a análise dos dados, a categoria é composta pelo indicador “a maior parte dos professores utilizou estratégias muito engraçadas e que motivaram bastante os formandos”, como este excerto nos mostra:

*(...) estou-me a lembrar também da Escola (...), em que elas todos os meses estipulavam um dia que era o “Dia do Chá”. Elas levavam um chá e faziam um lanchinho no final da aula e que as formandas e os formandos gostavam muito (...) foi uma maneira também de os cativar, para além de todas as actividades que eram realizadas na sala de aula (...) portanto foi só mais uma forma também de os puxar e que os levou a continuar na escola. (...)*

Procedendo ao cruzamento desta informação com a disponibilizada no Quadro N.º 65, podemos constatar que os professores que entrevistámos destacaram ter procurado relacionar sempre as aprendizagens com aspectos práticos da vida dos formandos, como estratégias para os motivar, o que, não sendo exactamente explícito, por mais centrado nos conteúdos, não deixa de ir ao encontro do que é afirmado pela Coordenadora Concelhia ao dar às estratégias uma conotação sócio-afectiva.

## 2.9.2. Efeitos na acção educativa

Sendo a motivação um factor determinante das situações de formação/aprendizagem, vejamos o que, a propósito, afirmou a entrevistada (Quadro N.º 111).

### QUADRO N.º 111

MOTIVAÇÃO (DOS FORMANDOS)  
Categoria: Efeitos na acção educativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“No caso dos formandos que estão desmotivados e vão para receber o R.S.I., perturbam as aulas e provocam desinteresse nos outros que não estão lá obrigados”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 1 \* Respostas múltiplas

A análise do Quadro remete-nos para a questão da desmotivação dos formandos, designadamente no caso dos que vão às aulas apenas para receber o Rendimento Social de Inserção, acabando por desmotivar outras pessoas, que chegam mesmo a abandonar os cursos, apesar de não os frequentarem por “obrigação”, segundo o que nos foi relatado:

*(...) leva também ao desinteresse das outras que não estão lá obrigadas e infelizmente algumas acabam por desistir porque não se sentem bem lá... (...)*

Conjugando estas informações com as que são apresentadas nos Quadros N.º 63 (Importância para os formandos) e N.º 64 (Implicações para o formador), em ambos a motivação é considerada essencial, tanto para o sucesso da aprendizagem dos formandos, como para a motivação dos próprios professores.

## 2.10. Trabalho em equipa com os colegas

Outros dos temas considerados é o do trabalho em equipa com os colegas, composto por duas categorias de análise: “relações estabelecidas” e “tarefas realizadas”.

### 2.10.1. Relações estabelecidas

Esta categoria permite-nos sistematizar as relações estabelecidas no trabalho em equipa entre os professores que protagonizam o estudo, segundo a entrevistada (Quadro N.º 112).

#### QUADRO N.º 112

##### TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS Categoria: Relações estabelecidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Partilhámos entre todos dúvidas e experiências”.	2	22,2
“Eles trabalhavam bem em equipa”.	3	33,3
“Interagiam mais as professoras que estavam connosco a tempo inteiro”.	2	22,2
“Apenas se juntavam todos na reunião mensal”.	2	22,2
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2,2$  \* Respostas múltiplas

A categoria compreende 4 indicadores, verificando-se que apenas 1 se encontra acima da respectiva média ( $\bar{X} = 2,2$ ) (“eles trabalhavam bem em equipa”), de  $F=3$  (33,3%), assim testemunhado pela entrevistada:

*(...) O trabalho em equipa foi muito bom, foi muito bom. (...) não quer dizer que fossem utilizar as mesmas coisas, mas (...) notei que houve uma preocupação delas se reunirem todas as semanas (...)*

Os 3 restantes indicadores apresentam o mesmo valor frequencial (2 unidades de sentido cada), indiciando, igualmente, as relações que se estabeleceram entre os profissionais de que nos temos vindo a ocupar: “partilhámos entre todos dúvidas e experiências”, “interagiam mais as professoras que estavam connosco a tempo inteiro” e “apenas se juntavam todos na reunião mensal”.

Procedendo à comparação destas informações com as que constituem o Quadro N.º 66, verificamos que os professores entrevistados destacam a reunião na Coordenação Concelhia como momento propiciador do estreitamento de relações entre os colegas, o que é coincidente com o conteúdo da presente categoria. O segundo aspecto mais

focado refere-se, exactamente, a uma maior interacção entre as professoras que se encontravam a tempo inteiro no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

### 2.10.2. Tarefas realizadas

As tarefas realizadas em equipa pelos protagonistas do estudo, segundo a perspectiva da Coordenadora Concelhia, estão sistematizadas no Quadro N.º 113.

#### QUADRO N.º 113

TRABALHO EM EQUIPA COM OS COLEGAS  
Categoria: Tarefas realizadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Preparavam as aulas em conjunto”.	2	66,7
“Organizaram um dossier em conjunto com todo o material que foi produzido pelas quatro que estavam a tempo inteiro no Ensino Recorrente”.	1	33,3
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,5$  \* Respostas múltiplas

São 2 os indicadores, destacando-se “preparavam as aulas em conjunto”, com 2 unidades de sentido (66,7%). Correspondendo a 1 resposta (33,3%), temos o indicador “organizaram um dossier em conjunto com todo o material que foi produzido pelas quatro que estavam a tempo inteiro no Ensino Recorrente”, que foi assim verbalizado pela entrevistada:

*(...) Nós temos lá na Coordenação um dossier (...) que elas fizeram com todo o material que foi produzido ao longo do ano lectivo pelas quatro, eram quatro, e elas foram arquivando aquele material todo e ficaram ali com uma pasta preparada para utilizarem futuramente, se for necessário. (...)*

Fazendo o paralelo com as informações dos professores, que dão corpo ao Quadro N.º 67, verificamos que a organização do dossier em conjunto foi o indicador que mais se destacou, com 10 unidades de sentido entre o total de 36, havendo, portanto, consonância de afirmações.

