



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS ADULTOS
ACERCA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO
SECUNDÁRIO RECORRENTE POR MÓDULOS
CAPITALIZÁVEIS**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

MARIA ARMANDA MOTA CORREIA DE BARROS

**FARO
2008**

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

NOME: Maria Armanda Mota Correia de Barros

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

DATA: 22 de Fevereiro de 2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As Representações Sociais de Alunos Adultos acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis

JÚRI:

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutora **Florbela Luíz de Sousa**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, na qualidade de Orientadora.

AGRADECIMENTOS

Manifesto a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

À Professora Doutora Teresa Pires Carreira pela partilha de ideias, observações e críticas, mas também pela disponibilidade, confiança e apoio dispensados.

Ao João, meu companheiro, a quem devo a inscrição no mestrado, agradeço pela partilha de reflexões, pelo apoio, estímulo, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

À Júlia Ferreira pela ajuda, incentivo e força que me transmitiu.

À Bernardete Sequeira pela ajuda e observações críticas que muito contribuíram para o avanço deste estudo.

À Professora Doutora Helena Quintas pelas referências biográficas e artigos disponibilizados.

Ao Martinho pelo incentivo e apoio prestados.

Ao José Luís por me ter iniciado na área da estatística que eu desconhecia.

A todos os órgãos de gestão, alunos e professores das diversas escolas que colaboraram e se disponibilizaram para participar neste estudo.

Ao Dr. Fernando Rafael da Drealg pela prontidão com que me cedeu o número de alunos inscritos na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis no ano lectivo 2006/07.

Aos tios Aida e Fernando por traduzirem o resumo para inglês.

À minha família e amigos pelo incentivo e paciência com que me ouviram e acompanharam.

RESUMO

Este estudo pretende conhecer o conteúdo das representações sociais de alunos adultos relativamente ao ensino da Filosofia no contexto do sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis com o intuito de analisar a adequabilidade desse ensino ao perfil do aluno adulto. Esta adequação (ou a falta dela) é investigada através da análise das estratégias/métodos utilizados, do programa da disciplina, do manual adoptado e do funcionamento do sistema de Ensino Recorrente por Módulos.

Dada a natureza do objecto de estudo optámos por um estudo exploratório. Como instrumentos de recolha de dados recorremos à entrevista exploratória (a professores) e ao questionário (a alunos).

Considerando as representações dos alunos, pudemos observar que os professores de Filosofia recorrem a estratégias/métodos diferentes no ensino de jovens e no ensino de adultos, e que privilegiam igualmente métodos activos e métodos passivos no ensino de pessoas adultas. Os alunos entendem que as estratégias/métodos de ensino mais adequados ao seu perfil são o diálogo/discussão entre professor e alunos, o debate, a exposição e a esquematização e síntese dos conteúdos. Quanto à representação dos alunos sobre o programa da disciplina e do sistema de ensino por módulos, os alunos consideram-nos adequados ao seu perfil, apesar de apontarem algumas críticas a este último. No que respeita à adequação do manual adoptado na disciplina, não obtivemos resultados conclusivos.

A partir de um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem da Filosofia a adultos, tomando como referência as representações dos alunos, propusemos um plano de intervenção.

Palavras chave: Educação de adultos; Representação social; Aluno adulto; Ensino da filosofia e Ensino Recorrente.

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the contents of the social representations of adult students about the teaching of Philosophy in the general system of the Adult Secondary Teaching by capitalizing modules. Our intention is to analyse the adequacy of this teaching to the profile of the students.

Owing to the nature of the subject of this study, we have decided to use an exploratory approach; for the gathering of the necessary data, we have decided to interview teachers and provide questionnaires to students.

Considering the social representations of the students, we have observed that teachers use different methods/strategies in the teaching of young people and in the teaching of adults. Indeed, the students think that the strategies/methods that best suit their profile are the dialogue/discussion between teacher and students, debate, presentation, scheming and synthesis of contents. Taking in consideration the programme of the discipline and the teaching system by modules, the students think that these matters are, as a whole, adequate to their profile, though they still criticize some points of the teaching system. As regards the manual used for the discipline, no conclusive results have been found.

Based on a diagnosis of the teaching/learning of Philosophy for adults and taking into account the social representations of the students, we have proposed a plan of intervention.

Key words: Education of adults; Social representations; Adult student; Teaching of Philosophy; Adult teaching.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL.....	iv
ÍNDICE DE TABELAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO.....	6
CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	7
1.1. O conceito de representação social.....	7
1.2. Elementos das representações sociais.....	10
1.3. Formação das representações sociais.....	11
1.4. A teoria do núcleo central – organização interna das representações.....	13
1.5. A transformação das representações sociais.....	14
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	17
2.1. A importância da aprendizagem ao longo da vida e da Educação de Adultos na sociedade actual	17
2.2. Princípios e objectivos da Educação de Adultos.....	21
2.3. O predomínio da racionalidade económica na Educação de Adultos.....	24
2.4. Modelos de Educação de Adultos.....	27
2.4.1. A Andragogia.....	27
2.4.2. A Aprendizagem Transformativa	30
2.4.3. A Reflexão Crítica	35
2.5. A especificidade do adulto e das práticas educativas na Educação de Adultos	40
CAPÍTULO III – O ENSINO RECORRENTE E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	47
3.1. O Ensino Recorrente – o conceito e seu enquadramento jurídico na LBSE e no Decreto-Lei 74/91 de 9 de Fevereiro	47
3.2. O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis – princípios gerais, organização e funcionamento.....	53
3.3. Do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis ao Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis – existem benefícios na transição?	59
CAPÍTULO IV – O ENSINO DA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	64
4.1. O lugar da Filosofia no programa dos cursos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis	64

4.2. Ensinar e aprender Filosofia na idade adulta.....	67
4.3. Da ensinabilidade da Filosofia à questão dos métodos de ensino	70
4.4. A importância da Filosofia na Educação de Adultos e na sociedade actual....	73
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	78
CAPÍTULO V – EMERGÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	79
5.1. Escolha da temática e formulação do problema	79
5.2. Os objectivos e as questões de investigação	84
5.3. O modelo de análise.....	86
5.4. Importância e pertinência do estudo	87
CAPÍTULO VI – PROCESSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO ..	91
6.1. Enquadramento metodológico do estudo.....	91
6.2. Tipo de estudo.....	93
6.3. População e amostra	94
6.3.1. A amostra do estudo	95
6.4. As técnicas e os instrumentos de observação do objecto de estudo	97
6.4.1. As entrevistas exploratórias aos professores	97
6.4.2. A construção do guião da entrevista	99
6.4.3. A entrevista piloto.....	100
6.4.4. A realização das entrevistas.....	101
6.5. O inquérito por questionário aos alunos	102
6.5.1. Construção e organização do questionário	103
6.5.2. O pré-teste do questionário	107
6.6. Codificação e tratamento dos dados	110
6.6.1. A análise de conteúdo das entrevistas aos professores	110
6.6.2. A análise estatística dos questionários.....	113
CAPÍTULO VII– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	114
7.1. As entrevistas.....	114
7.1.1. A caracterização dos professores entrevistados.....	114
7.1.2. Os temas presentes nas entrevistas exploratórias	115
7.1.3. Papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos	117
7.1.4. Perfil dos adultos	120
7.1.4.1. Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos.....	120
7.1.4.2. Perfil do adulto enquanto aluno	120
7.1.4.3. Perfil do adulto enquanto aluno de Filosofia.....	125
7.1.5. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos.....	126
7.1.6. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no ensino de adultos.....	127
7.1.7. Adequação do programa de Filosofia ao perfil dos alunos adultos	128
7.1.8. Adequação do manual adoptado à especificidade do aluno adulto	129
7.1.9. Recurso à diferenciação pedagógica.....	130
7.1.10. Dificuldades no ensino da Filosofia a adultos	130
7.1.11. Adequação do sistema de ensino por módulos capitalizáveis à especificidade do aluno adulto.....	131
7.1.12. Sistema de ensino por unidades capitalizáveis	135

7.1.13. Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis.....	136
7.2. Os questionários.....	140
7.2.1. Caracterização dos indivíduos da amostra: descrição estatística.....	140
7.2.2. Correlações entre as variáveis de caracterização dos indivíduos da amostra.....	143
7.2.3. As componentes presentes no questionário: resposta às questões de investigação.....	147
7.2.4. O papel da disciplina de Filosofia na Educação e Formação dos Adultos.....	148
7.2.5. O perfil do aluno adulto e do aluno adulto de Filosofia.....	150
7.2.5.1. O perfil do aluno adulto.....	150
7.2.5.2. O perfil do aluno adulto de Filosofia (dificuldades manifestadas na disciplina).....	153
7.2.6. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos.....	155
7.2.7. Adequação das estratégias/métodos aos alunos adultos.....	158
7.2.8. Adequação do programa de Filosofia ao perfil do aluno adulto.....	161
7.2.9. Adequação do manual adoptado ao perfil do aluno adulto.....	161
7.2.10. Adequação do sistema por módulos capitalizáveis ao perfil do aluno adulto.....	162
7.2.11. Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis.....	164
7.2.12. Correlações entre componentes do questionário.....	168
7.2.13. Categorias encontradas nas respostas dadas pelos alunos à questão aberta do questionário.....	175
CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
8.1. Conclusões.....	179
8.2. Linhas gerais de um possível plano de intervenção.....	191
8.3. Importância e limitações do estudo.....	195
8.4. Sugestões para investigações futuras.....	196
BIBLIOGRAFIA.....	198
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	205
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos por concelho, escola e ano de escolaridade a frequentar o ESRMC na região do Algarve	96
Tabela 2: Coeficientes Alfa de Cronbach das componentes presentes o questionário.	109
Tabela 3: Caracterização dos professores entrevistados.....	114
Tabela 4: Estatísticas da Idade do inquirido agrupadas por Sexo do inquirido.....	144
Tabela 5: Coeficientes de contingência entre Tipo de aluno, Ano de frequência e Sexo	144

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das percentagens do item 7 (Tempo sem estudar).....	141
Gráfico 2: Distribuição das percentagens do item 8 (Retorno aos estudos).....	142
Gráfico 3: Distribuição das percentagens do item 5 (Média de horas de estudo por semana)	142
Gráfico 4: Distribuição do Tipo de aluno por sexo	145
Gráfico 5: Distribuição do Ano de frequência por sexo	145

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Modelo de análise	1
Anexo 2: Guião da entrevista exploratória aos professores	3
Anexo 3: Tabelas com as frequências das respostas dos professores entrevistados ..	7
Anexo 4: Questionário	14
Anexo 5 A: Tabelas de frequências - Caracterização dos indivíduos da amostra	19
Anexo 5 B: Correlações entre as variáveis de caracterização dos indivíduos da amostra	22
Anexo 5 B1: Sexo do inquirido*Idade	22

Anexo 5 B2: Sexo do inquirido*Tipo de aluno	24
Anexo 5 B3: Sexo do inquirido*Ano de frequência	24
Anexo 5 B4: Sexo do inquirido*Tempo sem estudar	25
Anexo 5 B5: Sexo do inquirido*Retorno aos estudos	26
Anexo 5 B6: Sexo do inquirido*Média de horas de estudo por semana	27
Anexo 5 B7: Média de horas de estudo por semana*Tipo de aluno	28
Anexo 5 B8: Média de horas de estudo por semana*Ano de frequência	30
Anexo 5 B9: Média de horas de estudo por semana*Idade	31
Anexo 5 B10: Média de horas de estudo por semana*Retorno aos estudos	32
Anexo 5 B11: Média de horas de estudo por semana*Tempo sem estudar	32
Anexo 6 A: Tabelas de frequências (Componente <i>Papel da disciplina de Filosofia na Educação e Formação dos Adultos</i>)	34
Anexo 6 B: Tabelas de frequências (Componente <i>Perfil do aluno adulto</i>)	39
Anexo 6 C: Tabelas de frequências (Componente <i>Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia</i>)	44
Anexo 6 D: Tabelas de frequências (Componente <i>Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos</i>)	49
Anexo 6 E: Tabelas de frequências (Componente <i>Adequação das estratégias/método aos alunos adultos</i>)	54
Anexo 6 F: Tabelas de frequências (Componente <i>Programa de Filosofia, manual adotado e sistema de ensino por módulos capitalizáveis</i>)	59
Anexo 6 G: Tabelas de frequências (Componente <i>Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis</i>)	66
Anexo 7 A: Análise da influência dos factores de caracterização do inquirido nas <i>Dificuldades sentidas na disciplina de Filosofia</i>	75
Anexo 7 A1: <i>Dificuldades em Filosofia*Média de horas de estudo por semana, Retorno aos estudos e Tempo sem estudar</i>	77
Anexo 7 A2: <i>Dificuldades em Filosofia*Idade do inquirido</i>	77
Anexo 7 A3: <i>Dificuldades em Filosofia*Sexo do inquirido, Ano de frequência</i>	78
Anexo 8: Correlação entre as Componentes <i>Estratégias/métodos utilizados com alunos jovens e adultos e Adequação das estratégias/métodos ao aluno adulto</i> ...	82

INTRODUÇÃO

Para Platão todos os cidadãos têm o dever de desenvolver todas as suas potencialidades a fim de participar plenamente nas actividades da cidade (Platão, 1980). A actualidade deste pensamento não podia ser maior. Tal como na Grécia do século V, é também hoje exigido ao homem que desenvolva as suas capacidades e competências de modo a tornar-se um cidadão de pleno direito. A sociedade do conhecimento em que actualmente vivemos coloca a todos nós o imperativo de aprender ao longo da vida de modo a podermos desempenhar a nossa função de cidadãos activos e fazer face às rápidas e profundas transformações a que assistimos diariamente, sobretudo ao nível tecnológico. A educação ao longo da vida, a renovação e actualização constante dos conhecimentos e das aprendizagens é intrínseca a um mundo em constante e acelerada mudança. Carreira e Sequeira (2005) escrevem que face a uma era de mudança, caracterizada pelo aparecimento constante da tecnologia que permite o acesso à informação, qualquer que seja a formação inicial do indivíduo, estar actualizado é uma questão de sobrevivência. Acompanhar a mudança é o desafio que se coloca aos sistemas educativos actuais. *“Estes fenómenos de mudança não podem ser ignorados pela Educação e Formação, porquanto educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem o fluir do tempo”* (Comissão Nacional para o ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998: 21).

A Educação e Formação de Adultos, vista como uma modalidade de educação ao longo da vida (Melo, 1998), é uma via de resposta fundamental às actuais necessidades da sociedade da aprendizagem e do conhecimento, isto é, aos desafios da mudança. Não podemos ignorar a realidade do nosso país no que respeita às qualificações da

população adulta. Um estudo da Eurostat e da OCDE publicado no jornal *Diário de Notícias* de Dezembro de 2004, revela que quase 77,8% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos possui apenas as qualificações mínimas (equivalente ao 9º ano ou menos).

Perante esta realidade, é premente apostar na Educação e Formação das pessoas adultas com vista a combater o défice educativo dos portugueses. Actualmente, o estado português tem concedido alguma atenção a este sector do ensino, nomeadamente com a criação do programa *Novas Oportunidades*. O Ensino Secundário Recorrente, enquanto oferta educativa dirigida a adultos que pretendam ampliar as suas qualificações escolares e profissionais, já existe há algum tempo no nosso país. Todavia, foi alvo de uma reforma há três anos, passando a partir daí a regular-se ainda mais pelo modelo do Ensino Regular. O ensino de pessoas adultas não deveria pautar-se pelos mesmos parâmetros do ensino dirigido aos mais jovens, justamente devido às características do destinatário desse ensino. O aluno adulto é dotado de uma especificidade que terá necessariamente de reflectir-se no tipo de ensino que lhe é dirigido, sob pena destes engrossarem as taxas de abandono e insucesso escolar.

São considerados como potencialmente negativos na motivação dos adultos para a aprendizagem os seguintes factores: i) o domínio do modelo escolar cujos programas e currículos são, na maior parte dos casos, descontextualizados dos referenciais culturais dos adultos e desarticulados em relação às suas vivências sociais e profissionais; ii) a desadequação das metodologias, dos materiais e dos espaços utilizados em diversas situações de Educação e Formação de Adultos; iii) as lacunas na formação de professores e formadores relativamente aos princípios, processos e metodologias da formação de adultos e iv) a desvalorização dos conhecimentos e competências

previamente adquiridos pelos adultos em outras situações formais, não-formais e informais de aprendizagem (Duarte & Araújo, 2002).

Apoiados numa impressão do senso comum, não testada e, portanto, sujeita ao erro e passível de ser refutada, somos levados a pensar que estes e outros aspectos que aqui apresentamos estão presentes na prática quotidiana dos professores que leccionam a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Centramos o nosso estudo apenas na disciplina de Filosofia por motivações pessoais, e por entendermos que a mesma desempenha um papel inquestionável na formação de cidadãos atentos, críticos e interventivos. O lugar que a Filosofia ocupa na sociedade é exemplarmente demonstrado nas palavras de Jaspers ao escrever que *“Muitos políticos vêem facilitado o seu nefasto trabalho pela ausência de Filosofia. Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão-somente usam de uma inteligência de rebanho. É preciso impedir que os homens se tornem sensatos”* (1981: 138).

Estas reflexões conduzem-nos a equacionar a questão de partida e o objectivo central deste estudo da seguinte forma: Será que o modo como se ensina a Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis é adequado ao perfil do aluno adulto? Esta adequabilidade é analisada nas seguintes dimensões: estratégias/métodos utilizados na sala de aula, programa da disciplina, manual adoptado e funcionamento do sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

O filósofo espanhol Izuzquiza dedicou o seu livro *La classe de filosofia como simulacion de la actividad filosófica* aos seus alunos com as seguintes palavras: *“Aos meus alunos de Barcelona e de Zaragosa que me ensinaram a ensinar”* (1982: 9). Também nós, convictos de que a voz dos alunos, nomeadamente a dos adultos, dada a

sua maturidade e experiência prática, deverá ser ouvida em matéria de educação e contribuir para o enriquecimento da prática lectiva, tentaremos encontrar resposta(s) para o problema em estudo através das representações dos alunos adultos.

Vários estudos sobre representações sociais se têm desenvolvido sobre os mais variados objectos de estudo. A título de exemplo temos: a teoria psicanalítica (Moscovici, 1961); a saúde e a doença (Herzlich), a doença mental (De Rosa, 1987; Jodelet); a sida (Comby, Devos & Deschamps, 1996), a toxicodependência (Echebarria *et al*, 1992), o grupo e a amizade (Flament, 1982; Moliner, 1989), as relações recíprocas professor/aluno (Gilly, 1988), e em Portugal, as investigações sobre a violência (Vala, 1981, 1986), a justiça (Rodrigues, Marques & Sousa, 1985), a morte (Oliveira & Amâncio, 1998) e a escola (Santiago, 1993), entre outros.

Na opinião de Santiago (1997), são escassos os estudos sobre as representações sociais da escola nos alunos. Também para Gilly existem poucos estudos no domínio educativo onde as representações sociais ocupem um lugar central, apesar da importância de que se revestem ao “(...) *orientarem a atenção para o papel dos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo*” e ao oferecerem “(...) *uma nova visão sobre a explicação dos mecanismos pelos quais os factores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados*” (1989: 363-364). Por seu turno, De Ketele (cit. por Santiago, 1997) evidencia a influência exercida pelas representações no comportamento das pessoas, sustentando que este é mais influenciado pelas representações sociais do que propriamente pelas capacidades do indivíduo ou pelos estímulos ambientais.