## 2.11. Dificuldades/problemas sentidos

As dificuldades/problemas sentidos pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Recorrente configuram outro tema emergente da análise de conteúdo, composto pelas seguintes categorias: “em termos gerais” e “apoios recebidos”.

### 2.11.1. Em termos gerais

O Quadro N.º 114 permite-nos fazer a leitura interpretativa das dificuldades/problemas que, de uma forma geral, a entrevistada se apercebeu terem sido sentidos pelos docentes que protagonizam este estudo.

#### QUADRO N.º 114

##### DIFICULDADES/PROBLEMAS SENTIDOS Categoria: Em termos gerais

DIFICULDADES APONTADAS	N.º UN. SENTID.	%*
“As dúvidas foram mais a nível burocrático”.	2	18,2
“No início, a maior dificuldade sentida era não haver um programa já feito”.	2	18,2
“Ao longo do ano, o que lhes fazia mais confusão era o facto de poderem entrar alunos a qualquer momento”.	1	9,1
“A nível da sala de aula, era a dificuldade em arranjar materiais”.	3	27,3
“Os professores novos desconhecem completamente o método de leitura”.	1	9,1
“É difícil agarrar estes formandos”.	1	9,1
“Para as dificuldades dos formandos, as aulas têm uma duração insuficiente”.	1	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1,6$  \* Respostas múltiplas

A categoria é composta por 7 indicadores, sendo o somatório das frequências de  $\Sigma=11$ . Numa primeira análise, verifica-se que, do número total de indicadores, 3 deles (42,8%) apresentam valores frequenciais superiores aos da média da categoria ( $\bar{X}=1,6$ ).

Com o valor frequencial mais elevado (F=3 ou 27,3%), temos o indicador “a nível da sala de aula, era a dificuldade em arranjar materiais” e a que o seguinte excerto da entrevista se refere:

*(...) a nível depois de trabalho de sala de aula, eram os materiais. A dificuldade que havia para adquirir materiais... (...) De desgaste, didácticos (...) como também não temos dinheiro para comprar material... nem os alunos levavam nem nós tínhamos para fornecer (...) às vezes elas necessitavam também de um tubo de cola para fazer um trabalho, uma*

*cartolina, um papel de cenário, uns marcadores e elas tinham que comprar do bolso delas.*  
(...)

Prosseguindo a análise, com 2 unidades de sentido (18,2%) apresentam-se os indicadores “as dúvidas foram mais a nível burocrático” e “no início, a maior dificuldade sentida era não haver um programa já feito”. Embora com 1 resposta (9,1%) mas igualmente importantes para o estudo, apresentam-se os indicadores “ao longo do ano, o que lhes fazia mais confusão era o facto de poderem entrar alunos a qualquer momento”, “os professores novos desconhecem completamente o método de leitura”, “é difícil agarrar estes formandos” e “para as dificuldades dos formandos, as aulas têm uma duração insuficiente”.

Procedendo a uma comparação com o Quadro N.º 69, constatamos que 50% dos inquiridos referiram ter sentido dificuldades em algumas situações, correspondendo a esta informação o valor frequencial mais elevado. Imediatamente a seguir, os docentes mencionam ter sentido dificuldade em motivar os formandos, o que vai ao encontro do indicador resultante da entrevista da Coordenadora Concelhia “é difícil agarrar estes formandos”.

### 2.11.2. Apoios recebidos

Detenhamo-nos, agora, na categoria respeitante aos apoios recebidos pelos professores do Ensino Recorrente (Quadro N.º 115).

#### QUADRO N.º 115

**DIFICULDADES/PROBLEMAS SENTIDOS**  
**Categoria: Apoios recebidos**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Algumas das Juntas de Freguesia fornecem material”.	1	10
“Quando precisam de alguma coisa, os professores recorrem à Coordenação Concelhia”.	6	60
“No caso dos cursos que funcionam em instituições e entidades fora das escolas, os professores são acompanhados pelos técnicos respectivos”.	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 3,3$  \* Respostas múltiplas

Esta categoria é composta por 3 indicadores, 1 dos quais apresenta valor frequencial superior à média ( $\bar{X}=3,3$ ), com 6 respostas (60%) – “quando precisam de alguma coisa, os professores recorrem à Coordenação Concelhia” – e de que este extracto da entrevista nos dá conta:

*(...) Algumas coisas que nós temos na Coordenação, nós emprestavamos (...) como tesouras, um tubo de cola, uma fita adesiva (...) uns marcadores, mas depois tinham que ser devolvidos à Coordenação e elas acabavam por ficar sem o material outra vez. (...) primeiro recorrem sempre a nós. (...) Qualquer problema, recorrem sempre à Coordenação. (...) nós é que damos a informação... se têm que se dirigir aqui ou ali... nós é que depois damos a indicação. Ou resolvemos nós o problema (...) Se for possível sermos nós a resolver, nós resolvemos. (...) Elas podem depois, sempre que necessitarem, vão ter connosco... (...)*

Em termos de apoios recebidos pelos professores, parece-nos ser de referir também o indicador “no caso dos cursos que funcionam em instituições e entidades fora das escolas, os professores são acompanhados pelos técnicos respectivos” (F=3, ou 30%).

Cruzando agora estas informações com as que se apresentam no Quadro N.º 71, verificamos que 70% dos professores mencionaram ter recorrido sempre à Coordenação Concelhia quando precisavam de alguma coisa, informação que vai perfeitamente ao encontro do indicador que mais se destaca no Quadro N.º 115.

## **2.12. Acompanhamento prestado pela Coordenação Concelhia**

Consultando o Quadro N.º 74, este é o décimo segundo tema identificado e que é composto pelas seguintes três categorias: “em termos gerais”, “acções desenvolvidas” e “sugestões apontadas”.

### **2.12.1. Em termos gerais**

Esta categoria caracteriza, numa perspectiva global, o acompanhamento prestado pela Coordenação Concelhia aos docentes dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Recorrente (Quadro N.º 116).

## QUADRO N.º 116

ACOMPANHAMENTO PRESTADO PELA COORDENAÇÃO CONCELHIA  
Categoria: Em termos gerais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Nós vamos visitando os cursos e esclarecendo dúvidas”.	3	42,8
“Na reunião mensal também são colocadas dúvidas que nós tentamos esclarecer”.	3	42,8
“Estou sempre disponível para apoiar”.	1	14,2
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 2,3$  \* Respostas múltiplas

Dos 3 indicadores que constituem a categoria, 2 deles têm valores frequenciais superiores aos da sua média ( $\bar{X} = 2,3$ ), com 3 respostas cada (ou 42,8%): “nós vamos visitando os cursos e esclarecendo dúvidas” e “na reunião mensal também são colocadas dúvidas que nós tentamos esclarecer”.

Por nos parecerem igualmente representativos do acompanhamento prestado pela Coordenação Concelhia aos docentes que desenvolvem actividades no âmbito do Ensino Recorrente (e não só, pois este acompanhamento abrange, ainda, a Educação Extra-Escolar e os Cursos de Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA), transcrevemos seguidamente dois extractos da entrevista:

*(...) ao longo do ano lectivo, nós vamos visitando os cursos, qualquer dúvida que vá surgindo, nós vamos esclarecendo... (...) Esclarecendo as dúvidas e ajudando em tudo o que podemos. (...)*

*(...) são colocadas dúvidas (...) vamos fazendo o ponto da situação... (...) então é... nesse esclarecimento em que eu dou conhecimento de tudo (...) do programa referencial (...) do método, das planificações, algumas que temos lá de anos anteriores mostro como é que se deve fazer... (...)*

Comparando com a análise efectuada às entrevistas dos professores, encontramos referências ao acompanhamento por parte da Coordenação Concelhia ao longo do que foi exposto, embora se verifiquem, também algumas alusões à falta de apoios.

### 2.12.2. Acções desenvolvidas

O acompanhamento da Coordenação Concelhia traduz-se também em algumas acções por esta desenvolvidas, tal como o Quadro N.º 117 no-lo mostra.

#### QUADRO N.º 117

##### ACOMPANHAMENTO PRESTADO PELA COORDENAÇÃO CONCELHIA Categoria: Acções desenvolvidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Na primeira semana de trabalho, reuni com os novos”.	6	60
“Ajudamo-los na forma como se relacionam com os formandos”.	1	10
“Prestamos aconselhamento a nível pedagógico”.	1	10
“Temos a reunião mensal”.	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

N = 1  $\bar{X}$  = 2,5 \* Respostas múltiplas

São 4 os indicadores desta categoria, dos quais apenas 1 se situa acima da respectiva média ( $\bar{X}$  = 2,5): “na primeira semana de trabalho, reuni com os novos”, com 6 unidades de sentido, a que correspondem 60% e a que a transcrição seguinte se reporta:

*(...) Eu, na primeira semana em que eles estiveram a trabalhar, reuni com todos, com os novos, e expliquei mais ou menos (...) como é que se costuma trabalhar (...) porque depois também vai depender muito do grupo que cada um tem, mas (...) tirei algumas dúvidas que elas foram colocando (...) No início é... quase como uma mini-formação (...) Depois... (...) Integrá-los (...) nas turmas, no serviço em si... (...) dar essa ajuda de integrá-los no Ensino Recorrente, explicar o que é (...) essas reuniões que eu faço com eles logo no início onde são esclarecidas as dúvidas (...) logo no início estão assim um bocadinho, muito apreensivas que não sabem o que lhes espera nem o que é que vai acontecer... isso acaba por ser uma mini formação. (...) Porque pego em todos os materiais que tenho, pego em fichas já realizadas em anos anteriores, mostro-lhes como é que se deve fazer (...) O método de leitura. (...) É uma das coisas que nós falamos logo no início do ano lectivo (...) uma das informações que é dada pela Coordenação é também sobre a avaliação (...) Como é que é feita a avaliação destas pessoas. (...)*

Embora já com valores abaixo da média, os indicadores “temos a reunião mensal” (2 respostas - 20%), “prestamos aconselhamento a nível pedagógico” e “ajudamo-los na forma como se relacionam com os formandos” reflectem, igualmente, outras iniciativas desenvolvidas a nível de acompanhamento destes profissionais por parte da Coordenação Concelhia.

### 2.12.3. Sugestões apontadas

Nesta categoria sistematizam-se as sugestões apontadas pela entrevistada, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas pelos professores deste nível de ensino (Quadro N.º 118).

#### QUADRO N.º 118

ACOMPANHAMENTO PRESTADO PELA COORDENAÇÃO CONCELHIA  
Categoria: Sugestões apontadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º UN. SENTID.	%*
“Os professores deviam receber formação antes de iniciarem a actividade”.	4	100
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 4$  \* Respostas múltiplas

Podemos verificar que a categoria é composta por 1 só indicador, significando que a Coordenadora Concelhia apresenta uma única sugestão, quase uma declaração de princípios, sem qualquer especificidade. De acordo com os elementos recolhidos, para a entrevistada é muito importante proporcionar formação na área do Ensino Recorrente aos docentes que irão trabalhar com adultos, formação essa que deverá decorrer antes do início da actividade docente.