Para verificar a adequabilidade que nos propomos analisar neste estudo, seleccionámos como instrumentos de recolha de dados a entrevista exploratória e o inquérito por questionário. A partir da entrevista, construímos um questionário que

aplicámos a 125 alunos de 6 escolas secundárias da região do Algarve. A população do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis inscrita na disciplina de Filosofia no ano lectivo de 2006/07, segundo dados da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG), é constituída por 473¹ alunos distribuídos por 15 escolas. Num universo de 473 alunos, uma amostra de 125 corresponde a cerca de 26% da população. Num universo de 15 escolas onde é leccionado o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, uma amostra de 6 escolas corresponde a 40%.

¹ A este número total de alunos inscritos correspondia em algumas escolas um número inferior de alunos a frequentar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

CAPÍTULO I – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo apresentamos o conceito de representação social, os seus elementos constitutivos e o seu processo de formação à luz da teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Apresentamos ainda a teoria do núcleo central das representações proposta por Jean-Claude Abric assim como o processo relativo à transformação das mesmas.

1.1. O conceito de representação social

O conceito de ‘representação social’ surge no âmbito da tentativa de explicar fenómenos sociais a partir das imagens e ideias que estes poderão suscitar. O conceito sucedeu ao de ‘representação colectiva’ criado por Durkheim no final do século XIX. Ao propor este conceito, o autor tinha em mente distinguir o pensamento social do pensamento individual. Através do conceito de ‘representação colectiva’, Durkheim (1898 cit. por Herzlich, 1972) defende a primazia do social sobre o individual afirmando que as representações colectivas, produto das acções e reacções partilhadas entre as consciências individuais, não derivam directamente destas, antes as ultrapassam. As representações colectivas são formas estáticas de compreensão do pensamento colectivo, evidenciando assim o carácter estático das representações.

O interesse da Psicologia Social pelas representações sociais ocorreu na década de 50, em Paris, despoletado por um longo debate em torno da psicanálise. É Serge Moscovici que desenvolve os fundamentos teóricos do conceito de representação social com a publicação em 1961 da obra *La psychanalyse, son image e son publique* em que

analisa a recepção da teoria psicanalítica pelo público em geral. A problemática que o autor levanta é a de saber como é que uma teoria científica é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum e, ao mesmo tempo, saber como se constrói um mundo de significações. É neste contexto que Moscovici se propõe analisar o conceito de representação social (Vala, 2000).

A partir daí, a conceptualização da noção de representação social proposta por Moscovici impôs-se como um universo teórico de referência para um elevado número de investigações posteriores que se interessaram pela forma como o homem constrói diferentes formas de pensamento social por meio da apreensão de objectos e de situações sociais.

Com Moscovici as representações sociais passam a ser vistas como dinâmicas, traduzindo as interacções sociais e a comunicação, e também o carácter móvel do social exercido pela influência do pensamento individual.

Para Moscovici (1976), as representações sociais são um universo de opiniões, o senso comum das sociedades contemporâneas, desempenhando um papel semelhante aos mitos e às crenças nas sociedades arcaicas. Na sua perspectiva, a representação social distingue-se da imagem, na medida em que tem que ser encarada de um ponto de vista activo, não apenas enquanto processo de reprodução das características do objecto, mas enquanto processo de construção mental do mesmo. É nesse sentido que as representações sociais “(...) *produzem e determinam comportamentos, pois definem a natureza dos estímulos que nos rodeiam e provocam, e o significado das respostas a dar-lhes*” (Moscovici, 1976: 26).

Para Jodelet (1989), as representações sociais são modalidades de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem a constituição de uma realidade

comum a um conjunto de indivíduos. Enquanto conjunto de valores, noções e práticas relativas a objectos/situações, as representações sociais permitem a estabilização das práticas sociais e orientam a percepção e a elaboração das respostas. Segundo Santiago (1993), as representações sociais contribuem para a estruturação de modelos explicativos da realidade orientando a intervenção dos sujeitos na mesma. Enquanto modos de ler e de interpretar a realidade, regulam o comportamento dos indivíduos exercendo uma importância capital nas interações humanas.

De um modo geral, existe um largo consenso no sentido de definir as representações sociais como um conjunto organizado de opiniões, crenças e saberes relativos às propriedades de um objecto ou situação social, partilhadas por um grupo ou sociedade, que resultam da construção mental de significações diferenciadas da realidade, e que se apresentam como esquemas de interpretação e descodificação da realidade social, orientando e regulando o comportamento. A multiplicidade de pesquisas no domínio das representações sociais mostra que o conceito remete para fenómenos psicossociais complexos, cuja riqueza torna difícil a construção de uma definição que os delimite e, ao mesmo tempo, dê conta da sua multidimensionalidade. Moscovici referiu este facto ao afirmar que:

“Se é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há razões históricas (...). E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição «mista», na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos” (Moscovici, 1976: 39).

A fim de evitar o reducionismo de uma definição e de dar conta da complexidade e da riqueza conceptual da noção de representação social, apresentamos no quadro que se segue algumas definições do conceito pensadas por alguns dos seus principais teorizadores:

Definição de representações sociais para alguns autores

Autores	Data	Definição
Herzlich	1972	“Construção mental do objecto.” (p. 306)
Moscovici	1976	“(…) a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 26).
Jodelet	1984	“(…) uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, do qual os conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Em sentido mais abrangente designa uma forma de pensamento social. As representações são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal” (pp. 361-362).
Doise	1985	“As representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando os processos simbólicos intervindo nestas relações” (p. 244).
Abrieu	1988	“(…) o produto e o processo de uma actividade mental através da qual um indivíduo ou um grupo reconstituem o real com o qual são confrontados e lhe atribuem uma significação específica. (...) é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações respeitantes a um objecto ou a uma situação. É determinada pelo próprio sujeito, pelo sistema social e ideológico em que está inserido e pela natureza das relações que estabelece com esse sistema social” (cit. por Jodelet, 1989: 188).

1.2. Elementos das representações sociais

As representações sociais são constituídas por três dimensões²: *informação*, *campo de representação* e *atitude*. A *informação* diz respeito à soma e organização dos conhecimentos que os indivíduos possuem relativamente ao objecto da representação (Moscovici, 1976; Herzlich, 1972; Kaës, 1968 cit. por Santiago, 1989). O *campo de representação* reenvia-nos à ideia de imagem; refere um conjunto estruturado de

² Proposta inicialmente feita por Moscovici e aceite pelos principais investigadores das representações sociais.

opiniões, crenças e atitudes que traduzem a atribuição de significados a aspectos precisos do objecto de representação. Só existe campo de representação onde há uma unidade hierarquizada dos elementos que formam a representação, pelo que o conceito exprime a ideia de uma organização do conteúdo da representação (Herzlich, 1972; Moscovici, 1976; Santiago, 1989). A *atitude* exprime a orientação geral, positiva ou negativa, relativamente ao objecto e situações sociais (Herzlich, 1972; Moscovici, 1976; Kaës, 1968 cit. por Santiago, 1989). A atitude é a dimensão mais frequente e também a que aparece em primeiro lugar, porque pode existir no caso de informação diminuta e campo de representação pouco organizado.

Estas três dimensões fornecem uma ideia do conteúdo e sentido da representação e permitem determinar o seu grau de estruturação em cada grupo social³.

1.3. Formação das representações sociais

As representações sociais são inerentes às relações humanas; fazem parte do processo de interacção social, permitindo aos membros de um grupo comunicarem e compreenderem-se. Moscovici (1976) considera que na base da formação das representações estão dois processos: a *objectivação* e a *ancoragem*.

A *objectivação* é a forma como se organizam os elementos da representação e o percurso que efectuam até adquirirem materialidade e chegarem a exprimir uma realidade pensada que é tida como natural (Vala, 2000). A objectivação transforma em objecto o que é representado, materializa o que é mental, torna concreto o conceito

³ Por exemplo, relativamente à representação da psicanálise proposta por Moscovici, o grupo dos operários tem uma atitude estruturada, mas uma informação e um campo de representação difusos.

abstracto; ao reproduzir um conceito numa imagem permitirá a visualização de um novo conceito.

Na análise do processo de objectivação da representação da psicanálise, Moscovici salientou três momentos: *construção selectiva*, *esquematização* e *naturalização*.

No primeiro momento – *construção selectiva* – que vai da teoria à sua imagem, temos que “(...) *as informações e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização*” (Vala, 2000: 455-466). Trata-se de seleccionar e descontextualizar elementos pertencentes ao objecto a partir de critérios culturais e normativos. No que respeita ao estudo de Moscovici sobre a psicanálise, o fenómeno fundamental da teoria psicanalítica – a *libido* – é ‘esquecido’. A razão deste ‘esquecimento’ deve-se ao facto do termo *libido* ter suscitado controvérsia colocando em causa valores e normas sociais aceites na época. O segundo momento – *esquematização* – diz respeito à organização ou estruturação dos elementos da representação seleccionados, ao facto de “(...) *as noções básicas, que constituem uma representação, se encontrarem organizadas por forma a constituírem um padrão de relações estruturadas*” (Vala, 2000: 466). A esta organização dos elementos da representação, Moscovici chamou *esquema figurativo* e constitui o núcleo essencial da representação. No caso da psicanálise, o esquema figurativo concentra-se em quatro noções: consciente, inconsciente, recalcamento e complexo (Herzlich, 1972: 312). É de referir ainda que no esquema figurativo as relações entre os conceitos “(...) *revestem uma dimensão imagética ou figurativa*”, ou seja, “*a cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra*” (Vala, 2000: 466). No terceiro momento – *a naturalização* – os conceitos e as respectivas relações que constituem o esquema figurativo tornam-se categorias sociais capazes de ordenar os acontecimentos concretos e de os expressarem; os conceitos

tornam-se naturais e adquirem materialidade: “*O que era conceito abstracto transforma-se em entidade objectiva*” (Herzlich, 1972: 313). No caso da psicanálise, o inconsciente deixa de ser uma ideia para passar a ser uma realidade natural, cuja realidade e importância na compreensão dos fenómenos psíquicos se tornou inquestionável.

A *ancoragem* é o segundo momento que intervém na formação das representações sociais e nela “*ocorre um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, no nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado*” (Moscovici, 2003: 61). A ancoragem transforma o não-familiar em familiar, integrando o novo objecto num sistema de representação social já existente, na qual o objecto é comparado com categorias já estabelecidas, sendo, deste modo, nomeado e classificado. A partir daí, o novo objecto de representação deixa de ser estranho, passa a ser possível falar sobre ele, tornando-se familiar no nosso mundo. No caso da psicanálise, por meio do processo de ancoragem, a teoria passa a ser encarada como um saber útil a todos (Moscovici, 1976).

1.4. A teoria do núcleo central – organização interna das representações

A teoria do núcleo central proposta por Abric (1989) insere-se no âmbito dos estudos experimentais⁴ das representações sociais e tem como objectivo dar a conhecer a estrutura interna/organização e dinâmica das representações.

⁴ O estudo experimental das representações sociais é uma das abordagens possíveis na investigação das representações sociais e visa comprovar a seguinte hipótese: “(...) os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objectivas da situação mas pela representação dessa situação” (Abric, 1989: 189). Nesta linha, foram realizados diversos estudos acerca da relação entre representações e comportamento (Doise, 1969; Abric, 1971; Abric e Kahan, 1972). Estes dois últimos autores, por exemplo, provaram que, em situação de jogo “(...) o comportamento do sujeito não é ditado pelo *comportamento efectivo* do parceiro, mas pela representação desse parceiro. Ou seja, a representação do outro age como *filtro interpretativo*: é em função dessa representação que o seu comportamento é

Segundo esta teoria, a estrutura interna de uma representação social caracteriza-se nomeadamente por se organizar à volta de um núcleo central. Este elemento, fundamental em qualquer representação, pode ser constituído por um ou mais elementos, e é ele que organiza, dá coerência e significado global à representação. O núcleo central tem uma *função geradora* e uma *função organizadora*. A primeira diz respeito ao facto de ser através do núcleo central que se cria ou transforma o significado dos restantes elementos que constituem a representação – o núcleo central confere sentido à representação; a segunda refere-se ao facto de ser o núcleo central que determina a natureza das relações que os elementos da representação estabelecem entre si – o núcleo central é o elemento estabilizador e unificador da representação (Abric, 1984). Em volta do núcleo central, e organizados por ele, encontram-se os elementos periféricos da representação. O núcleo central da representação é determinado, por um lado, pela natureza do objecto e, por outro lado, pela relação que o sujeito mantém com esse objecto. O núcleo central é o elemento mais estável da representação, o que resiste mais à mudança (Abric, 1989).

Segundo Abric, “(...) *toda a análise de uma representação social deve consistir na tentativa de descobrir o seu núcleo central*” (1984: 862).

1.5. A transformação das representações sociais

Na perspectiva de Abric (1984, 1989), para que se dê a transformação de uma representação social é necessário agir directamente sobre o núcleo central; a transformação dos elementos periféricos não conduz a uma modificação real da representação, pois estas transformações são aceites e reintegradas pelo núcleo central.

interpretado, um mesmo comportamento efectivo pode dar lugar a reacções comportamentais radicalmente diferentes segundo a interpretação que lhe é atribuída” (Abric cit. por Jodelet, 1989: 191).

No sentido de estudar o processo que conduz à transformação de uma representação, Moliner (1988 cit. por Jodelet, 1989) realizou uma investigação experimental acerca da representação ‘grupo ideal’ cujo núcleo central é formado pelos elementos ‘fraternidade’ e ‘igualdade’⁵. A experiência realizou-se em duas fases: numa primeira fase, apresentou-se aos sujeitos um pequeno texto descrevendo um ‘bom grupo’; numa segunda fase, forneceu-se a esses mesmos sujeitos uma nova informação respeitante a esse mesmo grupo. No final de cada fase, os sujeitos preencheram um questionário sobre as características do grupo apresentado. A informação fornecida na segunda fase da experiência tinha como objectivo colocar em causa: por um lado, um elemento do núcleo central da representação de ‘grupo ideal’, a saber, a ‘igualdade’, informando-se os sujeitos que no grupo descrito um dos membros do grupo dá ordens aos outros e, por outro lado, colocar também em causa um elemento periférico da representação, a saber, ‘a comunhão de opiniões’, informando-se os sujeitos que nem todos os membros do grupo partilham as mesmas opiniões (Abric, 1989). As conclusões mostram que:

“(…) se é um elemento periférico da representação que é colocado em causa, a maioria dos sujeitos (73%) conservam essa representação. Pelo contrário, se é um elemento do núcleo central que é contestado, 78% dos sujeitos pensam que o grupo em questão não é o grupo ideal: alteram a sua representação” (Abric, 1989: 201).

Concluimos, a partir deste estudo que, para se operar a transformação de uma representação social, é necessário colocar em questão um elemento do núcleo central, tal como já o havia afirmado Abric. No exemplo apresentado verificamos que a nova informação que coloca em questão o elemento ‘igualdade’ do núcleo central da representação ‘grupo ideal’, origina a criação de uma nova representação - a de um

⁵ A constituição do núcleo central da representação de grupo ideal por estes elementos já havia sido demonstrada em estudos anteriores por Flament (1984).

‘bom grupo hierarquizado’ - e a rejeição da representação ‘grupo ideal’ como grelha de interpretação e descodificação da realidade (Flament, 1989).

Assim sendo, a teoria do núcleo central vem reforçar a ideia de que as representações exercem influência sobre o comportamento e só o questionamento de um dos elementos do núcleo central - aquele que mais resiste à mudança - conduz à alteração da representação e ao conseqüente abandono dessa representação enquanto descodificadora da realidade

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Neste capítulo abordamos as relações entre a aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Adultos; expomos os princípios da Educação de Adultos na perspectiva de Susan Imel e os seus objectivos na opinião de Knud Illeris e Hal Beder e tentaremos justificar a primazia do factor económico na política educativa da Educação de Adultos. Propomo-nos ainda apresentar três modelos de Educação de Adultos que considerámos significativos para o nosso objecto de estudo: a Andragogia, a Aprendizagem Transformativa e a Reflexão Crítica. Por fim, apresentamos algumas características do aprendente adulto e da Educação de Adultos e problematizamos a especificidade deste campo educativo.

2.1. A importância da aprendizagem ao longo da vida e da Educação de Adultos na sociedade actual

“A vida é algo que nos é dado e com que construímos, melhor ou pior, queiramos ou não, a nossa existência humana. A educação é algo que fazemos na, com e da nossa vida. É uma maneira de tornarmos mais rica, mais valiosa, mais humana, a nossa existência. A nossa existência é o itinerário, a história, o conteúdo actualizado da nossa pessoa. Se a pessoa do adulto nos preocupa na sua integridade, a educação do adulto tem forçosamente de nos preocupar” (Patrício, 1982: 76).

A transformação permanente e acelerada do mundo a que temos assistido nas últimas décadas configuraram um novo significado para a palavra aprendizagem. O mundo em que as mudanças surgem em catadupa gerou a necessidade de os indivíduos continuamente aprenderem. O processo educativo não se restringe mais a épocas e a idades determinadas mas continua ao longo da vida – os homens viverão sempre, e cada vez mais, em situações educativas.

O reconhecimento da necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida surgiu no início dos anos 70 com um relatório publicado pela Unesco onde se enfatizava a importância do processo de ‘aprender a ser’ (Faure, 1972 cit. por Canário, 2000) por oposição à lógica de acumulação de conhecimentos preconizada pelo modelo escolar.

Na opinião de Jarvis (2006), a sociedade do conhecimento exige uma sociedade da aprendizagem, logo a aprendizagem ao longo da vida tornou-se inevitável na sociedade contemporânea.

Para Hake (2006) existem três factores que explicam a centralidade da aprendizagem ao longo da vida na sociedade actual, a saber, a globalização do acesso à informação e à comunicação; o abandono da tradicional organização da vida social e a necessidade de reflexão em todos os aspectos da vida na chamada ‘sociedade do conhecimento’.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida designa “(...) *todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional contínua*” (Fieldhouse, 1999: 23). Segundo este autor, o conceito de aprendizagem ao longo da vida designa uma mudança de paradigma no que respeita à educação que deixa de ser entendida como “dispensada por um organismo” para passar a ser vista no sentido de uma aprendizagem individualizada. Consequentemente, coloca grande ênfase na experiência de aprendizagem individual, reconhecendo uma responsabilidade reduzida ao educador.

No Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado em 12 de Dezembro de 2005 em Lisboa, o então Presidente da República Jorge Sampaio apresentou uma definição bastante abrangente do conceito de aprendizagem ao longo da vida: “*considero a educação ao longo da vida uma estratégia de aperfeiçoamento da*

democracia, de promoção da igualdade de oportunidades, de combate à exclusão social e de fomento do desenvolvimento das sociedades”(cit. por Leiria, 2006: 7).

Aprender ao longo da vida é fundamental por três razões: 1) para fazer escolhas informadas acerca da nossa vida e da sociedade em que vivemos; 2) porque as formas de aceder à informação alteraram-se e 3) numa economia baseada no conhecimento, os que tiverem os mais baixos níveis de competências e menor capacidade de actualização, serão excluídos do mercado de trabalho (Smith, 2001).