### 2.13. Expectativas quanto ao Ensino Recorrente

Este é o décimo terceiro e último tema identificado (Quadro N.º 74), o qual foi sistematizado em duas categorias: “perspectivas profissionais” e “permanência nas funções”.

#### 2.13.1. Perspectivas profissionais

No Quadro N.º 119 sistematizam-se as possíveis perspectivas profissionais dos docentes protagonistas do presente estudo, na opinião da entrevistada.

**QUADRO N.º 119****EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO RECORRENTE****Categoria: Perspectivas profissionais**

ASPECTOS CONSIDERADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“Não sei quais são os objectivos de cada pessoa”.	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 1$  \* Respostas múltiplas

O único indicador de que se compõe a categoria não é elucidativo das perspectivas profissionais face à actividade docente no Ensino Recorrente.

Por seu lado, pela leitura do Quadro N.º 72 apercebemo-nos de que o maior número de respostas aponta para a confirmação de que a actividade docente no Ensino Recorrente se enquadra nos objectivos profissionais dos entrevistados. A informação apresentada em segundo lugar constitui o oposto, ou seja, para um segundo grupo de professores, leccionar no Ensino Recorrente não está de acordo com os objectivos traçados. Estas circunstâncias não nos possibilitam inferir uma “conclusão”.

**2.13.2. Permanência nas funções**

Auscultada a Coordenadora Concelhia sobre a manifestação de intenção de continuidade nesta actividade, por parte dos professores entrevistados, obtiveram-se os indicadores apresentados no Quadro N.º 120.

**QUADRO N.º 120****EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO RECORRENTE****Categoria: Permanência nas funções**

ASPECTOS CONSIDERADOS	N.º UN. SENTID.	%*
“A maior parte deles referem que gostavam de continuar no ano seguinte”.	2	20
“Penso que a 01 e a 09 gostariam de continuar”.	6	60
“Não sei se a 10 quereria continuar também”.	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

$N = 1$   $\bar{X} = 3,3$  \* Respostas múltiplas

A categoria é composta por 3 indicadores, dos quais apenas 1 (“penso que a 01 e a 09 gostariam de continuar no ano seguinte”) apresenta valor frequencial superior ao da média desta categoria ( $\bar{X}=3,3$ ), com 6 unidades de sentido (60%).

Igualmente representativos são os 2 restantes indicadores, apresentando o mesmo valor de frequência ( $F=2$ , ou 20%): “a maior parte deles referem que gostavam de continuar no ano seguinte” e “não sei se a 10 quereria continuar também”.

Comparando estas informações com as dos professores entrevistados (vide Anexo XII), podemos verificar que mencionam desejar continuar a desenvolver a actividade docente nesta área os professores 01, 03, 06, 07, 08 e 10. Manifestam vontade de trabalhar em exclusividade no 1º Ciclo do Ensino Recorrente os docentes 03, 07, 09 e 10. Situação oposta é a dos professores 02, 04, 05 e 08, que afirmaram não desejar continuar.

### **3. SÍNTESE GLOBAL DOS DADOS**

Sistematizando os aspectos essenciais que, no plano da investigação, abordámos no presente Capítulo e tendo presentes as questões de partida, devemos, em síntese, colocar em evidência os seguintes pontos que, de algum modo, indiciam um possível perfil dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente:

a) - Os professores que desempenham estas funções têm todos habilitação profissional para o 1º Ciclo, podendo ser agrupados da seguinte forma: i) professores com habilitação, exclusivamente, para o 1º Ciclo; e ii) professores com habilitação profissional para o 1º e 2º Ciclos, simultaneamente.

Dos dez professores que se constituem como protagonistas deste estudo e que asseguram a leccionação do 1º Ciclo do Ensino Recorrente no concelho de Olhão, oito entraram na carreira recentemente, possuindo menos de dois anos de tempo de serviço,

encontrando-se numa situação profissional precária, em regime de contratação. Entre os docentes contratados, apenas dois já exerceram esta actividade durante alguns meses.

b) - Completar o horário do 2º Ciclo foi a razão mais apontada pelos professores contratados e, também, pela própria Coordenadora Concelhia, justificando o desempenho de funções docentes nesta modalidade de ensino. O outro motivo, igualmente referido, reporta-se ao gosto que os dois entrevistados com mais tempo de serviço afirmaram sentir pela actividade. A Coordenadora Concelhia contradiz esta segunda razão e refere que o principal motivo, para os docentes em acumulação, é o acréscimo de remuneração.

O desafio de uma experiência profissionalmente diferente é a razão apontada imediatamente a seguir, referenciada por três dos docentes que, pela primeira vez, trabalharam nesta área.

c) - A ausência de formação na área da Educação de Adultos constitui uma grave lacuna em termos de organização e promoção do ER, neste caso específico a nível de 1º Ciclo. Somente os professores que desenvolvem a actividade há mais tempo, em regime de acumulação, têm formação nesta área específica.

Ao questionarmos se a experiência na área terá, ou não, contribuído para um melhor desempenho desta actividade, a maioria dos professores (seis) reconheceram que, efectivamente, depois de uma primeira experiência no ER, se sentem agora melhor preparados (logo, mais confiantes). A Coordenadora Concelhia, pelo contrário, tem opinião diferente, referindo que, embora inexperientes neste domínio, os professores mais novos foram os que mais se empenharam ao longo de todo o processo, quer no que respeita à construção de materiais, quer em termos de estratégias de trabalho desenvolvidas.

d) - A experiência docente no ER é considerada por alguns dos entrevistados como factor positivo, na construção da sua personalidade, em que a “partilha”, o “enriquecimento” e até um sentido de plenitude estão, de algum modo, presentes e se configuram através de atitudes e sentimentos, tais como:

- sentir-se “mais completa”, gostar de “ser professora do ER”, desenvolver uma actividade “extremamente gratificante”, encarar o ER como “troca de saberes”, sentir que é uma forma de “ajudar as pessoas”, “gostar das pessoas” e até mesmo surpreender-se, positivamente, com o desempenho de uma actividade diferente.

Também a condição de professor e o assumir-se como tal são influenciados pelo exercício no ER, umas vezes em termos positivos, outros negativos, a saber:

- considerar que é “uma experiência única”, “interessante” e “positiva”;
- reflectir sobre o trabalho desenvolvido, fazendo uma avaliação positiva do próprio desempenho profissional, confirmado, aliás, pelo testemunho da Coordenadora Concelhia, a qual destaca como nitidamente mais positivo o trabalho desenvolvido por sete dos docentes menos experientes;

mas também, por outro lado:

- o “receio” inicial, próprio de quem se vê perante uma situação nova, para a qual não houve preparação, com a agravante de ocorrer logo no primeiro ano de serviço;
- a “desmotivação” sentida perante formandos desinteressados e até resistentes ao próprio processo formativo, devido à obrigatoriedade de frequentar as aulas para beneficiarem do Rendimento Social de Inserção;
- o sentir-se “desorientado” e “sozinha”.

e) - Há indícios de que seja utilizado com os adultos o método de trabalho utilizado com as crianças, o que traz a primeiro plano, novamente, a não preparação destes profissionais para o desempenho desta actividade.

f) - Os principais problemas com que esta modalidade de ensino se debate são sentidos de forma distinta pelos inquiridos. Para a Coordenadora Concelhia, a quase inexistência de recursos materiais constitui um dos principais problemas e motivo de preocupação, podendo estar na origem da utilização de “materiais para crianças”, sobretudo por parte dos professores mais experientes e em acumulação com o 1º Ciclo do ensino regular, levando até a que sejam os próprios professores a pagá-los “do próprio bolso”, situação que foi confirmada pelas afirmações de alguns dos professores entrevistados.

O mobiliário utilizado e as próprias instalações onde os cursos, na sua maioria, funcionam, poderão constituir obstáculos ao êxito desta modalidade de ensino, uma vez que não deixa de ser constrangedor, para os adultos, voltar novamente “à escola”, local onde aprendem as crianças, agravado pela utilização de mesas e cadeiras adequadas a crianças pequenas. Inclusivamente, a Coordenadora Concelhia chega mesmo a apelar ao Ministério da Educação para “proporcionar melhores condições para o funcionamento dos cursos”.

Por outro lado, as atitudes dos formandos, mais concretamente o sentimento de revolta que manifestam, devido à obrigatoriedade de terem de frequentar as aulas, e o seu desinteresse constituem os principais problemas, do ponto de vista dos protagonistas do estudo.

g) - Dar aos formandos “autonomia para o seu dia-a-dia”, para que “consigam desenvolver competências de forma a que, depois, na vida em sociedade, se sintam cidadãos de pleno direito” e motivar os formandos para prosseguirem estudos são apontados como os principais objectivos desta modalidade de ensino.

h) – No plano das relações entre professores e formandos, apercebemo-nos da existência de “um bom relacionamento”, de proximidade entre os intervenientes, tendo

os formandos criado laços com os professores que ultrapassarão, eventualmente, a própria relação pedagógica.

i) - Em termos de apoios recebidos pelos protagonistas do estudo, destaca-se o que foi prestado pela Coordenação Concelhia (dois dos narradores chegam mesmo a afirmar que “o único contacto que tive com os serviços do Ministério da Educação foi com a Coordenadora Concelhia”), tanto em relação ao acompanhamento dos próprios professores, como ao apoio material para a realização das actividades, embora se encontrem, também, algumas alusões à falta de apoios.

j) - A finalizar, questionados sobre uma eventual continuidade nesta actividade, a maioria dos docentes manifestou desejo de continuar no ano seguinte, apesar dos aspectos aqui referidos que poderão, eventualmente, dificultar o desempenho dos mesmos. Afigura-se-nos ainda importante acrescentar que os professores que referiram não desejar continuar (02, 04, 05 e 08) são aqueles que se encontram a leccionar no 2º Ciclo e que, com esta actividade no Ensino Recorrente, completam o seu horário. Tal atitude deriva de que o seu principal objectivo profissional é construir carreira no 2º Ciclo do ensino básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objectivo fundamental deste estudo, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, foi caracterizar os docentes que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Recorrente, que, por se tratar de um objectivo amplo, foi operacionalizado em objectivos específicos.

É nossa convicção, apesar da nossa inexperiência no campo da investigação, que os dados recolhidos e analisados convergem na consecução dos objectivos e possibilitam dar resposta às questões de pesquisa orientadoras do estudo.

Apesar do seu carácter exploratório, o estudo efectuado revelou em que situação se encontra o Ensino Recorrente em Portugal, mais concretamente no concelho de Olhão, podendo afirmar-se que os “resultados” a que chegámos são coincidentes, em vários aspectos, com princípios teóricos expostos no enquadramento conceptual do processo investigativo, designadamente no Capítulo II deste trabalho.

No entanto, como em qualquer investigação, surgem sempre algumas questões que se configuram como limitações, e outras que, ultrapassando a nossa vontade, evidenciam o processo de aprendizagem e adaptação que todo o investigador reconhece sofrer.

A primeira limitação diz respeito ao campo de estudo e ao número de protagonistas do mesmo. O facto deste se restringir a um concelho algarvio exclui outras abordagens de carácter mais amplo, como as características dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente em Portugal. Olhão é um concelho com características específicas, de litoral, pelo que os professores e formandos que se encontram no Ensino Recorrente têm,

certamente, modos de vida, expectativas e objectivos distintos da realidade vivida no interior do país, por exemplo.