A Educação de Adultos inscreve-se no campo mais vasto da educação ao longo da vida, na medida em que a Educação de Adultos faz parte de um sistema educativo que tem como objectivo, para além da educação básica legal, possibilitar a todos os homens, nas suas dimensões individual e social, um desenvolvimento ao longo da vida, aprendendo através do trabalho ou do lazer (Bjerkaker, 1999). Se entendermos a educação como um processo de aperfeiçoamento da pessoa e se assumirmos que este processo nunca termina, então a Educação de Adultos não pode deixar de ser uma educação ao longo da vida (Patrício, 1982). Na V conferência sobre Educação de Adultos realizada em 1997 em Hamburgo, este campo educativo é entendido como:

“(...) o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (V Confíntea, 1997: 7).

Esta definição revela a abrangência do campo da Educação de Adultos, evidenciando a sua dimensão social, e a sua função na construção de respostas adequadas ao ritmo intenso e acelerado das mudanças ao nível social, económico, cultural e tecnológico.

A Educação de Adultos desempenha um papel essencial nas sociedades contemporâneas ao proporcionar a homens e a mulheres os meios que lhes permitem responder de forma construtiva a um mundo em constante mudança. A Educação de

Adultos é um campo de práticas educativas que visa melhorar e actualizar a formação das pessoas adultas, o aumento das suas qualificações profissionais e o desenvolvimento das suas capacidades de forma a poderem participar de uma maneira informada e consciente nas esferas social, cultural, política e económica da sociedade.

A Educação de Adultos intervém na vida das pessoas com o objectivo de introduzir uma mudança ao nível dos conhecimentos ou das competências (Beder, 1989). Neste sentido, a Educação de Adultos desempenha uma função social vital e, segundo Beder (1989) ela sempre existiu, enquanto campo de intervenção e de investigação, dado que justamente se associou sempre a esta função. Ainda na leitura do mesmo autor, a transformação da Educação de Adultos num campo sistemático, formal e institucionalizado ficou a dever-se à necessidade de as pessoas continuarem a aprender para além da juventude de forma a garantirem o funcionamento da sociedade. Esta necessidade tem origem no crescimento da sociedade de massas, no constante dinamismo social e no desenvolvimento científico e tecnológico a que temos assistido nas últimas décadas. A especialização exige uma aprendizagem constante dado que nem todo o conhecimento necessário para exercer uma determinada função pode ser adquirido na infância e na juventude e os conhecimentos gerais e teóricos adquiridos nessa fase têm que ser revistos em confronto com o trabalho de forma a poder desempenhar-se bem a função. Além disso, as aceleradas mudanças sociais tornam os conhecimentos rapidamente irrelevantes e o que aprendemos na infância e na juventude tem que ser continuamente melhorado, revisto e ampliado (*Ibidem*).

Na mesma linha de pensamento Illeris (2002) entende que a temática da aprendizagem ao longo da vida tem dominado os discursos políticos educativos internacionais, na medida em que a sociedade de mercado global, o conhecimento e as competências se

tornaram nos principais parâmetros de competição entre as nações, as empresas e os indivíduos (Illeris, 2002).

Melo, Lima e Almeida (2002) lamentam que, apesar, por um lado, de Portugal ter o nível mais baixo de literacia entre os adultos de toda a União Europeia e, por outro, de ter sido demonstrada em diversos estudos a acuidade da Educação de Adultos para o bem-estar pessoal, a consolidação do regime democrático e a prossecução do desenvolvimento social e económico, o nosso país não preveja uma abordagem estratégica para a educação e formação ao longo da vida. Também Santos Silva e Rothes (1998) e Canário (2000) realçam esta situação quando afirmam que no nosso país existe uma grande marginalidade da Educação de Adultos face às políticas educativas. Leiria (2006) afirma que, na opinião de Melo, em Portugal nunca houve uma política pública coerente e sustentada em matéria de Educação de Adultos.

2.2. Princípios e objectivos da Educação de Adultos

Na perspectiva de Imel (1998) existe, entre os autores que se dedicam ao tema, um grande consenso relativamente ao que constitui uma boa prática em Educação de Adultos. A autora apresenta seis princípios da Educação de Adultos.

Envolver os aprendentes no planeamento e na implementação das actividades de aprendizagem é o primeiro princípio e traduz-se no envolvimento dos adultos na definição dos objectivos dos programas⁶, no momento da avaliação e durante todo o processo de aprendizagem.

⁶ É fundamental ouvir os adultos acerca das suas anteriores experiências de aprendizagem, conhecer os seus objectivos actuais e usar essa informação no desenvolvimento dos programas. Aeurbach (1992) afirma que “a educação de adultos é mais efectiva quando está centrada na experiência, está relacionada com as necessidades dos aprendentes e é dirigida pelos próprios alunos” (Cit. por Imel, 1998).

O segundo princípio é: *usar as experiências dos aprendentes como um recurso de aprendizagem*. Os adultos possuem um reservatório de experiências que deve ser utilizado como base para novas aprendizagens e, além disso, na idade adulta a vontade de aprender deriva muitas vezes de tarefas e problemas da vida prática.

Cultivar a aprendizagem auto-dirigida é identificado como o terceiro princípio da Educação de Adultos. Apesar de ser comumente apontada como uma característica dos adultos, nem todos a possuem de igual forma. Muitas vezes estão acostumados a ambientes de aprendizagem centrados no professor, pelo que lhes é difícil auto-dirigirem a sua aprendizagem. No entanto, a Educação de Adultos deveria estruturar-se no sentido de desenvolver esta capacidade centrando a aprendizagem no aluno.

Criar um clima que encoraje a aprendizagem é um aspecto importante na Educação de Adultos na medida em que é fundamental que o ambiente de aprendizagem se caracterize pela verdade e respeito-mútuo entre alunos e professores, e que se aumente a auto-estima do adulto, desafiando-o a construir novas perspectivas e auxiliando-o nesse processo.

O quinto princípio é: *desenvolver um espírito de colaboração na sala de aula*. A Educação de Adultos é um processo cooperativo que respeita e considera o conhecimento que professores e alunos levam para a sala de aula, pelo que todos aprendem uns com os outros.

Por fim, *utilizar pequenos grupos* é também um princípio da prática de Educação de Adultos. Os pequenos grupos apresentam várias vantagens: promovem o trabalho em equipa, encorajam a participação e a colaboração entre os aprendentes; permitem que todos os participantes se envolvam nas discussões e assumam uma variedade de papéis; proporcionam a aprendizagem centrada nos alunos; reflectem melhor os contextos de trabalho em que os adultos utilizam as competências aprendidas; oferecem um ambiente

colaborativo e participativo que é menos hierarquizado do que os ambientes tradicionais e, por fim, podem ser instrumentos efectivos para gerar temas e ideias que formarão a base das actividades de aprendizagem.

Segundo Beder (1989) a Educação de Adultos tem quatro objectivos: 1) facilitar a mudança numa sociedade dinâmica; 2) estabelecer e manter uma boa ordem social; 3) promover a produtividade e 4) promover o desenvolvimento pessoal.

O primeiro objectivo diz respeito à necessidade de os adultos estarem a par das rápidas mudanças sociais e de ampliarem o seu conhecimento e tem uma dupla dimensão: social e material. Quanto à dimensão social temos que a mudança dos valores, atitudes e crenças implica alteração das expectativas relativamente aos papéis sociais e conseqüentemente uma transformação comportamental dos adultos. De forma a responderem adequadamente à mudança, os adultos têm que compreender essas mudanças e proceder aos reajustamentos necessários sob pena de serem excluídos. Quanto à dimensão material temos que perante a rápida mudança dos conhecimentos necessários para realizar tarefas especializadas, os adultos têm que renovar constantemente os seus conhecimentos de forma a executarem adequadamente o seu trabalho.

O segundo objectivo diz respeito ao papel da Educação de Adultos na promoção da democracia, contribuindo para tornar os cidadãos informados, desenvolver competências críticas e incentivar a participação na vida pública.

O terceiro objectivo manifesta-se a dois níveis: nível organizacional ou institucional e nível social. No primeiro, a Educação de Adultos é conduzida de forma a aumentar o desempenho individual com vista a aumentar a eficácia organizacional. No segundo, a educação é vista como um investimento social porque as competências e os

conhecimentos adquiridos, ao promoverem o crescimento económico, beneficiam não só os aprendentes individualmente mas também a sociedade.

O quarto objectivo diz respeito à função de Educação de Adultos na promoção do desenvolvimento pessoal cuja finalidade é a construção da pessoa e da sua maturidade (Beder, 1989: 39-44).

2.3. O predomínio da racionalidade económica na Educação de Adultos

A preocupação com a necessidade de manter a competitividade das nações num mercado de trabalho em mudança e num ambiente tecnológico em desenvolvimento trouxe para a ordem do dia a questão da Educação de Adultos (Imel, 1989). Assim sendo, a Educação de Adultos, enquanto campo educativo, desenvolveu-se alheada do crescimento e da valorização das pessoas, da liberdade, da humanidade ou do desenvolvimento das comunidades. Na Educação de Adultos têm dominado preocupações tecnocráticas e economicistas. Carreira e Sequeira chamam a atenção para a importância da dimensão social e cultural da formação, ao escreverem:

“A necessidade de formação é muito mais do que uma questão económica, é também uma questão social e cultural. A actualização do conhecimento através da formação contínua pode servir de ajuda na integração social, cultural e profissional do indivíduo, mas, antes de mais, deve servir como processo individual de mudança que não ocorre por via técnica mas por via de criação de um novo sentido (...)” (2005: 62).

A maior parte dos documentos oficiais das políticas educativas da comunidade europeia menciona as dimensões económica, social e individual como os principais objectivos da Educação de Adultos (Illeris, 2002). Em primeiro lugar, surge a dimensão económica que encara a aprendizagem ao longo da vida como crucial para a competitividade entre as nações, as empresas e os indivíduos e para o crescimento económico; em segundo lugar, aparece a dimensão social que enfatiza a necessidade da

Educação de Adultos para a integração social e para o equilíbrio interno das comunidades e das nações e, por fim, a dimensão pessoal que acentua o valor da educação ao longo da vida para a qualidade de vida e a vivência diária dos indivíduos. Na leitura da autora, o primeiro objectivo tem dominado as preocupações em matéria de Educação de Adultos.

Lima (1996 cit. por Canário, 2000) caracteriza a Educação de Adultos como dominada por uma visão instrumental, baseada na racionalidade económica e na eficácia, o que justifica, em parte, a evolução negativa deste campo educativo no nosso país. Lima, em entrevista a Seguro (2006), afirma que os problemas de competitividade económica e de produtividade jamais se resolverão apostando na formação profissional, na formação contínua, na formação para a empregabilidade ou na aquisição de competências promotoras da competição no mercado de trabalho, porque o problema do nosso país é a falta de uma rectaguarda educativa e não a falta de qualificações. Assim sendo, os problemas sócio-educativos do nosso país não passam pela submissão da Educação de Adultos a uma lógica de mercado.

Canário (2000), num tom crítico, assevera que a comunidade europeia, no que respeita à Educação de Adultos, tem colocado a tónica na sua dimensão instrumental e funcional em detrimento da dimensão cívica preconizada pelo movimento da educação permanente dos anos 70. A Educação e a Formação de Adultos está cada vez mais subordinada a uma lógica de racionalidade económica e a uma lógica de mercado e cada vez menos a uma lógica de educação popular (Canário cit. por Leiria, 2006). O autor escreve:

“(…) no quadro da actual política de construção europeia, a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação, inscreve-se, fundamentalmente, numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” (Canário, 2000: 89).

Na mesma entrevista acima referida, Lima afirma que aquando da apresentação de uma novo cânone político-educacional, o que é considerado não é a criação de um melhor sistema educativo-pedagógico ou o desejo de trilhar uma determinada teoria educacional, mas o domínio de um “economicismo educacional”.

Também Illeris (2002) defende que a abordagem económica é predominante nas políticas de Educação de Adultos dos países da União Europeia. O motivo conducente à participação dos adultos em programas educativos é a ameaça que a sociedade de mercado, que é uma sociedade de risco, dirige à identidade estável do adulto. A sociedade desperta no adulto a necesssidade de recorrer à educação e, à partida, parece haver uma comunhão de interesses entre a sociedade e o indivíduo, no entanto, os processos educativos exigem que o adulto desista de si mesmo, que se torne outro, na medida em que não possui as competências e os conhecimentos exigidos pela sociedade de mercado. Assim sendo, a Educação de Adultos não visa ajudar o indivíduo mas tão-somente assegurar-se de que as alterações nele operadas, por via do processo educativo, respondem às exigências sociais.

Para o autor os resultados educativos são pobres e o problema reside justamente no facto de termos a racionalidade económica a lidar com questões do foro humano como o são as educativas. Dada a importância de uma educação ao longo da vida face às necessidades da sociedade contemporânea, e atendendo à possibilidade de a encarar ao mesmo tempo como um meio de desenvolvimento pessoal e como uma forma de melhorar a sociedade, é fundamental respeitar a racionalidade da aprendizagem que não é na essência económica, mas humana e psicológica. Respeitar esta racionalidade passa por auscultar as necessidades do adulto, respeitar as suas escolhas, criar mecanismos de aconselhamento e responsabilizar e envolver os aprendentes na escolha dos conteúdos e métodos de trabalho.

2.4. Modelos de Educação de Adultos

2.4.1. A Andragogia

“É interessante para mim saber que, apesar de haver entre os educadores de adultos, consenso relativamente às diferenças entre os adultos e os jovens enquanto aprendentes, não existe uma teoria acerca dessas diferenças” (Knowles, 1985: 3-4).

Malcolm Knowles (1984, 1985) tornou popular o conceito de andragogia, apesar de não ter sido o primeiro a usar o termo.⁷ Definiu-o como “*a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender*” por oposição a pedagogia que significa “*a arte e a ciência de ensinar as crianças*”. Apesar de, no início, entender os dois modelos como dicotômicos, o que o levou a escrever em 1970 o livro *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*, mais tarde modificou a sua perspectiva, uma vez que alguns professores adoptaram o seu modelo com jovens e constataram que estes aprendiam melhor, assim como alguns constataram ainda que o modelo não funcionava com todos os adultos. Em 1980 Knowles publicou uma edição revista do seu livro com o subtítulo *From pedagogy to andragogy* (Knowles, 1984).

Através do conceito de andragogia, Knowles constrói um modelo de Educação de Adultos baseado nas características destes aprendentes, as quais devem, na leitura do autor, ser consideradas no processo educativo. Os parâmetros utilizados para diferenciar o modelo da Andragogia do modelo da Pedagogia são: a necessidade de saber; o conceito de si; o papel da experiência; a vontade de aprender; a orientação da aprendizagem e a motivação.

Relativamente à *necessidade de saber* temos que enquanto os jovens apenas necessitam de saber que têm de aprender o que o professor ensina para passar de ano e

⁷ O termo andragogia foi sugerido a Knowles por um educador jugoslavo, Dusan Savicetic, depois de assistir a um curso de Verão sobre Educação de Adultos em 1967 ministrado por Knowles. Em 1968 Knowles começou a usar o termo em artigos dedicados ao tema da Educação de Adultos.

não têm necessidade de saber até que ponto o que aprendem pode ser útil nas suas vidas; os adultos necessitam de saber antecipadamente as razões da necessidade de aprender algo, qual a importância da aprendizagem para as suas vidas, de tal forma que avaliem os benefícios e as perdas que poderão advir para si pelo envolvimento em programas de aprendizagem. Os adultos possuem interesses próprios que correspondem a questões e a problemas das suas vidas, logo, os programas educativos devem considerar estes interesses e responder às necessidades dos adultos.

No que concerne ao *conceito de si*, diz o autor que o professor vê o aluno jovem como dependente, logo o aprendiz vê-se a si mesmo da mesma forma. Já os adultos vêem-se a si mesmos como seres independentes e responsáveis e esperam que os outros reconheçam neles esta capacidade de se auto-dirigirem, pelo que resistem a situações de imposição exterior. Esta independência deve ser incorporada no processo de ensino-aprendizagem, o que significa conceder autonomia ao adulto, envolvê-lo e responsabilizá-lo pela sua aprendizagem.

O *papel da experiência* no caso dos aprendentes jovens é pouco relevante como recurso para a aprendizagem, sendo a experiência do professor a que conta, pelo que as técnicas transmissivas, tais como a exposição, são adequadas. Ao contrário, os adultos possuem um volume, diversidade e riqueza de experiências muito superior aos jovens com consequências no seu processo de aprendizagem. Primeiro, essas experiências são a maior fonte de aprendizagem; daí que em Educação de Adultos se recorra mais às técnicas que envolvem a experiência dos aprendentes do que às técnicas transmissivas, tais como, grupo de discussão, simulações, resolução de problemas, estudos de caso, métodos de laboratório. Segundo, um grupo de adultos é muito mais heterogêneo do que um grupo de jovens ao nível dos conhecimentos de base, estilos de aprendizagem,

motivação, interesses, necessidades e objectivos, o que implica a utilização de técnicas de diferenciação pedagógica.

Quanto à *vontade de aprender*, os jovens manifestam vontade de aprender aquilo que os professores lhes dizem que têm que aprender para passar de ano; já os adultos têm vontade de aprender aquilo de que sentem necessidade e aquilo que lhes permite lidar com situações da sua vida (tais como, nascimento de um filho, divórcio, perda do emprego, morte) - preferem os conhecimentos funcionais. Logo, os métodos de ensino devem proporcionar ao adulto a identificação dos conhecimentos que necessita de saber de forma a suprir as suas necessidades.

Relativamente à *orientação da aprendizagem*, os jovens orientam a sua aprendizagem para disciplinas; os adultos, na medida em que estão motivados para aprender aquilo de que sentem necessidade nas suas vidas, quando ingressam num programa educativo, centram a sua aprendizagem em situações da vida, em tarefas ou em problemas, e aprendem melhor quando os conhecimentos são contextualizados em situações de aplicação real. Assim, os currículos devem ser organizados em torno de situações reais e promover a aquisição de competências que lhes permitam enfrentar diversas situações, tais como, o mundo do trabalho, da política, da saúde, da família e do consumo.

Por fim, no que respeita à *motivação*, os jovens têm uma motivação extrínseca, na medida em que são motivados para a aprendizagem por factores externos à aprendizagem em si mesma, tais como, a aprovação ou desaprovação dos professores e a pressão dos pais; já os adultos, apesar de responderem igualmente a motivações extrínsecas, tais como, conseguir um emprego melhor ou um aumento de salário, as suas motivações mais fortes são intrínsecas, tais como, melhorar a auto-estima, a auto-

-confiança, os conhecimentos e a qualidade de vida. Os processos educativos terão que enfatizar este tipo de motivação.

2.4.2. A Aprendizagem Transformativa

“Um dos aspectos que nos define como humanos é entender o significado da nossa experiência. Para alguns, qualquer explicação assimilada acriticamente por uma autoridade é suficiente. Mas nas sociedades contemporâneas temos que aprender a fazer as nossas próprias interpretações em vez de agir em função dos propósitos, crenças, juízos e sentimentos dos outros. O objectivo da educação de adultos é facilitar esse entendimento. A aprendizagem transformativa desenvolve o pensamento autónomo” (Mezirow cit. em Imel, 1998a).

O conceito de ‘aprendizagem transformativa’ teve origem no termo ‘transformação de perspectivas’ utilizado em 1978 por Mezirow para descrever o processo de aprendizagem de um grupo de mulheres que voltaram à escola após um longo período de interrupção. Mezirow destacou a forma como aquelas mulheres ultrapassaram os seus papéis e relações de dependência culturalmente induzidos e a forma como os programas educacionais facilitaram o crescimento da sua auto-confiança (Taylor, 1998; Dirkx, 2006).

A teoria da Aprendizagem Transformativa sofreu várias influências, nomeadamente, de Jürgen Habermas e Paulo Freire⁸ e é continuamente alvo de investigação no campo da Educação de Adultos (Taylor, 1998).

Mezirow entende que, face ao destronar das fontes tradicionais de autoridade e à manifesta insuficiência dos conhecimentos adquiridos na escola para responder a uma sociedade em acelerada mudança, é indispensável que os adultos adquiram novas perspectivas de sentido de forma a ganharem uma compreensão mais completa dos

⁸ Os conceitos de ‘acção emancipatória’ e ‘conscientização’ de Jürgen Habermas e Paulo Freire, respectivamente, foram utilizados com um significado semelhante ao conceito de ‘transformação de perspectivas’ de Jack Mezirow.

acontecimentos, um maior controlo das suas vidas e uma maior capacidade de resolução de problemas (Mezirow, 1991). A teoria da Aprendizagem Transformativa oferece uma descrição de como operar para o conseguir, e para o autor não é mais uma técnica educativa, mas a essência da Educação de Adultos dado que o objectivo desta é “(...) *ajudar os indivíduos a tornarem-se pensadores mais autónomos aprendendo a negociar os seus próprios valores, significados e propósitos em vez de agir acriticamente com base nos de outros*” (Mezirow cit. em Taylor, 1998).

A Aprendizagem Transformativa apenas pode ocorrer na idade adulta, porque na opinião de Mezirow apenas nesta fase da vida reconhecemos e nos tornamos conscientes das “(...) *meias-verdades assimiladas acriticamente que derivam da sabedoria convencional e das relações de poder e reconhecemos ter sido apanhados na sua história e confiados nelas*” (Mezirow cit. por Taylor, 1998; Imel, 1999). É na idade adulta que, face a vários condicionalismos, as pessoas se dão conta da necessidade de alterar a sua história de vida através da aprendizagem (Imel, 1995, 1999; Taylor, 1998).

A Aprendizagem Transformativa visa a revisão e reelaboração por parte dos adultos das estruturas de sentido provenientes da experiência. As estruturas de sentido actuam como quadros de referência e incluem esquemas de sentido e perspectivas de sentido. Os esquemas de sentido são as componentes mais pequenas das estruturas de sentido e são formados por conhecimentos específicos, crenças, juízos de valor e sentimentos, que constituem as interpretações da experiência; são os sinais dos nossos hábitos e influenciam e formam um comportamento ou ponto de vista particular. As perspectivas de sentido são quadros de referência gerais, formas de ver o mundo que envolvem um conjunto de esquemas de sentido constituídos por teorias, proposições, crenças, objectivos e avaliações, e fornecem os critérios para avaliar o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o bem e o mal (Mezirow, 1991 cit. por Taylor, 1998).

As perspectivas de sentido são maioritariamente adquiridas na infância através do processo de socialização e, com o tempo, enraizam-se na nossa mente e estruturam-nos ao ponto de nos tornarmos dependentes delas. Proporcionam a explicação dos acontecimentos que ocorrem quotidianamente e são, ao mesmo tempo, o reflexo das nossas assunções psicológicas e culturais, as quais nos constroem, distorcendo a nossa percepção e compreensão da realidade. Nas palavras de Taylor “*são ‘facas de dois gumes’, pois dão sentido às nossas experiências e ao mesmo tempo distorcem a nossa realidade*” (1998: 7). Para Taylor (1998), as perspectivas de sentido actuam como códigos conceptuais e perceptivos para formar, limitar e distorcer a forma como pensamos, acreditamos e sentimos. Na medida em que são assimiladas acriticamente, as perspectivas de sentido compõem-se de suposições e assunções pré-rationais, oferecem muitas vezes visões deturpadas da realidade e tendem a rejeitar as ideias que não se ajustam ao seu quadro de referência.

As perspectivas de sentido podem ser objecto de transformação através de uma avaliação reflexiva e crítica das pressuposições em que se baseiam. A transformação de uma perspectiva de sentido equivale ao desenvolvimento de uma nova estrutura de sentido. É esta transformação que é central na teoria transformativa de Mezirow – assistimos a uma mudança na visão do mundo. Da transformação de uma perspectiva de sentido resulta “*um quadro de referência mais desenvolvido, mais funcional, que é mais inclusivo, diferenciador, permeável, crítico e reflexivo e integrador da experiência*” (Mezirow, 1996 cit. por Taylor, 1998: 7).

A reflexão crítica assume um papel fundamental no processo de aprendizagem transformativa na medida em que é por meio dela que se questionam as assunções baseadas em experiências anteriores, questionamento esse que, por sua vez, conduz à transformação das perspectivas de sentido. A reflexão crítica é o processo através do

qual modificamos as nossas mentes e prestamos atenção às justificações que suportam aquilo que sabemos, sentimos, acreditamos, e agimos em função disso (Mezirow, 1995 cit. por Taylor, 1998).

A transformação de uma perspectiva de sentido é usualmente resultado de um dilema desorientante, o qual conjuga a avaliação crítica das assunções prévias com uma experiência diferente para o indivíduo. Este dilema desorientante leva o indivíduo a procurar resposta, reflectindo criticamente sobre o dilema. Neste processo, o indivíduo apercebe-se da inadequação das suas perspectivas e pressupostos, reflecte criticamente sobre eles e é conduzido à transformação dos mesmos. Portanto, não se trata de adquirir perspectivas completamente novas, pois a aquisição das mesmas é sempre influenciada pelas perspectivas já existentes. Para Mezirow *“aprender é um processo através do qual utilizamos uma interpretação anterior para construir uma interpretação nova ou renovada acerca do significado de uma experiência individual com vista a guiar uma acção futura”* (Mezirow, 1991: 12).

Embora menos frequentemente, Mezirow considera que a transformação de perspectivas de sentido também pode ocorrer quer através de uma série acumulada de transformação de esquemas de sentido quer em resultado de uma crise pessoal grave, tal como, a morte de um ente querido, um divórcio, um acidente, uma guerra ou uma situação de desemprego (Taylor, 1998).

Por meio da reflexão crítica o adulto modifica a sua mundividência e ganha um controlo mais efectivo sobre a sua vida pessoal, isto é, adquire uma maior auto-determinação. As formulações teóricas vinculadas à Aprendizagem Transformativa pressupõem que a reflexão crítica conduz à emancipação humana tornando os indivíduos cidadãos activos e conscientes dos seus *“(...) direitos civis, questões ecológicas, paz, direitos da mulher, democracia popular, e outros movimentos*

preocupados em manter as condições essenciais para a activa participação na reflexão crítica através do diálogo entre todos” (Mezirow, 1991: 72).

Mezirow alerta para o facto de nem toda a aprendizagem ser transformativa, na medida em que esta envolve sempre a transformação reflexiva das crenças, atitudes, opiniões e assunções que compõem as perspectivas de sentido. Podemos aprender simplesmente novos esquemas de sentido ou aprender acrescentando conhecimento às nossas estruturas de sentido, não se operando, nestes casos, qualquer transformação das perspectivas de sentido.

Na opinião de Mezirow, a tarefa mais significativa dos adultos na sociedade contemporânea é reconhecer as distorções e limitações das suas perspectivas de sentido e construir outras mais apropriadas. Consequentemente, a função dos educadores de adultos é justamente ajudar os aprendentes a olhar criticamente para as suas crenças e comportamentos, examinar as suposições que as sustentam, avaliar as consequências dessas suposições, identificar e explorar conjuntos alternativos de suposições e testar a sua validade através da efectiva participação no diálogo reflexivo (Mezirow, 1991). O educador de adultos que pretende encorajar a aprendizagem transformativa tem que promover a reflexão, tem que levar os adultos a reflectir criticamente sobre as assunções que fundamentam as suas perspectivas de sentido, as quais, assimiladas culturalmente, distorcem a realidade e produzem dependência, conduzindo à transformação dessas mesmas perspectivas. O objectivo da Educação de Adultos “(...) *é ajudar os adultos a tornarem-se mais criticamente reflexivos, participarem mais livremente no discurso racional e na acção e desenvolverem-se adoptando perspectivas de sentido mais inclusivas, discriminativas, permeáveis e integradoras da experiência*” (Mezirow, 1991).

2.4.3. A Reflexão Crítica

“Pensar criticamente é uma questão de sobrevivência na sociedade actual” (Brookfield, 1987).

O pensamento de Brookfield (1987, 2000, 2001) marcou fortemente a teoria da Reflexão Crítica enquanto modelo de Educação de Adultos. Para o autor, “*o exercício crítico por parte dos adultos é umas das marcas de uma sociedade democrática saudável*” (Brookfield, 1987: 67), pelo que a principal preocupação da Educação de Adultos deverá ser ajudar os adultos a tornarem-se pensadores críticos.

De acordo com o autor, o processo de reflexão crítica envolve três aspectos que se inter-relacionam: 1) identificar e contestar as assunções aceites acriticamente; 2) explorar e adquirir formas alternativas de pensar e agir e 3) reconhecer e criticar o carácter ideológico dos valores culturais dominantes.

O primeiro acontece quando o adulto testa as formas habituais de pensamento e acção subjacentes às suas assunções, os valores assumidos, os conhecimentos do senso comum, as formas estereotipadas acerca da natureza humana e da organização social. As assunções são crenças que se apresentam como óbvias, auto-evidentes e, por isso, inquestionáveis. São a base dos julgamentos e decisões acerca das várias alternativas de acção e moldam a nossa compreensão do mundo (Brookfield, 1987). O autor entende que “*de muitas maneiras nós somos as nossas assunções (...) [estas] dão sentido e finalidade ao que que somos e ao que fazemos*” (Brookfield, 1995b).

Se submeter a análise as assunções é central no pensamento crítico, é também um processo complexo e difícil. As assunções estão de tal modo interiorizadas e são tão familiares que são vistas como uma segunda natureza. Todavia, contestar a validade das assunções é um processo ainda mais complexo, dado que ao fazê-lo colocamos em questão as crenças e as regras em que estruturámos as nossas vidas. Tornarmo-nos

atentos às assunções é um desafio a que resistimos. Para Brookfield “*contestar as assunções é o coração do ensino crítico*” (1987: 90). Por outro lado, reconhecer que as assunções em que fundamentámos a nossa vida estão distorcidas, poderá significar ter que assumir que toda a nossa existência assentou em bases falsas, pelo que teremos que rejeitar o ser que construímos.

O segundo aspecto inerente ao processo de reflexão crítica consiste em explorar novas formas de pensamento e de acção com vista à substituição das perspectivas contestadas por formas alternativas de ver o mundo.

O terceiro aspecto do processo de reflexão crítica prende-se com a necessidade de reconhecer e desafiar a manipulação ideológica presente na sociedade, expressa no que Brookfield (2001) denominou Ideologia Crítica. Esta é uma das tradições mais importantes e um objectivo central da Teoria da Reflexão Crítica, ao mesmo tempo que um processo de aprendizagem crucial para a realização da idade adulta (Brookfield, 2000, 2001). Assim, no cerne da Educação de Adultos encontramos o processo de crítica da ideologia. Para a Teoria da Reflexão Crítica, a ideologia é “*(...) um conjunto largamente aceite de valores, crenças, mitos e justificações que aparecem como auto-evidentes e verdadeiros, pessoalmente relevantes e moralmente desejáveis pela maioria da população, mas que têm como objectivo manter uma ordem social e política injusta*” (Brookfield, 2001: 14). A ideologia é vista pela Teoria da Reflexão Crítica como um sistema de crenças falsas que justificam as práticas e as estruturas que mantêm as pessoas numa servidão ignorante. Evidencia-se nesta teoria uma crítica à sociedade capitalista com o objectivo claro de tornar as pessoas atentas e capazes de assumir uma atitude crítica face a certos dogmas, tais como, a desigualdade social e o domínio de uma única ideologia (Gaylie, 2005).

A ideia de controlo ideológico é devedora do conceito de hegemonia de Gramsci (1995). Para o autor, a classe dominante (burguesia) controla a estrutura ideológica da sociedade que, por sua vez, é transmitida às gerações seguintes através das instituições sociais, nomeadamente as educativas. Daí que a hegemonia corresponda ao processo pelo qual os trabalhadores aprendem a aceitar como natural e como sendo do seu interesse uma ordem social injusta que é construída para defender os interesses de uma minoria e proteger o *status quo* que serve esses mesmos interesses (cit. por Brookfield, 2000, 2001). Para Gramsci é necessário que a classe trabalhadora desenvolva uma cultura contra-hegemónica capaz de mostrar à burguesia que os valores desta não representam os seus valores e que consiga expressar politicamente os seus próprios interesses. Assim, a proposta educativa de Gramsci passa por um novo tipo de educação que desenvolva intelectuais na e para a classe trabalhadora.

Na opinião de Brookfield, o adulto só o é plenamente na medida em que compreender que a ideologia marca indelevelmente a sua forma de pensar, agir e experienciar, as quais julgava serem unicamente suas. Nos termos de Marcuse (1964 cit. por Brookfield, 2000), as nossas interpretações pessoais estão “ideologicamente sedimentadas”.

As ideologias estão de tal forma imiscuídas na realidade diária que são vistas como representando a ordem normal das coisas e as pessoas aprendem a encará-las como parte do ar que respiram. A partir do momento em que se começa a reflectir criticamente sobre a ideologia, o que parecia ser a ordem normal das coisas revela-se como uma realidade construída que protege os interesses dos mais poderosos. O objectivo de uma Teoria Crítica da Educação de Adultos é conduzir estes a reconhecer o predomínio da ideologia nos seus pensamentos e acções diárias, assim como ensinar-

-lhes a contestar a ideologia que serve os interesses de poucos contra o bem-estar da maioria.

Brookfield (1988) identificou quatro processos centrais para aprender a reflectir criticamente: a) análise das assunções; b) atenção ao contexto; c) especulação imaginativa e d) cepticismo reflexivo. A análise das assunções consiste em tomar consciência das crenças, valores, práticas culturais e estruturas sociais que regulam o comportamento, e avaliar o seu impacto nas actividades diárias. Trata-se de tornar explícitos os conhecimentos que temos por garantidos acerca da realidade. A atenção ao contexto é conseguida quando os adultos compreendem que as suas assunções são criadas pessoal e socialmente num contexto histórico e cultural. A especulação imaginativa dá oportunidade aos adultos de desafiar as formas dominantes de pensar e agir, imaginando formas alternativas. O resultado dos três primeiros processos é o cepticismo reflexivo que consiste no questionamento das verdades universais não examinadas (Stein, 2000).

A reflexão crítica é um processo de aprendizagem específico do adulto (Brookfield, 1995), pois assume-se nessa fase do ciclo de vida como uma actividade muito mais sólida do que na infância ou na adolescência, uma vez que, devido à experiência que acumulou, o adulto é capaz de avaliar a validade das assunções anteriormente adquiridas; supõe-se também que tenha desenvolvido alguma capacidade para o pensamento crítico. A capacidade para a reflexão crítica é frequentemente vista como indicativa da consciência adulta (Brookfield, 2000).

De forma a estarem aptos a ensinar os adultos a tornarem-se críticos reflexivos e a verem-se a si mesmos como capazes de agir e de mudar o mundo, Brookfield (1995b, 2000) defende que os próprios educadores de adultos têm que aprender a tornar-se pensadores críticos, estar atentos às dinâmicas de poder presentes no processo

educativo⁹ e às dimensões opressivas da sua prática por forma a desenvolverem formas democráticas e cooperativas de trabalhar com os adultos.

Na obra *Developing Critical Thinkers*, Brookfield (2000) apresenta algumas das técnicas que poderão ser utilizadas na identificação e contestação das assunções. São elas: o questionamento crítico, que consiste em levar as pessoas a questionarem-se criticamente a si mesmas; os incidentes críticos, que conduzem as pessoas a identificar nas suas vidas um incidente significativo e a pensar sobre isso; o *roleplay*, que enfatiza a habilidade de aceitar a perspectiva do outro; o debate crítico, que consiste em pedir aos adultos que defendam uma perspectiva com a qual não concordam e a *crisis-decision simulation* em que se pede aos aprendentes que em pequenos grupos tomem uma decisão que permita a resolução de uma crise. Estas técnicas deverão ser utilizadas para desafiar a ideologia, contestar a manipulação ideológica e desmascarar o poder.

A Reflexão Crítica traz consigo a promessa de uma aprendizagem transformativa, uma aprendizagem que liberta os adultos das assunções implícitas que constroem o pensamento e a acção de todos os dias. Através da reflexão crítica, os adultos podem agir sobre as forças que criam desigualdades no campo profissional e no mundo; ao nível individual traz a consciência da necessidade de mudança. É neste sentido que Brookfield (1987) afirma que a reflexão crítica não é uma actividade académica abstracta sem qualquer relação com a vida adulta. Pelo contrário, o objectivo último desta teoria é o desenvolvimento de uma consciência crítica geradora da mudança, particularmente a mudança social que elimina ou, pelo menos, reduz a opressão. O trabalho de Paulo Freire é paradigmático a este nível. Para o educador de adultos brasileiro, os oprimidos têm falta de consciência crítica relativamente às forças de poder

⁹ O autor defende que “As salas de aula não são lugares límpidos e tranquilos dissociadas do rio da vida social, cultural e política” (Brookfield, 1995b).

que controlam as suas vidas. Logo, o papel da Educação de Adultos deverá ser o de facilitar o desenvolvimento desta consciência crítica com o objectivo de tornar os aprendentes conscientes das forças que controlam as suas vidas, ganharem poder e agirem.

2.5. A especificidade do adulto e das práticas educativas na Educação de Adultos

A Educação de Adultos é um campo de práticas educativas muito vasto e heterogéneo que abrange não só a educação formal mas também a não-formal e informal. A imensidão de situações de aprendizagem que cabem no conceito, e que não pretendemos aqui analisar, não impede que se enumere um conjunto de características que comumente se associam à Educação de Adultos e ao aluno adulto. Não pretendemos ser exaustivos, mas tão-somente apontar alguns aspectos que nos permitem diferenciar o campo da Educação de Adultos de outras práticas educativas.

Na literatura sobre Educação de Adultos defende-se a ideia de que o aluno adulto possui uma especificidade que o torna diferente do aluno mais jovem. Partindo desta premissa, infere-se que ensinar adultos é diferente de ensinar crianças ou adolescentes.