Outro aspecto que consideramos relevante mencionar foi a dificuldade em encontrar literatura específica relativa aos professores que exercem a docência na Educação de Adultos.

Por último, temos consciência da extensão e das dificuldades de operacionalização do presente trabalho, com as naturais consequências no tempo necessário para o executar, atendendo ao número de entrevistas e a todo o trabalho subsequente, designadamente à sua análise de conteúdo. Além disso, a riqueza dos dados obtidos e a pluralidade de aspectos que deles relevaram não tornariam legítimo que os desprezásemos, até pela necessidade de conseguirmos alcançar as metas a que nos propuséramos, com as repercussões evidentes na extensão do trabalho.

Realizada a investigação, permitem-nos os dados analisados interpretativamente tecer as seguintes considerações finais, tomando por referentes as questões de pesquisa e os objectivos definidos, sem qualquer intuito de generalização:

- Os dois docentes com mais tempo de serviço têm mais de vinte anos de experiência docente, pertencem ao Quadro de Escola, no 1º Ciclo do Ensino Básico e leccionam nesta modalidade de ensino em regime de acumulação de funções. Simultaneamente, são quem possui uma maior experiência nesta área (entre 9 e 17 anos de serviço).

Ainda no âmbito da situação profissional, quatro dos docentes contratados desempenham estas funções em exclusividade, leccionando em dois cursos, um em regime diurno e outro nocturno, totalizando um horário completo. Os restantes quatro professores em regime de contratação completam o horário do 2º Ciclo com a actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

- Como foi referido ao longo do trabalho, a formação na área (ou a ausência dela) constitui, de acordo com os resultados, uma grave lacuna em termos de organização e promoção do Ensino Recorrente ao nível do 1º Ciclo. Os professores acusam, inclusivamente, as Universidades, responsáveis pela sua formação inicial, de não prepararem os futuros docentes para a realidade do ensino de adultos. A maioria dos professores desconhece que, ao terminar o curso, pode ser integrado na Educação de Adultos. Apesar do desconhecimento, para cinco destes inquiridos (metade, portanto), o primeiro ano de trabalho foi em educação de adultos, mais concretamente no Ensino Recorrente.

Quando se deparam com turmas numerosas, heterogéneas e em nada semelhantes àquelas com que foram preparados ao longo da formação inicial, a primeira reacção é de medo e insegurança acerca das suas capacidades para dar resposta eficaz à nova realidade profissional. Para alguns destes professores, o autodidactismo é o meio a que recorrem para eliminar as dificuldades. Apesar do esforço desenvolvido, reconhecem que a literatura disponível é escassa e a formação permanente inexistente.

- Assinalamos a falta de apoios a esta modalidade de ensino, sendo alvo, aliás, das críticas mais duras, tanto por parte dos protagonistas do estudo como da Coordenadora Concelhia, constatando-se que os reduzidos apoios recebidos limitam-se, quase exclusivamente, ao prestado pela Coordenação Concelhia.

- Na sua maioria, os professores trabalham, essencialmente, sozinhos, excepto os que desenvolvem a actividade docente exclusivamente nesta modalidade de ensino, tendo-se organizado ao longo do ano no sentido de partilhar experiências e materiais.

- O bom relacionamento estabelecido com os formandos, passando do campo meramente profissional para o pessoal, foi destacado como bastante positivo pelos docentes, os quais sentiram este processo como uma troca de experiências, conduzindo,

também, ao seu “enriquecimento” enquanto pessoas. De facto, são de destacar o gosto pela actividade e o contacto estabelecido com os formandos, traduzindo-se esta actividade numa experiência bastante positiva para os professores entrevistados, ainda que não tivessem sido devidamente preparados para a desempenhar.

- O receio pelo desconhecimento da actividade, agravado pelo facto dos formandos beneficiários do RSI frequentarem os cursos sem qualquer motivação que não a do próprio subsídio, assim como a situação de outros, portadores de Necessidades Educativas Especiais, exigindo ainda mais dos professores, de acordo com o respectivo domínio, são os aspectos que os entrevistados mais referiram como negativos.

- Os professores aprendem a leccionar essencialmente através da tentativa e do erro. Aplicam os métodos e técnicas que aprenderam para ensinar as crianças, embora com uma linguagem mais elaborada. Contudo, reconhecem que, para trabalhar com público adulto, é fundamental adaptarem-lhe as estratégias, assim como planificar de acordo com as suas características.

- No que concerne aos recursos materiais (didáticos e equipamentos) utilizados neste nível educativo, a quase totalidade dos entrevistados é de opinião que os mesmos são muito escassos. As fichas foram o recurso mais utilizado por estes professores, possivelmente por não existirem manuais escolares para esta modalidade de ensino. Quanto ao mobiliário, além de não ser adequado a pessoas adultas, os entrevistados consideram-no reduzido, limitando-se essencialmente às mesas, cadeiras e quadro.

- De uma forma geral, os docentes consideram que o principal problema que atinge hoje esta modalidade de ensino se prende com o facto de os formandos irem às aulas apenas pelo Rendimento Social de Inserção, acabando por desestabilizar todo o grupo, consequência de serem “obrigados” a ir às aulas. Atitudes de desmotivação e (até) resistência podem influenciar directamente o desempenho dos professores. Perante

alunos motivados, estes docentes referiram sentir-se mais motivados para investir, cada vez mais, no processo formativo, o que se traduz num sentimento de realização profissional.

- Confrontados com a hipótese de continuar a desempenhar funções nesta modalidade de ensino, a resposta que mais se destaca confirma-nos a vontade da maioria dos entrevistados em continuar na área, o que também está de acordo, aliás, com as respostas que obtivemos sobre se a actividade desenvolvida se enquadrava nos seus objectivos profissionais. Daqui se pode concluir que, para metade dos inquiridos, leccionar no Ensino Recorrente, ao nível do 1º Ciclo, vai ao encontro ou se configura como aquilo que desejam continuar a fazer.

Atendendo, agora, aos aspectos que este estudo permitiu evidenciar, apresentam-se algumas sugestões que poderão contribuir, eventualmente, para a solução de alguns dos problemas diagnosticados:

- Responsabilizar, no que à formação inicial se refere, as instituições de ensino superior pela preparação dos futuros professores para a realidade da Educação de Adultos, que, enquanto área científica, deverá estar contemplada no plano curricular da formação específica, designadamente no campo dos métodos e técnicas de aprendizagem de pessoas adultas, assim como no que se refere à psicologia do adulto ou andragogia.
- Dar-lhe continuidade, na formação contínua, que deverá continuar a diversificar e a multiplicar as ofertas formativas nesta área a todos os professores que o desejem, quer através de universidades, centros de formação, de sindicatos, ou outras entidades.
- Apesar do que atrás ficou registado relativamente ao desempenho dos professores que exercem esta actividade em acumulação, considerar que a experiência, neste campo, de que os mesmos são detentores deve ser rentabilizada e partilhada. Assim, e na sequência

da impossibilidade de acumulação da actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Recorrente por parte dos professores pertencentes aos Quadros, de acordo com a Portaria nº 814/2005, de 13 de Setembro, Artº 3º, nº 2<sup>36</sup>, deverá ser estudada a possibilidade de rentabilização do potencial formativo detido por estes professores, os quais deveriam poder intervir na formação de professores, quer organizando e dinamizando encontros de reflexão e de trocas de experiência, quer acompanhando professores que iniciam a actividade docente nesta modalidade de ensino, em colaboração com os serviços responsáveis pelo Ensino Recorrente.

- Promover a articulação de equipas multidisciplinares, nas quais se encontrassem não só professores, mas também assistentes sociais, psicólogos, sociólogos e educadores comunitários, entre outros.
- Criar uma carreira profissional específica em Educação de Adultos.
- Reformular os concursos de colocação de professores. A colocação dos professores é essencial para o êxito da Educação de Adultos. Professores desmotivados, assustados e pouco confiantes não poderão realizar um trabalho digno com os adultos.
- Conseguir uma maior diversidade de materiais, de forma a permitir o desenvolvimento de aulas mais ricas, activas e participadas.
- Incentivar a investigação neste subsistema educativo como forma de desenvolvimento de atitudes de pesquisa e rigor quanto à Educação de Adultos.

Todas as propostas apresentadas visam – e determinariam, a nosso ver - a melhoria das práticas educativas em Educação de Adultos.

---

<sup>36</sup> Esta Portaria impossibilita que os professores acumulem mais de seis horas lectivas semanais, não podendo a prestação diária exceder seis horas lectivas no total. Assim, é inviável aos docentes com horário completo (onde se enquadram os que pertencem aos Quadros – de Escola ou de Zona) continuar a desempenhar estas funções em regime de acumulação. Como consequência desta medida, no ano lectivo de 2005/2006, a nível da Direcção Regional de Educação do Algarve, só foram colocados professores em regime de contrato no 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Apesar de todas as alterações que se anunciam, quer em termos de estrutura e estatuto da carreira docente, bem como de medidas tutelares (designadamente a extinção já anunciada das Coordenações Concelhias a partir de 1 de Setembro do corrente ano), tendo em conta, também, todas as dificuldades que conscientemente sabemos existirem, consideramos a formação de professores essencial como ponto de partida para a solução de parte dos problemas que este estudo permitiu evidenciar.

No contexto actual da Educação e Formação de Adultos, o professor deverá ter grande capacidade de adaptação e entendimento das lógicas educativas, ser autónomo, reflexivo, partilhar experiências, aprender e ensinar outros profissionais e estar disposto a implicar-se cada vez mais neste campo, constituindo-se como promotor da aprendizagem ao longo da vida.

A concluir, resta-nos dizer, que, em termos pessoais e profissionais, este estudo constituiu para nós uma mais valia, não apenas porque nos iniciámos na investigação em educação, o que nos enriqueceu teórico-metodologicamente, como nos abriu horizontes mais vastos no campo da Formação e Educação de Adultos. A sua realização proporcionou-nos uma maior consciencialização e conhecimento da importância, situação e problemas do Ensino Recorrente, possibilitando-nos, deste modo, um melhor desempenho profissional.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1993). Prefácio. In J. Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 5-8.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro, CIDInE: 201-232.

ALLMAN, P. (1982). New perspectives on the adult, an argument for lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 1: 41-52.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BELCHIOR, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente. A realidade portuguesa*. Lisboa, Livros Horizonte.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa, Educa.

COOK, T. & REICHARDT, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos in investigación evaluativo*. Madrid, Ediciones Morata.

COSTA, J. A. & MELO, A. S., et. al. (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa 2003*. Porto, Porto Editora.

DAMAS, M. J. & DE KETELE, J.- M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra, Livraria Almedina.

DIXON, N. (1985). The implementation of learning style information. *Lifelong Learning*, 9 (3): 16-27.

DUARTE, I. M. (2003). Desafios para a Educação e Formação de Adultos em Portugal no limiar do Séc. XXI. Os Projectos da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). In E. Ramos & J. Fernandes (org.). *I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário. Actas*. Vila Real de Santo António, Câmara Municipal de Vila Real de Santo António: 75 – 80.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

FAURE, E. (coord.) 1981. *Aprender a Ser* (3ª ed.). Lisboa, Livraria Bertrand.