Esta ideia fundamenta-se essencialmente na corrente da Andragogia preconizada por Knowles (1984, 1985). Para o autor, os adultos aprendem de forma distinta das crianças e dos adolescentes dado possuírem um conjunto de características que os tipificam enquanto aprendentes. A Andragogia defende que os adultos necessitam de uma aprendizagem significativa, são autónomos, independentes, autodirigem-se, possuem um manancial de experiências enriquecedoras como ponto de partida para a aprendizagem, a sua vontade de aprender está associada com a necessidade de mudança ou de desempenhar uma tarefa, orientam-se para problemas e não para conteúdos, estão

intrinsecamente motivados e a sua participação no processo de aprendizagem é voluntária. Em oposição, a Pedagogia assume que a criança é dependente, tem uma experiência limitada, a sua vontade de aprender está associada à idade, é orientada para aprender uma determinada disciplina ou assunto e é motivada por recompensas e castigos externos.

Também Rogers (1996) defende existir um conjunto de traços caracterizadores dos alunos adultos que nos permitem diferenciá-los dos adolescentes. Os adultos encontram-se num processo continuado de crescimento e não no seu início; trazem consigo um conjunto de valores e de experiências; voltam à escola com determinadas intenções; têm expectativas em relação ao processo de aprendizagem; possuem interesses competitivos e já definiram os seus próprios padrões de aprendizagem.

Mucchielli (1981) destaca igualmente os seguintes traços no adulto: ingresso na vida profissional; assunção de papéis sociais e responsabilidades familiares; experiência do existir; abandono das relações de dependência e da ‘mentalidade’ características da infância/adolescência e desenvolvimento de relações sociais de interdependência; responsabilidade pela organização da própria vida e do horizonte pessoal (projectos pessoais e sociais) e, por fim, consciência da inserção social, situação, potencialidades e aspirações.

Para Illeris (2002) uma identidade pessoal bem estabelecida é o traço mais marcante dos aprendentes adultos em contraste com os aprendentes jovens. Para isso contribui o seu trajecto de vida, a sua experiência profissional e, nalguns casos, a experiência da maternidade/paternidade.

Strecht Ribeiro (1994) na linha de Knowles (1984, 1985) defende que o adulto é capaz de orientar a sua aprendizagem, pelo que espera um processo de aprendizagem

centrado em si mesmo, onde possa determinar os seus objectivos e organizar a sua própria aprendizagem em torno das suas necessidades presentes. A aprendizagem auto-dirigida tem sido amplamente defendida como muito apropriada à educação de pessoas adultas. O mesmo autor mostra também que o adulto demonstra mais vontade de aprender assuntos com aplicação prática imediata do que assuntos que só lhe poderão vir a ser úteis mais tarde. Os estilos de aprendizagem também são mais diversos numa turma de adultos (uma vez que as diferenças aumentam com a idade) e, na sua maioria, os adultos possuem um ritmo de aprendizagem mais lento. Para além disso, o adulto possui um conjunto de experiências que devem ser valorizadas pelo professor e que lhe permitem julgar do valor e da relevância de certos assuntos/actividades escolares para a sua vida.

A experiência acumulada ao longo da existência é vista como um dos traços mais característicos do adulto. Lindeman (1926) expressa claramente esta ideia afirmando que *“a experiência é o livro da vida dos aprendentes adultos”* (cit. por Brookfield, 1995a). Se assim é, a Educação de Adultos não pode negligenciar esse manancial de conhecimentos, podendo definir-se como *“um processo contínuo de avaliação da experiência”* (cit. por Brookfield, 1995a). A crença de que a Educação de Adultos deve encontrar fundamento na experiência dos adultos, e que essa experiência representa um recurso valioso para a aprendizagem, é citada frequentemente por educadores de adultos de várias tendências ideológicas, entre as quais se encontram Knowles, Brookfield, Mezirow. Para Rogers, a experiência vivida do adulto é tão importante que quando *“(…) é desvalorizada ou ignorada pelo professor, isso implica a rejeição da pessoa, não apenas da experiência”* (1996: 62). A acumulação gradual de experiências nos vários contextos de vida é muitas vezes utilizada como argumento fulcral para diferenciar a

aprendizagem na idade adulta da aprendizagem em estádios anteriores do ciclo vital (Brookfield, 1995a).

A ideia de que o adulto deve colaborar na planificação e na orientação dos currículos e dos programas é igualmente partilhada por vários teóricos. Enquanto no Ensino Regular o estudante tem que se adaptar a um currículo estabelecido, na Educação de Adultos o currículo deverá ser construído a partir dos interesses e das necessidades do adulto (Strecht Ribeiro, 1994; Imel, 1998).

Mucchielli (1981) refere que diversos estudos provaram já que a transposição da pedagogia de tipo escolar (ou universitário) para os adultos é um fracasso. Este fracasso deve-se à centralização daquele ensino no modelo do *Magister*, que é inadequado para o ensino de pessoas adultas. Para o autor, o ensino tradicional caracteriza-se pela generalidade e abstracção dos conhecimentos já que não há nenhuma situação profissional actual a ser encarada; pela compartimentação dos conhecimentos; pela ênfase dada à qualidade da ‘ginástica mental’ em detrimento da resolução de problemas da existência e pelo conteúdo enciclopédico dos programas. A acrescentar a estas razões, Mucchielli diz ainda que a formação dos adultos não pode ser feita pelo ensino escolar dado que os adultos resistem a ‘voltar à escola’; sentem que os conhecimentos de tipo escolar não servem para nada; é impossível dissociar e manter compartimentados os conhecimentos; é impossível separar teoria e comportamento prático numa situação profissional e, por fim, a formação do adulto está dependente do seu meio profissional.

Na verdade, os especialistas em Educação de Adultos defendem a especificidade desse campo educativo também no que respeita aos métodos de ensino. Os métodos activos são vistos como mais adequados do que os métodos passivos. Os métodos activos são “(...) *aqueles em que o sujeito a ser instruído aprenderá experimentalmente,*

por descoberta pessoal e, por assim dizer, experiencialmente (...)” (Muchielli, 1981: 65). À semelhança de Muchielli, também Lesne (1977) defende que o ensino magistral ou de tipo transmissivo, característico do ensino tradicional, não é adequado à população adulta. Knowles afirma explicitamente a adequabilidade dos métodos activos à população adulta. Ainda que muitos não o refiram directamente, a grande parte dos representantes da Educação de Adultos recomenda o predomínio dos métodos activos, centrados no aprendente, na formação pela procura experimental e experiencial, na construção pessoal e na descoberta em detrimento dos métodos passivos centrados no professor e caracterizados pelo condicionamento-memorização-repetição.

A aprendizagem colaborativa é um tipo de aprendizagem que recorre a métodos activos e é vista como peculiar da Educação de Adultos por vários educadores de adultos, entre os quais Brookfield (1987 cit. por Imel, 1991), Knowles (1984, 1985) e Mezirow (1991). A mesma é definida por Armstrong como um tipo de aprendizagem em que *“(...) duas ou mais pessoas trabalham em conjunto para construir conhecimento que isoladas não conseguiriam criar”* (2001: 77). Caracteriza-se pelo facto de os facilitadores e os aprendentes serem participantes activos no processo educativo, se eliminar a hierarquia entre facilitadores e aprendentes, o conhecimento ser criado e não transferido pelo facilitador e este residir na comunidade e não no indivíduo¹⁰. O trabalho de pesquisa assume um papel preponderante neste tipo de aprendizagem assim como o trabalho de grupo (Strecht Ribeiro, 1994; Imel, 1995, 1998).

Os métodos experienciais muito recomendados por Knowles (1984, 1985) e Lindeman (1926), tais como, os jogos, as simulações, os estudos de caso, os

¹⁰ O conhecimento é construído pelo conjunto de todos os indivíduos participantes; é um processo em que todos participam, daí a sua dimensão comunitária.

psicodramas e os *roleplay* são igualmente muito usados em Educação de Adultos reforçando a acuidade da experiência enquanto ponto de partida para a aprendizagem.

Apesar de ser possível mostrar que o aluno adulto e, conseqüentemente, a Educação de Adultos, se caracteriza por uma certa especificidade, a questão de saber se os adultos devem ser ensinados de forma diferente tem suscitado muita polémica. Da mesma forma, a ideia de que a Educação de Adultos se constitui como um campo autónomo de saber tem sido também amplamente contestada entre alguns especialistas da área (Imel, 2002). Especialmente a tese da Andragogia, segundo a qual a didáctica e a pedagogia dos adultos devem ser diferentes porque estes possuem um conjunto de traços que os identificam e caracterizam, tem sido alvo de muitas críticas.

Alguns defendem que essas características tipificadoras do aluno adulto são contestáveis e existem poucos dados empíricos a suportar a teoria (Courtney *et al.*, 1999 cit. por Kerka, 2002); outros pensam que as características atribuídas aos adultos não são específicas desse grupo, existindo adultos dependentes e crianças independentes, adultos com experiências dificultadoras da aprendizagem e crianças com experiências enriquecedoras da mesma; outros defendem que a Andragogia descreve os adultos como gostaria que fossem e não como realmente são (Sipe, 2001 cit. por Kerka, 2002); outros dizem que tanto a Andragogia como a Pedagogia lidam com um modelo genérico de adulto e de criança (Tice, 1997 cit. por Kerka, 2002); outros ainda afirmam que o adulto não se torna automaticamente autónomo pelo facto de atingir a idade adulta (Beitler, 1997 e Titmus, 1999 cit. por Kerka, 2002).

Alguns autores defendem não haver diferenças de processo entre o ensino de adultos e o ensino de crianças e jovens, pelo que o ensino de adultos não se constitui como um campo à parte (Garrison, 1994 cit. por Imel, 1995). Para Merriam (2001 cit. por Kerka 2002), o campo da Educação de Adultos reclama a ideia de que ensinar adultos é

diferente de ensinar crianças e jovens com a finalidade de ser considerado uma área profissional distinta e com conhecimentos específicos.

CAPÍTULO III – O ENSINO RECORRENTE E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No presente capítulo abordamos o conceito de Ensino Recorrente e o seu enquadramento legal; os princípios gerais, organização e funcionamento do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis e, por fim, questionamos os benefícios da transição deste sistema para o do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, modelo actualmente em vigor.

3.1. O Ensino Recorrente¹¹ – o conceito e seu enquadramento jurídico na LBSE e no Decreto-Lei 74/91 de 9 de Fevereiro

“(…) o enquadramento institucional do ensino recorrente é, na minha opinião, muito desfasado da realidade, porque é decalcado da formação inicial” (Rothes, 2000).

Melo (1988) apresenta quatro dimensões na Educação de Adultos em Portugal, a saber, a formação de base; o Ensino Recorrente de Adultos, a educação e formação ao longo da vida e a animação social e o desenvolvimento comunitário. Canário (1999) refere existirem igualmente quatro pólos ou subconjuntos nas práticas educativas da Educação de Adultos no nosso país. Elas correspondem à alfabetização, à formação profissional, à animação sociocultural e ao desenvolvimento local. A alfabetização corresponde a uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos e tem vindo a concentrar-se no nosso país num sistema de Ensino Recorrente com o objectivo de permitir àqueles que nunca frequentaram a escola e àqueles que a abandonaram ou foram insuportados precocemente, a possibilidade de regressarem iniciando ou dando

¹¹ O Ensino Recorrente abrange o ensino básico e o ensino secundário. O nosso estudo tem como referente apenas o Ensino Recorrente de nível secundário, uma vez que apenas deste nível de ensino faz parte do currículo a disciplina de Filosofia.

continuidade ao seu processo formativo. Portanto, ambos os autores referem o Ensino Recorrente como uma das vertentes da Educação de Adultos.

A ideia de que há uma idade própria para aprender foi há muito ultrapassada. A sociedade do conhecimento torna imperativa a necessidade de aprender ao longo da vida. Por outro lado, o grau de escolarização da população portuguesa é manifestamente diminuto quando comparado com o dos restantes países da União Europeia. O Ensino Recorrente permitindo conciliar a frequência de estudos com uma actividade profissional, aparece como uma possível resposta à primeira necessidade e ao segundo problema, ainda que sem os resultados esperados, como veremos mais à frente.

O conceito de Educação Recorrente¹² foi introduzido na Europa pela OCDE em 1973 tendo por base práticas suecas (Hake, 2006). O estadista sueco Olof Palme¹³ foi um dos primeiros a referir-se a este conceito, sublinhando que se estava a criar uma situação insustentável de prolongamento das pessoas na escola, pelo que se tornava necessário criar processos de alternância escola/trabalho que permitissem, de uma forma recorrente, que as pessoas tivessem possibilidades de actualizar os seus saberes.

De acordo com os princípios que estiveram na base da emergência do conceito, Scheffkecht (1980, cit. por Pinto, 1998: 21) apresenta uma concepção bastante abrangente da Educação Recorrente baseada “(...) *na recorrência (possibilidade de frequência episódica de aprendizagens formais), na alternância – diversificação dos lugares de formação/partilha da reponsabilidade educativa entre a escola, a empresa, a fábrica, o bairro, as comunidades e o território – e na integração de saberes*”. Da mesma forma, Santos Silva e Rothes (1998) referem que o conceito de Educação

¹² No nosso país, a Educação de Adultos designa, de forma abrangente, processos educativos onde estão envolvidos adultos; o conceito de Ensino Recorrente é utilizado para designar processos de escolarização de adultos que asseguram graus escolares.

¹³ Olof Palme referiu o conceito na V Conferência de Ministros Europeus de Educação realizada em Maio de 1969.

Recorrente passou a identificar-se com uma educação compensatória de adultos, desvirtuando-se a sua aceção ampla de alternância eficaz entre períodos e contextos de estudo, trabalho e ócio. Se o conceito é na sua origem perspectivado numa aceção ampla de estratégia educativa global, verificamos, que, no nosso país, tem sido apropriado na sua aceção mais restrita, sendo identificado com a educação de segunda oportunidade, o que é patente nas duas leis referentes a este nível de ensino que analisaremos de seguida.

O Ensino Recorrente corresponde a uma vertente da Educação de Adultos, em contexto escolar, visando proporcionar uma segunda oportunidade de formação a todos aqueles que já não se encontram em idade normal de frequência do Ensino Regular. Destina-se àqueles que não usufruíram de formação em idade própria bem como àqueles que abandonaram precocemente a escola e que procuram uma promoção individual, social, cultural ou profissional. Tem, assim, como objectivo, facultar aos alunos “(...) *um conjunto de competências que lhes permitam criar um sistema próprio de valores e um desempenho de papéis socialmente úteis, uma melhor integração no mundo do trabalho e/ou a integração com sucesso no ensino superior*”.¹⁴

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a abordagem efectuada ao sector da Educação de Adultos é perspectivada segundo uma óptica escolar e gira em torno de duas componentes: o Ensino Recorrente de Adultos e a Educação Extra-Escolar. De facto, o quadro legal do sistema educativo português não prevê a criação de um subsistema de Educação de Adultos com características próprias, submergindo-a no paradigma escolarizante. A Educação de Adultos é encarada como uma “*modalidade especial de educação escolar*” (art. 16º) que se dirige a “*indivíduos*”

¹⁴ Despacho 273/ME/92, de 10 de Novembro (Cria em regime experimental os cursos por unidades capitalizáveis do ensino secundário - alterado pelo Despacho Normativo nº 36/99).

que já não se encontrem na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário” e que “não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (art. 20º, nº 1 e 2). Refere ainda que o Ensino Recorrente “atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados” (art. 20º, nº 4).

Verificamos que a LBSE, documento basilar da reforma educativa portuguesa, reserva à Educação de Adultos uma abordagem secundária relativamente ao Ensino Regular, enfatizando a sua escolarização, o que conduz à marginalização e desvirtuamento da perspectiva integradora que esteve na origem do conceito. O próprio Conselho Nacional de Educação no parecer 1/90 refere a respeito desta lei que se atribui à Educação de Adultos “*um carácter secundário dentro da organização do sistema educativo, nomeadamente confinando-a às modalidades especiais de Educação Escolar*”.

Em 1991 é publicada a Lei-Quadro para a Educação de Adultos (Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro) que regulamenta conjuntamente, na linha da LBSE, o Ensino Recorrente e a Educação Extra-Escolar como duas vertentes da Educação de Adultos, preservando a sua imagem escolarizante. O único avanço significativo desta Lei-Quadro relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo é considerar a Educação de Adultos como um subsistema de educação permanente, utilizando, inclusivamente, a definição utilizada na Conferência de Nairobi (Unesco, 1976). Refere a lei em questão que a Educação de Adultos designa “*o conjunto de processos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não*”.

formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada no sistema regular de ensino ou no âmbito da formação profissional”. No entanto, este avanço na concepção da Educação de Adultos não tem quaisquer consequências, pois, tal como é expresso no Parecer nº 1/96 do Conselho Nacional de Educação, “apesar da mudança de perspectiva no que respeita à integração da Educação de Adultos no contexto da Educação Permanente (...), verificamos que a mudança é aparente e ilusória e que a situação se mantém quase inalterada, porquanto: considera-se a falta de recursos, a condicionar a execução anual às disponibilidades orçamentais; o que confirma a falta de vontade política; persiste-se (...) na tendência para reduzir a educação de adultos ao ensino recorrente”.

A falta de investimento da sociedade portuguesa na Educação de Adultos aqui aludida pelo Conselho Nacional de Educação e que se traduz na limitada e quase exclusiva oferta do Ensino Recorrente, foi também alvo de crítica por Santos Silva e Rothes (1998) quando afirmam que nos dez anos que se seguiram à aprovação da LBSE não existem alterações significativas à política de Educação de Adultos no nosso país, centrando-se as preocupações no Ensino Recorrente. Na perspectiva de Melo (2006), desde 1976 (período a partir do qual era possível construir uma democracia moderna e democrática) que a Educação de Adultos foi esquecida em Portugal e reduzida essencialmente ao Ensino Recorrente.

Pretendia-se com a Lei-Quadro da Educação de Adultos que a formação dirigida aos adultos que já não se encontravam em idade normal de frequência escolar, lhes proporcionasse a obtenção de habilitações certificadas e equivalentes aos níveis do Ensino Regular, apesar de possuir uma organização e planos de estudo diferentes. O Decreto-Lei 74/91, de 9 de Fevereiro refere que o Ensino Recorrente visa a obtenção por parte dos alunos dos mesmos certificados e diplomas conferidos pelo Ensino

Regular, diferenciado-se deste pela flexibilidade, pela diversidade das formas de organização e concretização e pela descontinuidade no tempo e alternância dos espaços (Dec. Lei 76/91). A mesma lei, no cap. II, art. 4º, define o Ensino Recorrente em moldes muito semelhantes ao que já havia sido afirmado na LBSE; caracteriza-o como escolaridade de segunda oportunidade e explicita em mais detalhe os seus objectivos, referindo que se destina “(...) aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional”, visando “atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários, no que respeita aos seus níveis educativos” (art. 5º). Reconhece-se a necessidade de adequar os planos curriculares ao perfil da população adulta (art. 10º), tentando seguir a linha orientadora já preconizada pela LBSE.

Em suma, na Lei-Quadro continua a prevalecer uma visão escolarizante da Educação de Adultos, valorizando-se o Ensino Recorrente. Aliás, Santos Silva e Rothes (1998) referem que o Ensino Recorrente é o subsistema que ensino que tem merecido mais atenção legislativa no nosso país. Estes dois factos parecem denunciar, tal como foi atrás referido pelo próprio Conselho Nacional de Educação no seu parecer nº 1/96 e por Santos Silva e Rothes (1998), o acentuar da tendência para reduzir a Educação de Adultos ao Ensino Recorrente.