FIORI, E. M. (1975). Prefácio. In P. Freire. *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Porto, Afrontamento: 7-26.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Porto, Afrontamento.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança* (6ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GIMENO, M. (1995). La educación de adultos en la enseñanza superior a distancia en Andalucía. La función tutorial. Sevilla, Junta de Andalucía (Texto policopiado).

GONÇALVES, J. A. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação/Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: 91-114.

GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).

IMAGINÁRIO, L. (1998). Andragogia. *Formar*, 46/50: 3-9.

INE (2003). *Portugal Social (1991 – 2001)*. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.

JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores*. Porto, Porto Editora.

KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper & Row.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

LEMO, J. & CARVALHO, L. G. (1999). *Estatuto e Estrutura da Carreira Docente. Legislação anotada*. Porto, Porto Editora.

MAROY, C. (1997). Análise Qualitativa de Entrevistas. In ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., RUQUOY, D. & DE SAINT-GEORGES, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva: 117-155.

MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa, Livros Horizonte.

MELO, A. (1981). Educação de Adultos: conceitos e práticas. In M. Silva & M. Tamen (coord.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian: 355 – 382.

MELO, A., QUEIRÓS, A., SANTOS SILVA, A., SALGADO, L., ROTHES, L. & RIBEIRO, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa, Ministério da Educação.

MELO, A., LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa, ANEFA.

MELO, A. (2003). “Educação e Formação de Adultos: Aprender pela vida fora e pela vida adentro”. Conferência de abertura do Curso – “Da Organização ao Funcionamento e Avaliação dos Cursos EFA”. Faro, Direcção Regional de Educação do Algarve.

MELO, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Formar*, 46/50: 10-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Ensino Recorrente - 1º Ciclo do Ensino Básico. Normas e Instrumentos para Organização e Funcionamento dos Cursos*. Lisboa, Direcção Geral de Extensão Educativa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ensino Recorrente – Básico e Secundário. Retirado em 9 de Julho, 2006, in <http://www.dgicd.min-edu.pt/dgicd/recorr.asp>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Programa Referencial do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente* (Documento policopiado).

NORBECK, J. (1992). O Educando Adulto. Algumas razões de fracassos em Educação de Adultos. In Samartinho & Torres (org.). *Educação de Adultos*. (Coleção Cadernos de Formação Nº 3). Lisboa, Direcção Geral de Extensão Educativa: 30-52.

NÓVOA, A. (coord.) (1992a). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (org.) (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992c). Histórias de vida. In Samartinho & Torres (org.). *Educação de Adultos*. (Coleção Cadernos de Formação Nº 3). Lisboa, Direcção Geral de Extensão Educativa: 62-74.

NÓVOA, A. (1999). Prefácio. In R. Canário. *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa, Educa: 3-8.

PATRÍCIO, M. F. (1993). Que Futuro para a Formação de Professores? In J. Tavares (coord.). *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. (Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas). Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores/Universidade de Aveiro: 21-43.

PINTO, J., MATOS, L. & ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa, Ministério da Educação.

QUIVY, R. & CAMPEHNOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

SILVA, A. S. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto, Edições ASA.

SILVA, M. M. & CARDOSO, P. (1993). Estudos sobre a Dimensão Pessoal e Interpessoal. In J. Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 27-41.

SIMÕES, C. & BONITO, A. (1993). Dimensão Pessoal e Interpessoal e Relação Profissional. In J. Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 111-135.

SIMÕES, C. M., RALHA SIMÕES, H., SILVA, M.C., GONÇALVES, J. A. & RIBEIRO GONÇALVES, F. (1994). A Investigação formativa como processo de construção do conhecimento. In J. Tavares (ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro, CIDInE: 75-94.

SMITH, J. (1992). Estilos de aprendizagem, na Educação de Adultos. In Samartinho & Torres (org.). *Educação de Adultos*. (Coleção Cadernos de Formação Nº 3). Lisboa, Direcção Geral de Extensão Educativa: 4-29.

TENNANT, M. (1991). *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona, El Rouke Editorial.

TEODORO, A. (1982). *O Sistema Educativo Português - Situação e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.

TRIGO, M. (2002). Tendências da educação e da formação das pessoas. In Melo e Silva, Leitão & Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa, ANEFA.

TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4ª ed.). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

V CONFERÊNCIA MUNDIAL DA UNESCO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, (1997). *Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI*. (Texto policopiado).

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Editorial Educa.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria nº 95/87, de 10 de Fevereiro (Criação e organização dos cursos de educação de base de adultos).

Portaria nº 432/89, de 14 de Junho (Regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente).

Despacho n.º 28-A/SERE/90, D. R., II Série de 2 de Junho (Aprova o modelo do diploma de obtenção de aproveitamento nos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente).

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação de Adultos - Estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de Ensino Recorrente e de Educação Extra-Escolar).

Despacho nº 37/SEEBS/93, de 27 de Agosto (Organização dos cursos de Educação Extra-Escolar).

Resolução de Conselho de Ministros n.º 15/96 (Criação da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida).

Resolução do Conselho de Ministros nº 59/98 (Plano Nacional de Emprego).

Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 (Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos).

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro (Criação da ANEFA).

Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro (Regulamentação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos – Cursos EFA).

Despacho conjunto nº 650/2001, de 20 de Julho (Alteração ao Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro).

Despacho conjunto n.º 373/2002, de 23 de Abril (Normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição das turmas).

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (Nova Orgânica do Ministério da Educação).

Lei n.º 13/2003, de 21 de Maio (Revoga o Rendimento Mínimo Garantido e cria o Rendimento Social de Inserção – R.S.I.).

Portaria n.º 814/2005, de 13 de Setembro (Regula o regime de acumulação de funções e actividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).