3.2. O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis – princípios gerais, organização e funcionamento.

“O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis é uma modalidade especial de educação de segunda oportunidade que, constitui, nas suas várias expressões, uma das vias de acesso à educação permanente” (Mendes e Costa, 1998: 33).

Este estudo centra-se nas representações dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis. No presente subcapítulo apresentamos uma síntese relativamente aos princípios gerais, funcionamento e organização do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, dado anteceder o modelo de Ensino Recorrente sobre o qual nos debruçamos neste estudo, permitindo-nos compreender melhor a evolução ou (involução?) do Ensino Recorrente no nosso país enquanto subsistema de Educação de Adultos.

O Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis constitui uma oferta formativa que vem substituir o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis e entrou em vigor nas escolas públicas do nosso país no ano lectivo de 2004/2005. Até ao ano lectivo 2007/08, e de modo a assegurar aos alunos inscritos a possibilidade de terminarem o seu ciclo de estudos, funciona ainda nas escolas o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, ainda que no ano terminal, apenas no regime não-presencial. No ano lectivo de 2004/05 não foram já permitidas inscrições a adultos que desejavam iniciar/reiniciar o seu percurso formativo nesta modalidade de ensino, tendo sido encaminhados para o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

O Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto estabeleceu, a título experimental, um plano curricular para o então designado Curso Geral Nocturno do Ensino Secundário. É de acordo com o Despacho nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro que

essa experiência pedagógica seria transformada no sistema de ensino por Unidades Capitalizáveis. Na sequência de experiências iniciadas em 1989 procedeu-se, no ano lectivo de 1992/93, ao lançamento experimental deste sistema ao Ensino Secundário Recorrente, sendo generalizado a todas as escolas do país a partir de 1996.

A oferta pública desta modalidade de Educação de Adultos é tutelada pelo Ministério da Educação (Santos Silva & Rothes, 1998: 37), pelo que o Ensino Recorrente está fortemente condicionado pela sua estrutura orgânica e marcado pelas suas alterações. A extinção em 1993 da Direcção-Geral de Extensão Educativa foi disso um exemplo. O Ensino Recorrente resultou fragmentado e perdeu autonomia, pois passou a ser coordenado, no caso do ensino básico, pelo Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar do Departamento de Educação Básica, e, no caso do Ensino Secundário, pelo Núcleo do Ensino Secundário do respectivo departamento ministerial. A posterior integração da Educação de Adultos nas Coordenações de Área Educativa criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação a partir de 1987, contribuiu ainda mais para uma perda de autonomia e reforçou o predomínio do sistema regular (Santos Silva & Rothes, 1998: 38).

O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis surgiu como uma possível solução para os diminutos níveis de escolarização da população portuguesa, com o objectivo de criar uma igualdade de oportunidades, garantindo a todos aqueles que não tinham completado a sua escolaridade, a possibilidade de o fazerem num processo educativo de segunda oportunidade. Com o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis procurou-se, no plano normativo, criar um processo de escolarização de adultos diferenciado da escolarização regular e adaptado às características dos seus destinatários. Parte-se do princípio de que o ensino de segunda oportunidade deve assegurar a possibilidade de os adultos obterem certificados

equivalentes aos do Ensino Regular, mas de modo distinto. Sendo assim, o Ensino Recorrente organiza-se de forma mais flexível e diversificada, procurando-se que os objectivos, as disciplinas, os programas, as metodologias, os mecanismos de acesso, o regime de frequência e a avaliação se adequem aos grupos etários e socioprofissionais a que se destina (Santos Silva e Rothes, 1998). O processo educativo foi dividido em unidades, o que permite ao adulto evoluir a um ritmo próprio e de acordo com a sua disponibilidade e, caso haja necessidade de interromper o percurso, retomá-lo sem prejuízo próprio (uma vez capitalizada uma unidade não há necessidade de a repetir).

Em termos organizacionais, o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis baseia-se numa modalidade de frequência que varia entre o regime presencial e o não presencial, inicialmente sem regime de faltas¹⁵, com um regime de avaliação realizada no final de cada unidade em momento decidido pelo aluno e depois acordado com o professor, com alguma flexibilidade ao nível do plano de estudos e com base num itinerário individual de formação “(...) *destinado a permitir o acompanhamento contextualizado do projecto pessoal de formação*” (Despacho Normativo 36/99 de 22 de Julho, Cap. III, ponto 3.1.). O mesmo Despacho refere que o itinerário individual de formação é elaborado entre o aluno e a escola antes da efectivação ou renovação da matrícula e dele devem constar a situação pessoal e profissional do aluno, o percurso escolar anterior, os seus interesses e expectativas e o projecto pessoal de formação (disciplinas em que se inscreve, número de unidades que pretende capitalizar e regime de frequência).

Quanto ao plano de estudos, o aluno pode escolher, para além da formação geral obrigatória, quatro disciplinas da componente de formação científica, podendo duas

¹⁵ O regime de faltas foi introduzido mais tarde dado os elevados níveis de absentismo dos alunos.

destas disciplinas ser substituídas por uma da componente de formação técnica, caso o aluno opte por frequentar um dos cursos técnicos.

Os programas do Ensino Secundário Recorrente apresentam diferenças pouco significativas relativamente aos do Ensino Regular. Contudo, não se constata que, pelo menos na disciplina de Filosofia, essa diferença tenha sido concebida por forma a ajustar os conteúdos programáticos ao nível etário, interesses e necessidades dos alunos adultos.

Os materiais pedagógicos concebidos pelo Ministério da Educação – os Guias de Aprendizagem – apresentam informação insuficiente, descontextualizada e concepções desactualizadas e desinteressantes dos conteúdos, a par de uma apresentação gráfica e estética muito pouco aliciantes e muitas vezes com incorreções, o que exige da parte dos professores disponibilidade para a preparação de outros materiais mais ajustados à realidade dos alunos.

Em termos pedagógicos, a flexibilidade deste modelo organizativo cria as condições necessárias a uma formação centrada no aluno, que integra a sua experiência de vida, respeita o seu ritmo individual de aprendizagem e assenta na responsabilidade e autonomia. Privilegia-se a auto-reflexão e uma aprendizagem auto-dirigida, o que teoricamente implica uma alteração do papel do professor. Este deve deixar de ser um transmissor de conhecimentos apoiado no método tradicional da lição magistral, para passar a ser um facilitador da aprendizagem, orientando, organizando, fornecendo materiais e sugerindo pistas de trabalho. Ao professor é pedido um novo papel imprescindível na gestão de grupos que não se configura com a turma normal do ensino diurno, pois é-lhe exigida a orientação simultânea de várias unidades.

Para ingressar nesta modalidade de ensino é necessária a apresentação do certificado de conclusão do nível precedente (9º ano ou equivalente) ou então ser sujeito a uma

avaliação diagnóstica, a qual traduz um dos princípios da Educação de Adultos, uma vez que “(...) *visa o reconhecimento e a validação de conhecimentos, saberes e competências adquiridos em contexto escolar e não-escolar (...)*” (Despacho Normativo 36/99).

Apesar de constituir “(...) *uma modalidade especial de educação escolar considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea*” (Dec. Lei 74/91, de 9 de Fevereiro), o Ensino Recorrente tem sido alvo de vários constrangimentos concretizados na sua subalternização ao paradigma escolar e desinvestimento público na sua autonomização enquanto subistema de Educação de Adultos capaz de reduzir os défices educativos da população portuguesa. De forma a desempenhar a sua função de Educação de Adultos é fundamental que o Ensino Recorrente “(...) *não se concretize, perversamente, na repetição do formato da escola regular, que os adultos iletrados não puderam frequentar ou na qual foram mal sucedidos*” (Santos Silva e Rothes, 1998: 41). A submissão da Educação de Adultos ao modelo escolar veiculado pelo Ensino Recorrente e a inexistência de iniciativas não-formais ou informais capazes de motivar os adultos com mais dificuldades de ingresso na actividade educativa são as razões da avaliação negativa desta modalidade de ensino no nosso país (Melo, 2006).

O Ensino Recorrente apresenta fragilidades de ordem organizativa e pedagógica que condicionam fortemente os seus resultados, originando índices significativos de insucesso e de abandono. Além do já referido escasso investimento público neste sistema público de Educação de Adultos que se traduz numa submissão ao modelo do Ensino Regular, são de salientar a inadequação dos planos de estudo às características dos formandos, a diminuta flexibilidade na gestão curricular, a não adopção de

metodologias e materiais adequados à população adulta e a falta de formação de professores na área de Educação e Formação de Adultos.

A propósito desta última questão, é de realçar que, apesar de consagrada na lei a necessidade de colocar no Ensino Recorrente professores com formação na área de Educação e Formação de Adultos, verificamos, na prática, que os educadores de adultos são professores dos ensinos básico e secundário sem qualquer sensibilidade ou formação para o trabalho pedagógico com adultos. Para além disso, sabemos que uma elevada percentagem de docentes tem aulas nocturnas por conveniência de horário, por conveniência de colocação em localidades mais próximas da residência ou simplesmente em resultado da *“opção frequente dos órgãos de gestão de escolas que remetem os horários do ensino recorrente para a última fase de colocação do pessoal docente, aumentando o risco de este trabalho vir a ser desempenhado por professores menos habilitados e experientes, que o não escolheram mas receberam quase como um castigo”* (Santos Silva & Rothes, 1998: 52).

Apesar dos esforços legislativos muitos dos princípios do Ensino Recorrente têm sido desvirtuados. A Lei-Quadro do Ensino Recorrente referia que este subsistema de Educação de Adultos se diferenciava do Ensino Regular pelo facto de se dirigir a grupos etários específicos, na multiplicidade das suas vivências, problemas, necessidades e interesses (Dec. Lei 74/91). Apesar de inicialmente vocacionado para a população adulta, cedo começou a ser frequentado por jovens com insucesso escolar. Santos Silva & Rothes afirmam que *“(...) pressionada pelos níveis elevados de insucesso escolar verificados no ensino regular, a rede pública de educação de adultos continua a derivar para uma função paliativa das debilidades que aquele apresenta: este ensino*

recorrente tende a ser frequentado predominantemente por um público juvenil que abandonara precocemente a escola (1998: 29)”.¹⁶

Apesar de todas as lacunas e dificuldades, não se pode subestimar o facto de ter sido realizado um importante esforço legislativo para construir um Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis para adultos, segundo uma lógica inovadora, claramente diferente da do Ensino Regular. Não obstante, na prática, algumas das aspirações não foram alcançadas.

3.3. Do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis ao Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis – existem benefícios na transição?

“No ano lectivo de 1999/2000, foi lançada a experiência pedagógica de ensino recorrente por blocos capitalizáveis, introduzindo alterações no funcionamento do ensino recorrente, passando o processo de ensino e de aprendizagem a ser dirigido ao grupo-turma, deixando, desse modo, de coexistir na mesma sala de aula alunos posicionados em diferentes unidades” (ME, Reforma do Ensino Secundário Recorrente, 1993: 5).

Em 1998 foi publicado um estudo encomendado pelo Ministério da Educação com o nome *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*, o qual denunciava que, apesar do investimento neste subsistema de Educação de Adultos, os resultados eram negativos e exigiam uma intervenção urgente no sentido de inverter a situação. Perante os resultados do relatório, o Ministério da Educação anunciou, numa Conferência de Imprensa realizada em 20 de Janeiro de 1999, que era necessário introduzir alterações no Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis “*tendentes a criar condições propícias a melhores aprendizagens e mais elevado nível de sucesso,*

¹⁶ Este facto foi também mencionado no Relatório de Avaliação do Ensino Recorrente (1998) e por Canário (1999).

nomeadamente através do enriquecimento e da diversificação da oferta, assegurando melhorias de curto prazo e mudanças de médio prazo, sem ruptura ou diminuição de oferta e sem redução do investimento”.

É através do Despacho-Normativo nº 36/99, I série B, de 22 de Julho que o Ministério da Educação justifica as alterações levadas a cabo no Ensino Recorrente afirmando que a avaliação dos seus resultados determinou a necessidade de se proceder a reestruturações de cariz pedagógico e administrativo. Estas alterações conduziram a reajustamentos neste subsistema de ensino e, posteriormente, à implementação de um novo regime - o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

O regime de experiência pedagógica por módulos capitalizáveis foi instituído pelo despacho nº 20 421/99, de 27 de Outubro, com as alterações introduzidas pelo despacho nº 21 711/2000, de 27 de Outubro. Se o primeiro despacho tinha como objectivo a reformulação global da oferta do Ensino Recorrente no prazo de dois anos, o segundo despacho assinala a necessidade de prorrogar por mais um ano a experiência, determinando a implementação do regime dos módulos capitalizáveis em todas as escolas públicas do nosso país no ano lectivo de 2004/05.

O regime de ensino por módulos capitalizáveis compreende cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados. Confere um diploma de conclusão do ensino secundário com possibilidade de prosseguimento de estudos de nível superior e um certificado de qualificação profissional de nível três no caso dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais.

Em termos organizacionais, os cursos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis organizam-se por disciplina, em regime modular, segundo um referencial de três anos. Os planos de estudos, programas e recursos pedagógicos são os

mesmos do Ensino Regular, com a única diferença de os programas se dividirem em módulos, apesar de na Portaria nº 550-E/2004 se afirmar que um dos princípios a que se subordina a organização e a gestão do currículo destes cursos ser a “*adequação dos programas à especificidade do ensino recorrente de nível secundário de educação, valorizando os conteúdos e competências essenciais e estruturantes*”.

Os cursos estão organizados segundo uma modalidade de frequência presencial e não presencial; no regime presencial o aluno é integrado numa turma, está sujeito ao dever de assiduidade e efectua matrícula em todas as disciplinas, não existindo equivalências a disciplinas já frequentadas no Ensino Regular. No ensino por unidades capitalizáveis os planos de estudos, bem como os programas e os recursos pedagógicos, eram distintos dos do Ensino Regular e os alunos tinham a possibilidade de escolher as disciplinas que pretendiam frequentar em cada ano organizando, deste modo, o seu percurso de formação e podendo terminar o curso num período de tempo menor. Para além disso, os regimes de equivalência característicos do sistema das unidades capitalizáveis, coadunavam-se com a linha de pensamento dos teóricos da Educação de Adultos, ao permitirem reconhecer e validar as aprendizagens anteriores adquiridas em contextos formais, não formais ou informais. No entanto, está prevista, como condição de acesso ao regime dos módulos capitalizáveis, uma avaliação diagnóstica globalizante com vista à validação de competências e conhecimentos adquiridos em contexto escolar e não escolar, e que se destina a determinar se o adulto possui os requisitos necessários à frequência do Ensino Secundário Recorrente. Podem candidatar-se a esta avaliação indivíduos com idade igual ou superior a dezoito anos habilitados com o 2º ciclo do ensino básico ou com habilitação legalmente equivalente que ainda não tenham completado o 3º ciclo do ensino básico (Portaria nº 550-E/2004).

As turmas de iniciação em cada ciclo de estudos são constituídas por um número mínimo de vinte alunos (Despacho nº 21 711/2000, de 27 de Outubro), aproximando-se perigosamente do sistema regular. O horário escolar é apontado pelos adultos como um dos motivos de abandono, dado o seu carácter demasiadamente intensivo e rígido (diariamente das 19 às 24 horas, com algumas variações dependendo das escolas) para quem exerce uma actividade profissional durante o dia.

A avaliação realiza-se por disciplina, módulo a módulo; no caso do regime presencial assume a dimensão de um processo contínuo com carácter formativo e sumativo, sendo a última realizada em momentos decididos pelo professor. A não aprovação num módulo não impede que o aluno frequente o módulo seguinte, sendo-lhe dada a possibilidade de capitalizar o módulo em atraso em regime de exame. É também nestas épocas de exame que os alunos do regime não presencial têm a possibilidade de capitalizar os módulos e realizar a(s) disciplina(s) (Despacho nº 21 711/2000, de 27 de Outubro).

No caso em que o aluno reinicia o processo educativo após abandono, o sistema não o obriga a voltar a iniciar o percurso, uma vez que não tem que voltar a realizar os módulos já capitalizados. Apesar desta flexibilidade que denota a tentativa de aproximar este subsistema de ensino dos princípios da Educação de Adultos, a avaliação ao assumir-se como um processo contínuo, revestindo um carácter formativo e sumativo, ditada pelo professor da disciplina, assemelha-se muito à praticada no sistema regular e afasta-se da modalidade avaliativa prevista no ensino por unidades capitalizáveis que deixava ao aluno essa responsabilidade, acentuando a sua auto-gestão e autonomia.

Em termos pedagógicos, o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis preconiza um modelo muito próximo do do Ensino Regular, centrado no professor, na aula expositiva e no grupo-turma. Ignora-se que deve ser deixada ao

adulto a possibilidade de elaborar o seu percurso de formação e de progredir de acordo com o seu ritmo, possibilidades e disponibilidades. A imposição de um ritmo de aprendizagem não se coaduna com a noção de autonomia, e as aulas magistrais não respeitam a ideia de que o adulto é possuidor de uma história de vida que dita as suas limitações ou potencialidades na aprendizagem.

Em termos de adequação a alguns dos princípios da Educação de Adultos – flexibilidade dos planos de estudos e de horários, respeito pelo ritmo individual e autonomia do aprendente – o Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis preconiza um modelo mais ajustado do que o modelo dos módulos capitalizáveis. Todavia, considerando a nossa experiência de leccionação em ambos os modelos de ensino, não podemos deixar de referir que a autonomia do aprendente adulto tão defendida pela Educação de Adultos, nem sempre é uma realidade nas nossas escolas. Alguns adultos são pouco autónomos e têm uma diminuta capacidade de gestão dos seus percursos escolares, outros não estudam há muito tempo e desistem facilmente se não se sentem apoiados, outros ainda, por falta de orientação e de imposição de um ritmo, demoram muito tempo a terminar o percurso escolar, pelo que uma modalidade de ensino mais centrada no professor permite uma progressão mais rápida. Nestes casos, o modelo dos módulos capitalizáveis poderá apresentar vantagens.

CAPÍTULO IV – O ENSINO DA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No capítulo que agora se inicia vamos abordar a questão do lugar da Filosofia no programa homologado para o sistema de ensino de que nos ocupamos no presente estudo; problematizar a questão da especificidade do ensino e da aprendizagem da Filosofia na idade adulta; estabelecer a ponte entre a problemática do ensinável filosófico e os métodos utilizados na disciplina e, por último, analisar a importância da Filosofia na Educação de Adultos e na sociedade actual.

4.1. O lugar da Filosofia no programa dos cursos do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis

“Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de **dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela**, visando construir uma palavra comum e integradora” (Henriques, Vicente & Barros, 2004/05: 5)

A Filosofia é uma disciplina que integra o plano de estudos da formação geral dos cursos gerais e tecnológicos de nível secundário de educação e é obrigatória para todos os alunos dos 10º e 11º anos de escolaridade.

Todo o currículo visa cumprir determinados objectivos ou finalidades educativas por meio das disciplinas que o integram. A Filosofia é uma disciplina vocacionada para a realização de capacidades e competências de ordem crítica e reflexiva, de aprendizagem da argumentação, confronto de ideais e pontos de vista. A actividade filosófica é um esforço permanente de desenvolvimento da capacidade de distanciamento em relação a acções e convicções insuficientemente elaboradas ditadas por regras de

sobrevivência e utilitarismo. Não esqueçamos também a sua palavra no que respeita à tomada de consciência das diversas manifestações da cultura e da realização do homem.

A Filosofia tem sido apontada como uma área privilegiada para a formação humanística, componente da nossa cultura e um dos aspectos mais constantes nas linhas pedagógicas das principais reformas educativas do ensino português. Paralelamente a Filosofia tem desempenhado na cultura ocidental duas funções: 1) no plano do saber, constituir-se como visão integradora, cúpula dos saberes, 2) ser o ponto culminante de algumas das mais radicais experiências do homem em busca da Verdade, do Amor e da sua plena realização consciente (Marnoto, 1990). É ainda reconhecida em Portugal como componente indispensável da formação geral da educação secundária (Henriques, Vicente & Barros, 2004/05).

O *Relatório Delors*¹⁷ reconhece a importância da Filosofia na consolidação do quarto princípio da educação denominado *aprender a viver juntos*¹⁸ dado o papel que a disciplina poderá desempenhar “(...) na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da reintegração e também de reinventar novas formas de vida em comum” (Henriques *et al.*, 2004/05: 3). Por outro lado, a UNESCO tem alertado todos os Estados para a necessidade de integrar e/ou alargar o ensino da Filosofia a todo o nível secundário de educação, enfatizando a relação entre a Filosofia, a Democracia e a Cidadania. Este apelo releva de uma concepção de Filosofia com três funções essenciais: “*permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais*”; “*aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros*” e “*aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados*” (Droit, 1995 cit. por Henriques *et al.*, 2004/05: 3). Daqui resulta “(...) uma concepção

¹⁷ Delors, J. (dir.). (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.

¹⁸ Os três princípios clássicos são *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*.

de filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal” (Henriques *et al.*, 2004/05: 4), cuja tarefa é fomentar o pensar autónomo e a atitude crítica e reflexiva face à realidade e a todas as manifestações humanas, sem esquecer a sua dimensão integradora de conteúdos culturais diversificados.

O programa¹⁹ visa o desenvolvimento nos alunos das seguintes competências gerais: desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável perante questões éticas; autonomia do pensar; juízo crítico e participativo na vida social; análise das convicções pessoais; respeito e atitude crítica perante os argumentos dos outros; compreensão da limitação das argumentações; reflectir, problematizar e relacionar; assumir uma posição pessoal; formular um projecto de vida; dialogar com as várias culturas e pessoas do mundo; sensibilidade estética e cultural; pensamento político e assumir uma posição acerca do sentido da existência.

Face a isto não podemos deixar de reforçar a importância que a disciplina de Filosofia desempenha no ensino de adultos. Abordamos este assunto no subcapítulo que se segue.

¹⁹ Os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia são os mesmos para o ensino regular e para o ensino recorrente, com excepção de uma subunidade “problemas do mundo contemporâneo” do 10º ano que foi excluída do último. Em termos organizacionais, os conteúdos do programa homologado para o Ensino Secundário Recorrente está estruturado em módulos (conjuntos de unidades temáticas) distribuídos por três períodos lectivos, o que não acontece no programa aprovado para o ensino regular.

4.2. Ensinar e aprender Filosofia na idade adulta

“O homem adulto, na força da idade, procurando directivas para a acção ou para as relações, formulará muito provavelmente princípios que pressuporão mundividências de cariz filosófico mais ou menos explícitas. E o velho, para que quererá ele a filosofia? Se de alguma maneira nele florescer a actividade filosófica, ou a sua necessidade esporádica, será, muito provavelmente, para encontrar algumas ideias básicas que lhe permitam ordenar a longa e múltimoda experiência, e lhe possibilitem a ordenação da vida que se apaga mediante algumas sínteses.”

(Boavida, 1993: 381)

Será indiferente ensinar Filosofia a jovens e a adultos? Ao longo do ciclo de vida e em múltiplas situações, a perplexidade, a indagação racional e a problematização tomam lugar. A curiosidade e o questionamento são intrínsecos à natureza humana, mas os problemas levantados, as situações despoletadoras de reflexão, os princípios norteadores da acção e a natureza das respostas não são certamente as mesmas em qualquer idade. Para Boavida *“um homem adulto, na força da idade, por exemplo, não utilizará a sua actividade racional do mesmo modo que a utiliza um adolescente ou um idoso”* (1993: 381) assim como *“[o adulto e o idoso] não recorrerão à filosofia da mesma maneira nem com iguais intenções, nem sequer com idêntica base de experiências; igualmente não o farão com idênticas expectativas (...)”*(Boavida, 1996: 105).

Se a natureza das questões colocadas e a própria actividade racional são diferentes entre jovens e adultos, então o ensino da Filosofia terá que revestir-se de uma flexibilidade capaz de responder à diferença. Subjacente a esta diferença encontra-se um conjunto de experiências e de vivências mais ou menos ricas que o adulto transporta consigo e que não poderão ser negligenciadas pelo professor de Filosofia, sob pena de se negar, por um lado, a pertinência que a disciplina poderá ter para o adulto enquanto sistema de conhecimentos e instrumento capaz de dar resposta(s) às questões que

emergem desse terreno vivido e, por outro lado, anular a própria natureza da disciplina que se pretende questionante e problematizadora da própria realidade vivida.

O caminho da Filosofia vai do vivido ao pensado, da experiência, das ideias e do pensamento espontâneo à reflexão crítica e ao conceito. Se o objectivo do professor de Filosofia é ajudar os alunos a ultrapassar o primeiro nível, não nos podemos, no entanto, esquecer que menosprezá-lo equivale a passar uma imagem da Filosofia como um sistema de conhecimentos fechado em si mesmo, logo sem qualquer interesse para a formação do aluno. Se a Filosofia é “(...) *esta procura incessante de inteligibilidade, de compreensão, para aquilo que, no fundo, são os problemas variados do nosso viver quotidiano*” (Barata Moura, 1977: 194), então é essencial considerar a especificidade do aluno, as suas vivências, experiências, motivações e interesses. A procura pela resposta à questão que colocámos no início deste capítulo adquire aqui toda a pertinência.

A infância e a adolescência são comumente apontadas como as fases da vida mais propícias à actividade filosófica; a adultez fica excluída, provavelmente por se considerar que esta fase da vida não levanta grandes questões. A nossa experiência revela-nos outra verdade: os adultos levantam também muitas (ou ainda mais) questões acerca dos mais variados assuntos que assolam as suas vidas. O facto de serem simultaneamente mães ou pais, empregados ou desempregados, estudantes e cidadãos, são por si só motivos de questionamento.

Defendemos que faz todo o sentido ensinar Filosofia na idade adulta. Dado o seu tempo de vida, a experiência e os conhecimentos que possuem, os adultos são em si mesmos terrenos férteis para o questionamento e a problematização características da actividade filosófica. Além disso, muitas vezes torna-se mais fácil a tarefa de ensinar Filosofia quando o público é adulto, uma vez que as temáticas abordadas encontram mais eco nestes alunos. Os problemas filosóficos são muitas vezes mais familiares para

estes alunos porque nas suas vidas já experienciaram determinados problemas/situações que são objecto de reflexão na disciplina.

Na linha da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1974) é de partir do princípio de que os adultos possuem já desenvolvidas as estruturas cognitivas que possibilitam o pensamento abstracto e o raciocínio hipotético-dedutivo. Muitos jovens revelam-se incapazes de realizar operações formais. Kant (1988) dedicou alguns dos seus trabalhos à problemática do ensino da Filosofia onde defendeu que esta é uma ocupação apenas para a idade adulta²⁰. Na perspectiva do filósofo, o jovem ainda não alcançou a maturidade do seu entendimento pelo que não pode apreender conhecimentos que só poderão ser compreendidos por uma razão mais exercitada e experiente. Para Kant (1988) filosofar é sair da menoridade da razão. Querer ensinar Filosofia a um jovem implicará que *“(...) o aluno colhe uma espécie de razão antes ainda que se tenha formado nele o entendimento, e leva uma ciência emprestada que, por assim dizer, nele foi apenas colada, mas não desenvolvida, pelo que a sua capacidade de espírito se torna ainda mais estéril do que nunca e ao mesmo tempo muito mais corrompida pela ilusão de sabedoria”* (Kant, 1988: 173).

Não podemos ignorar o facto de, entre os alunos adultos, existir uma imensa heterogeneidade de perfis. Se os alunos jovens se encontram numa faixa etária muito próxima, têm percursos escolares, interesses e motivações idênticos, o mesmo não sucede com os alunos adultos. Os requisitos exigidos ao adulto para se matricular no Ensino Secundário Recorrente são dois: ter 18 anos ou mais e/ou exercer uma actividade profissional. É muito vasta a diversidade de perfis de alunos que esta categoria contempla: a idade, as experiências, os conhecimentos, as competências, as

²⁰ A este propósito, o filósofo escreve: “Dado, porém, que esta [a filosofia] é propriamente uma ocupação apenas para a idade adulta, não é de admirar que surjam dificuldades quando se quer adaptá-la às capacidades não exercitadas da juventude” (Kant, 1988: 174).

capacidades, as necessidades e interesses, as motivações para aprender, os estilos de aprendizagem, as dificuldades, as potencialidades e as expectativas. Dada a abrangência do conceito ‘aluno adulto’, o educador de adultos tem que ter presente que nem todos os alunos se encontram no nível de conhecimentos que seria desejável e de esperar face ao seu tempo de vida. No caso da disciplina de Filosofia verifica-se muitas vezes que o adulto não possui as competências indispensáveis à actividade filosófica, sendo a missão da escola ensinar-lhe aquilo que não aprendeu em idade própria.

4.3. Da ensinabilidade da Filosofia à questão dos métodos de ensino

“Ensinar filosofia não é expor lição magistral. Ensinar filosofia é problematizar, é pôr o espírito em permanente estado de interrogação, de dúvida actuante, de inquirição viva. Ensinar filosofia é, em suma, filosofar” (Gilot, 1976: 38).

O problema do ensinável filosófico é uma questão clássica e sobejamente problematizada por filósofos e professores de Filosofia. Esta questão foi indelevelmente marcada por Kant ao defender que *“não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim aprender a filosofar”* (1652 cit. por Barata Moura, 1995). A Filosofia não é aprendível, logo não é ensinável, porque não é um mero somatório de informações que se adquirem e acumulam, mas um exercício de racionalidade daquele que se entrega à tarefa de pensar. A Filosofia pressupõe uma experiência individual não transmissível, ela é uma actividade e não um produto acabado, pelo que se pode ensinar uma atitude crítica (filosofar) mas não se pode ensinar conteúdos organizados por outros (filosofia). Nas palavras do filósofo: *“(...) não se pode aprender a filosofia porque ela ainda não existe”* (Kant, 1966 cit. por Boavida, 1993).

Assim sendo, o professor de Filosofia não se pode limitar a transmitir aos seus alunos os conhecimentos da Filosofia; deve antes exercitá-los na experiência do pensar,

ensiná-los a filosofar, sob pena de lhes transmitir uma Filosofia feita, impeditiva de uma Filosofia a fazer. Torna-se assim evidente que ensinar Filosofia através dos métodos clássicos baseados na aula magistral é contrário à natureza da própria disciplina. Para Gilot (1976) a exposição não é verdadeiramente ensino; expor é transmitir, é apresentar doutrina feita ou a fazer. Boavida (1996) defende que através da pedagogia tradicional jamais se encontrará a didáctica específica da Filosofia. Voltando a Kant temos que a Filosofia somente se aprende “*pelo exercício e pelo uso que se faz da própria razão*” (1966 cit. por Boavida, 1993) sendo o método próprio da Filosofia o zetético, isto é, investigativo (Kant, 1988: 174).

Um dos métodos de ensino mais importantes da Filosofia ocidental deve-se a Sócrates. O diálogo orientado pela pergunta pela essência das coisas – a questão *o que é?* - conduzia os discípulos pelo caminho da sabedoria, libertando-os da ignorância das aparências sensíveis e permitindo-lhes reencontrar a verdade no interior de si mesmos. Fazer o caminho de ascese que conduz das trevas à luz é a tarefa do filósofo. O método do diálogo perpassa ainda hoje todas as salas de aula da disciplina, ainda que as características originárias do método estejam esbatidas.²¹

Izuzquiza (1982) concebe a aula de Filosofia como um laboratório conceptual onde se opera a simulação gnoseológica que consiste em simular o comportamento dos filósofos no seu modo de trabalho. Um conjunto de problemas filosóficos constituem o material de trabalho; a recepção passiva de conhecimentos é reduzida ao mínimo e o professor é ele próprio um investigador conjuntamente com os seus alunos. Conceber a aula de Filosofia como um laboratório de trabalho filosófico é encará-la como um

²¹ A este propósito Marnoto escreve: “(...) o diálogo socrático supõe uma elevada forma de reflexão quer da parte do pedagogo, quer da parte do discípulo; por outro lado, porque supõe um verdadeiro amor à sabedoria, uma vocação filosófica sincera da parte do discípulo, sem a qual se perde a dimensão da autenticidade da busca filosófica. E, nem um, nem outro destes requisitos se encontram na maioria das situações de ensino da filosofia no actual contexto educativo em que nos situamos” (1990: 276).

espaço onde ocorre o questionamento, o diálogo, a discussão de dilemas, a análise de casos, a descrição fenomenológica de situações, o confronto de opiniões e a argumentação. Aqui reside a verdadeira essência da Filosofia.

Na perspectiva de Boavida (1993) o método dos projectos é aquele que melhor se adequa ao ensino da Filosofia por se aproximar mais daquilo que a Filosofia deve ser, para além da simples transmissão de conteúdos. É um método essencialmente activo em que o aluno se confronta com uma situação problemática para cuja resolução tem que delinear um plano que mobiliza capacidades e conhecimentos e, ao mesmo tempo, proporciona uma aprendizagem para lidar com situações futuras.

Não é nossa pretensão neste trabalho fazer uma resenha dos métodos pedagógicos que poderão utilizar-se nas aulas de Filosofia, mas tão-só mostrar com os exemplos apresentados que ensinar Filosofia ou, como Kant gostaria de ouvir, ensinar a filosofar, não se coaduna com métodos passivos, directivos ou receptivos. Reduzir a Filosofia a métodos de aprendizagem baseados na memorização e na transmissão de conteúdos é negar a essência da Filosofia enquanto actividade de pensamento, de diálogo vivo e aberto sobre as diversas questões que assolam a sociedade de ontem e de hoje. Aprender a pensar por si mesmo é o instrumento mais poderoso que a escola pode oferecer aos seus alunos. Nesta tarefa difícil, e cada vez mais ténue, a Filosofia tem não só uma palavra a dizer, mas várias.

No capítulo II evidenciámos que os métodos de ensino mais adequados à Educação de Adultos são os métodos activos. Ora, a Filosofia reclama justamente este tipo de métodos. Como não pensar então que a Filosofia, não apenas pelos conhecimentos que proporciona e as competências que desenvolve, mas também pelos métodos de que se serve, é uma disciplina que faz todo o sentido na educação das pessoas adultas?

4.4. A importância da Filosofia na Educação de Adultos e na sociedade actual

“De que forma poderemos ter respostas para uma educação que desenvolva, efectivamente, as capacidades cognitivas necessárias à contínua actualização e adaptação a um mundo, cujo signo de identidade é a mudança, o «progresso» e, ao mesmo tempo, possibilitem a transmissão de conteúdos, sem os quais seria impossível utilizar e praticar tais capacidades?” (Santos, 1995: 72).

Prenhe de actualidade, Kant considerava que a educação não tem como fronteiras a escola; a sua missão é preparar para a vida. *“Ao educar, não visamos apenas transmitir conhecimentos, mas sim tornar os alunos ‘hábeis’ e ‘prudentes’. A educação, mais do que ciência ou conhecimento, coloca-se no plano da arte, de um saber fazer que recorre continuamente à experiência, dela se alimenta e com ela evolui”* (cit. por Marnoto, 1990: 189). Neste sentido, educar é muito mais do que transmitir conhecimentos; educar é dotar os alunos de competências e instrumentos que lhes possibilitem resolver problemas e fazer face aos desafios da sociedade do conhecimento. Quanto a nós a Filosofia tem aqui um importante papel. Todo o cidadão necessita de saber pensar correctamente, de analisar, de argumentar, de exercer o espírito crítico, de decidir com inteligência, e estas são capacidades que a Filosofia desenvolve. A Filosofia é reconhecida como um campo propício à reflexão, ao questionamento, à crítica, à análise e um espaço onde a argumentação ocorre em todas as suas potencialidades, munindo os indivíduos de instrumentos que lhes facilitam a ‘sobrevivência’ na actual sociedade do conhecimento e da aprendizagem.

Se não é útil ao aluno adulto conhecer as correntes filosóficas ou os grandes problemas teóricos com que o homem se tem defrontado ao longo dos tempos, tem certamente muita utilidade saber reflectir e concluir por si mesmo, saber argumentar e pensar correcta e rigorosamente. A Filosofia assume desta forma uma dimensão educativa profunda (Boavida, 1995). Tornar o aluno autónomo no sentido kantiano de *‘ter a coragem de fazer uso do seu próprio entendimento’*, eis outra das competências

exigidas pela sociedade actual e que a Filosofia preconiza. Na obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, o filósofo português Agostinho da Silva aconselha o aprendiz de Filosofia a desenvolver o pensamento autónomo com estas palavras maravilhosas:

“Do que você precisa, acima de tudo, é de não se lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles forem meus, não seus. (...) Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição venha a pensar o mesmo que eu; mas nessa altura já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim. (...) Estude ferozmente, com os dentes cerrados, empregue toda a sua força, estoire os músculos; ou você domina a filosofia ou a filosofia o domina a você; só quem é forte se apaixona; mas se você for ovelha entre os filósofos, só lhe resta um destino: o de balir...” (1945: 39, 42).

A actualidade do pensamento filosófico é um dado com que constantemente nos deparamos ao verificar que os filósofos reflectem sobre as questões mais delicadas e prementes da ciência, da religião, da política, da ética, da ecologia, entre outras. Segundo Nunes Correia, a Filosofia é, no elenco dos saberes, a que está “(...) *nas melhores condições para aprofundar o questionamento, para recusar soluções condicionadas por preconceitos, para alertar para futuros perigos*” (1995: 40).

A Filosofia na sua dimensão abrangente e totalizadora da realidade, na sua ânsia de “*buscar o todo como um tal todo*” (Ortega y Gasset, 1995: 21), enquanto discurso questionante da realidade inteira, capacita o aluno com conhecimentos relativos a diversos domínios do saber. Assim, não são apenas as competências desenvolvidas que são transversais como também os próprios conhecimentos que ministra.

A Filosofia assume igualmente uma missão de relevo ao nível da formação do indivíduo para a participação na vida comunitária, constituindo-se como a sede do desenvolvimento de muitas competências indispensáveis ao exercício da cidadania, algumas delas claramente transversais, tais como, a aquisição de espírito crítico, de disciplina do pensamento, de uma atitude reflexiva, da tomada de decisões informadas e uma visão filosófica sobre as manifestações técnicas, artísticas, científicas e éticas da

actualidade. A nosso ver, a Filosofia exerce uma função crucial na educação para a cidadania, na medida em que muitas das questões que hoje se colocam a esse nível, tais como, os direitos humanos, a discriminação sexual e racial, a responsabilidade ecológica, a hegemonia de alguns povos, foram já pensadas por vários filósofos, de modo que podemos encontrar neles pistas de reflexão acerca destas problemáticas.

O programa da disciplina, acentua o seu papel na *“manutenção e consolidação da vida democrática”* ao valorizar a aprendizagem *“não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo (...) para o juízo crítico e participativo na vida comunitária”* (Henriques *et al.*, 2004/05:3). Para Jaspers (1981) os políticos vêem facilitado o seu nefasto trabalho pela ausência de Filosofia, porque as pessoas se tornam mais fáceis de manipular quando não pensam e utilizam apenas uma inteligência de rebanho.

Apesar da iniludível responsabilidade social que assume, é comum questionar-se a utilidade da Filosofia na medida em que nela não se vislumbra uma aptidão pragmática imediata. Nunes Correia coloca a questão desta forma:

“(....) se assim é, se a disciplina é pela sua natureza motivante, porque razão estudantes do ensino secundário se interrogam sobre a finalidade da disciplina e pronunciam a sentença terrível de que «a filosofia não serve para nada»? E nesta sentença, neste enunciado, não nos iludamos está a ideia de que a filosofia é um discurso vazio, incerto, verbalizante, oco, sem nenhuma utilidade, puro diletantismo ocioso sem quaisquer efeitos práticos na vida das pessoas” (1995: 38).

É certo que a Filosofia não resolve o problema das *“canalizações entupidas”* como diz Barata Moura (1990: 98), mas certo é também que a utilidade de uma disciplina não se mede apenas pela sua aplicabilidade prática e imediata. A quem questiona a utilidade da Filosofia poderíamos responder que *“(...) a filosofia se encontra já no centro de debates ideológicos, de tomadas de decisão económicas e políticas, da justificação e da tentativa de compreensão de lutas e contradições que a nossa sociedade vive”* (Barata

Moura, 1990: 98). A ideia de que a Filosofia é uma disciplina ociosa, diletante e desinteressada dos reais problemas, encontra vários contra-argumentos ao longo da sua história. Mais ou menos directamente todos os filósofos se embrenharam nas questões da sua época; sobre elas reflectiram, propuseram soluções e abriram caminhos. Para Descartes “[o estudo da filosofia] é mais necessário para regular os nossos costumes e nos orientarmos nesta vida do que o uso dos nossos olhos para guiar os nossos passos” (2003: 50). Numa entrevista ao jornal Público em 30 de Dezembro de 2006, o Professor Fernando Belo afirma que uma das maneiras de verificar a utilidade da Filosofia é sublinhar como os seus conceitos e categorias, com uma história de dois milénios e meio, estão em todo o lado da nossa civilização. Eles estão presentes nos manuais das ciências e das técnicas, nos códigos dos juristas, nos textos das administrações dos grandes bancos e empresas, universidades, conselhos de ministros, nas crónicas dos jornais e revistas.

Enquanto exercício crítico e reflexivo, a Filosofia permite discutir, aprofundar e esclarecer as razões subjacentes às nossas crenças e convicções, lutando contra o dogmatismo e iluminando o caminho das opções acertadas. Podemos aqui vislumbrar algumas das finalidades das teorias da Aprendizagem Transformativa de Mezirow e da Reflexão Crítica de Brookfield, pelo que, pensamos poder afirmar que a Filosofia é uma disciplina especialmente vocacionada para o ensino de adultos.

Para Nunes Correia (1995), a Filosofia preconiza o modelo pedagógico necessário nas sociedades vindouras. Numa época de profundas transformações sociais e acelerados progressos técnicos, o que era socialmente garantido, a nível profissional, torna-se precário, obrigando a uma maior mobilidade nos empregos. A Filosofia é a disciplina mais habilitada para fornecer aos alunos a maleabilidade intelectual e conceptual necessárias para enfrentar novas situações e desafios. Na opinião de Lipman,

“a expansão da democracia e o rápido surgimento de tecnologias industriais sofisticadas modificaram os objectivos da educação. Os sistemas políticos e económicos já não necessitam de um adulto instruído, mas de um adulto que pense”
(1985, cit. por Santos, 1995: 72).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – EMERGÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a problemática do estudo e a demonstração da sua importância e pertinência bem como os objectivos, as questões de investigação e o modelo de análise.

5.1. Escolha da temática e formulação do problema

O estudo das representações sociais dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis é o assunto da investigação que nos propomos desenvolver.

O Ensino Recorrente é entendido como uma segunda oportunidade de aprendizagem dirigida a todos os que não tiveram acesso ou não foram bem sucedidos numa primeira experiência de ensino, e conduz à obtenção de diplomas equivalentes aos do Ensino Regular. O Ensino Recorrente de adultos compreende a alfabetização, o ensino básico (2º e 3º ciclos) e o ensino secundário.

Os adultos que procuram o Ensino Secundário Recorrente visam alcançar uma de duas metas: ou terminar o 12º ano com o intuito de melhorar a sua situação profissional ou concluir o 12º ano para se candidatarem à universidade. O primeiro grupo é fundamentalmente constituído por adultos que abandonaram a escola há algum tempo (alguns não estudam há vários anos), e que, a par da razão apresentada, retornam à escola por razões pessoais, como sejam a necessidade de conhecer e de contactar com

peças²², a vontade de ampliar conhecimentos e de desenvolver competências. Do segundo grupo fazem parte, nomeadamente, alunos jovens-adultos que abandonaram recentemente a escola no final da escolaridade básica ou no início do ensino secundário e ainda alunos com experiência de insucesso no Ensino Regular. Nesta linha de pensamento, Rogers diz-nos que existem duas razões opostas subjacentes ao retorno dos adultos à escola: “(...) *aqueles que voltam para fazer uma aprendizagem relacionada com o seu modelo de vida actual, e aqueles que voltam por razões pessoais e sociais (...). No meio há aqueles que voltam para aprender sobre um assunto (...) não directamente relacionado com a solução de um problema imediato*” (1996: 66).

O Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis legislado pela Portaria nº 550-E/2004 de 21 de Maio e que entrou em vigor no ano lectivo 2004/05 no 10º ano, nas escolas secundárias públicas do nosso país, enquadra o Ensino Recorrente de nível secundário como uma vertente de Educação de Adultos em contexto escolar, constituindo uma resposta de formação para aqueles que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram²³. Neste regime de ensino os alunos são confrontados com um plano de estudos, carga horária e certificação idênticas às dos alunos do Ensino Regular. São previstas algumas diferenças no que respeita à avaliação²⁴. Os módulos de aprendizagem são independentes correspondendo cada um deles a um período lectivo; caso o aluno não obtenha aprovação num dos módulos poderá frequentar o módulo seguinte tentando capitalizar o anterior em época de exame.

A Filosofia é uma das disciplinas obrigatórias, que integra a formação geral desse plano de estudos, para os alunos do 10º e 11º anos de escolaridade. É uma área

²² Na perspectiva de Rogers (1996) muitos adultos não retornam à escola com intenção de aprender mas por necessidade de contacto social, para sair de casa ou agradar a outra pessoa. Alguns estudos apontam para uma forte correlação entre problemas no casamento e algumas formas de Educação de Adultos.

²³ Portaria nº 550-E/2004 de 21 de Maio, p. 50.

²⁴ No subcapítulo seguinte apresentaremos o modelo avaliativo deste sistema de ensino.

reconhecida como um campo privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social, da capacidade argumentativa, do pensamento crítico e reflexivo. Estas competências são indispensáveis numa sociedade que não se contenta com rebanhos clamando antes pelo ‘aprender a aprender’. Freitas diz-nos que:

“(…) face a uma sociedade e a um mundo do trabalho em constante e acelerada mutação, exigindo polivalência e capacidade de adaptação, o que é necessário é evitar a especialização precoce e apostar não nas disciplinas que ensinam a pensar/conhecer tal ou tal realidade, mas naquelas que levam a ‘aprender a aprender’, que permitem a aquisição de competências transferíveis, que, enfim, ensinam a pensar/conhecer o conhecimento e os modos de o adquirir. Ora, sem dúvida, que é esse em parte, o caso da Filosofia” (1999: 180).

A Filosofia desempenhou e desempenha um papel crucial na formação de cidadãos, pessoas críticas, reflexivas e atentas aos problemas da sociedade. Estas competências assumem um lugar de destaque na sociedade competitiva, exigente e global em que vivemos, pelo que não podemos menosprezar o papel que a Filosofia aí desempenha. O lugar desta área do saber na sociedade acentua-se no nosso estudo, dado tratar-se de alunos em idade adulta, alunos já inseridos, na sua maioria, no mercado de trabalho, que exercem uma profissão muitas vezes com contornos muito indefinidos, numa sociedade volátil, exigente e aguerrida. Pelos instrumentos que fornece e as competências que desenvolve, a Filosofia revela-se fundamental para o aluno adulto e coloca-se ao serviço de uma educação ao longo da vida.

No programa de Filosofia para o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis pode ler-se que o *Relatório Delors* reconhece a importância da disciplina de Filosofia na aprendizagem do novo imperativo educativo: *o aprender a viver juntos*. Também a UNESCO tem solicitado a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, enfatizando as relações entre Filosofia e Democracia e entre Filosofia e Cidadania (Henriques, *et al.*, 2004/05: 3).

Ainda assim, a disciplina de Filosofia é muitas vezes conotada pelos alunos como sendo difícil, desinteressante e inútil para a sua formação. Esta representação é formada muitas vezes sem que tenha havido contacto com a disciplina (comum entre os alunos no início do 10º ano), ditando uma rejeição *a priori* e conduzindo não raras vezes ao insucesso. Freitas (1999) demonstrou num estudo levado a cabo no Ensino Secundário Regular, que, à excepção da Matemática, a disciplina de Filosofia é a menos preferida pelos alunos. No mesmo estudo é também vista pelos alunos como pouco pragmática, desinteressante ou aborrecida e com um nível elevado de exigência. Muitas vezes a Filosofia aparece aos alunos desligada das suas preocupações, da realidade e da sua situação concreta, o que conduz ao desinteresse face aos conteúdos leccionados. Os adultos não reconhecem na Filosofia a sua forte componente formativa e atribuem pouco valor aos instrumentos que fornece e às competências que desenvolve, os quais são de enorme utilidade em múltiplas situações da vida, quer a nível pessoal quer profissional.

A Filosofia é uma disciplina em que os alunos revelam muitas dificuldades dada a sua falta de preparação nas competências que exige (tais como, interpretação de textos, expressão escrita, capacidades reflexiva e argumentativa, espírito crítico). Daqui resulta que os índices de insucesso na disciplina sejam elevados entre os alunos. A esta realidade não escapam os alunos adultos, os quais, apesar de reconhecerem mais facilmente a importância da disciplina do que os jovens e assumirem uma atitude mais receptiva face à mesma, têm dificuldades acrescidas devido à cristalização a que estão sujeitos dado o período, por vezes longo, em que estiveram sem estudar.

Os estudantes adultos possuem determinadas características que os diferenciam dos alunos mais jovens. A corrente da Andragogia defende que o adulto é um aluno caracterizado por um conjunto de especificidades e que estas devem ser consideradas na

acção educativa. Os adultos têm necessidade de saber assuntos que estejam relacionados com os seus interesses e necessidades; têm a capacidade de auto-dirigir a sua aprendizagem; possuem um manancial de experiências que deve ser recrutado nos processos educativos; têm uma vontade de aprender conhecimentos de que necessitam para enfrentar as situações com que se confrontam na sua vida; têm necessidade de orientar a sua aprendizagem para problemas e não para conteúdos e, finalmente, têm uma motivação intrínseca pela aprendizagem (Knowles, 1984, 1985).

Moscovic (1976) defende que as representações sociais enquanto conjunto de valores, noções e práticas relativas a objectos/situações, permitem a estabilização das práticas sociais e orientam a percepção e a elaboração das respostas. Segundo Santiago (1993), as representações sociais contribuem para a estruturação de modelos explicativos da realidade orientando a intervenção dos sujeitos na mesma. Enquanto modos de ler e de interpretar o mundo, orientando e regulando o comportamento, as representações dos alunos desempenham um papel de relevo no seu percurso escolar.

Considerando, por um lado, a importância das competências que a Filosofia desenvolve, o facto dos adultos apresentarem muitas dificuldades na disciplina e níveis de insucesso e abandono elevados e, por outro, a existência de indicadores diferenciadores dos alunos adultos relativamente aos alunos jovens e a consequente necessidade de contemplar essas diferenças no processo educativo, somos conduzidos a formular da seguinte forma a questão de partida do nosso estudo: Será que o modo como se ensina Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis é adequado ao perfil do aluno adulto?

De forma a dar resposta a esta questão enunciámos um conjunto de objectivos que apresentamos no ponto que se segue assim como as questões de investigação a que nos propomos responder.

5.2. Os objectivos e as questões de investigação

Conhecer as representações dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente permitir-nos-á responder à nossa questão de partida. O **objectivo geral** que nos propomos concretizar com o estudo é o seguinte:

- Conhecer as representações sociais dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Os **objectivos específicos** são os que a seguir se apresentam:

- Conhecer as representações dos alunos adultos relativamente ao papel da Filosofia na Educação e Formação de Adultos.
- Traçar o perfil do adulto enquanto aluno e enquanto aluno de Filosofia.
- Saber, a partir das representações dos alunos, se os professores diferenciam as estratégias/métodos com alunos jovens e alunos adultos.
- Aferir as representações dos alunos sobre a adequação das estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia aos alunos adultos.
- Aferir as representações dos alunos acerca da adequação do programa da disciplina e do manual adoptado às características dos alunos adultos.
- Averiguar as representações dos alunos sobre a adequação do modelo de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis ao perfil do aluno adulto.
- Delinear um plano de acção com propostas no sentido de melhorar o ensino de adultos no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

A partir dos objectivos delineados para esta investigação, formulámos as seguintes **questões de investigação**:

- 1: Que papel atribuem os alunos adultos à disciplina de Filosofia na sua formação?
- 2: Será que as representações que os alunos têm de si próprios enquanto alunos jovens que foram diferem das representações que têm de si próprios enquanto alunos adultos que são actualmente?
- 3: Quais as representações dos alunos adultos acerca das suas dificuldades na disciplina de Filosofia?
- 4: Será que as representações que os alunos adultos têm das estratégias/métodos utilizados pelos actuais professores de Filosofia diferem dos que foram utilizados pelos seus professores quando estes eram alunos jovens?
- 5: Será que os alunos adultos consideram as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia adequados ao seu perfil?
- 6: Será que os alunos adultos consideram o programa de Filosofia adequado à sua especificidade?
- 7: Será que os alunos adultos consideram o manual adoptado na disciplina de Filosofia adequado à sua especificidade?
- 8: Será que os alunos adultos consideram o sistema por módulos capitalizáveis adequado à sua especificidade?

- 9: Que sugestões poderão os alunos adultos dar no sentido de contribuir para a melhoria do ensino de adultos no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis?

5.3. O modelo de análise

Para Quivy e Campenhoudt, *“o modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise”* (2003: 150).

O nosso modelo de análise definitivo é o resultado da problemática teórica, das questões de investigação, dos objectivos do estudo e das entrevistas exploratórias. Os conceitos que pretendemos relacionar são “ensino da Filosofia” e “Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis”. A partir destes conceitos definimos as dimensões, os componentes e os indicadores, tal como consta do quadro apresentado no Anexo 1.

5.4. Importância e pertinência do estudo

Santos Silva e Rothes num artigo dedicado à Educação de Adultos na vertente de Ensino Recorrente afirmam que *“os contextos institucionais, os currículos, os processos pedagógicos, os horários, os formadores devem ser adequados à especificidade dos públicos adultos”* (1998: 85). Questionar a adequação do ensino da Filosofia ao aluno adulto enquanto sujeito aprendente é o tema do nosso estudo.

A partir da experiência pessoal de ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente, das conversas informais com outros docentes, da observação das suas práticas e partilha de experiências pedagógicas e didáticas, resulta a ideia empírica de que, em muitos aspectos, este sistema de ensino não se rege por alguns dos principais princípios teóricos da Educação de Adultos.

A estrutura, a organização e o funcionamento do ensino por módulos capitalizáveis fica muito aquém de uma resposta satisfatória à necessidade sentida pelos adultos de melhorar as suas qualificações. Este sistema de ensino contempla currículos desajustados em relação às necessidades e interesses dos alunos, cargas horárias pesadas, regimes de avaliação, assiduidade e curriculares pouco flexíveis. Por si só (em conjunto ou isoladamente) estes aspectos constituem muitas vezes justificação para o abandono escolar, bastante elevado entre os alunos deste regime de ensino.

No caso da disciplina de Filosofia, os conteúdos programáticos são idênticos para o Ensino Regular e para o Ensino Recorrente. A única diferença reside na inexistência, no programa do Ensino Recorrente, de uma subunidade designada *“os problemas do mundo contemporâneo”*, tema que, na nossa perspectiva, seria muito pertinente para o aluno adulto dado que a sua experiência prática lhe permitiria compreender de uma forma mais madura e apofundada os temas, bem como enriquecer com as suas

perspectivas e vivências as problemáticas e, até, integrar na sua vida, de uma forma mais consequente, os princípios veiculados pelas temáticas em questão.

Os autores do programa da disciplina de Filosofia (10º e 11º anos) para o Ensino Secundário Recorrente afirmam:

“O Programa de Filosofia que agora se apresenta à comunidade docente, bem como aos estudantes a quem se destina, representa uma adaptação do actual Programa de Filosofia do curso diurno às exigências do Regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos de ensino recorrente de nível secundário de educação, aprovado pela Portaria nº 550- E/2004 de 21 de Maio, que determina uma estrutura modular”
(Henriques *et al.*, 2004/05: 4-5).

Como os próprios autores afirmam, o programa de Filosofia para o Ensino Recorrente representa uma adaptação do programa da disciplina para o ensino secundário do curso diurno. Analisando o programa verificamos que essa adaptação se limita a estruturar os conteúdos em módulos, ou seja, unidades agrupadas de conteúdos, correspondendo cada um desses módulos a um período lectivo. Todos os restantes aspectos que compõem o programa, a saber, a natureza da disciplina e sua integração no currículo, as finalidades, a metodologia, os recursos, os objectivos e a avaliação, apresentam conteúdos idênticos ao programa para o Ensino Regular. Não existe em todo o programa qualquer referência ao público a que se destina: o aluno adulto. A transposição do programa do ensino diurno para o ensino nocturno revela uma completa indiferença pela especificidade do perfil do aluno adulto assim como pelas suas necessidades.

Os manuais escolares adoptados também são os mesmos para o Ensino Regular e para o ensino nocturno. Também neste aspecto não se verifica qualquer preocupação em adequar os materiais de apoio ao estudo e à aprendizagem à especificidade do aluno, considerando que os seus conhecimentos e experiências, os seus interesses e necessidades, a forma de abordar as questões e os próprios estilos de aprendizagem são necessariamente diferentes dos dos alunos mais jovens.

O próprio professor não introduz na sua prática pedagógica diferenças substanciais no ensino a adolescentes e a adultos. As estratégias, as actividades desenvolvidas, os recursos pedagógicos utilizados não são na sua maioria diferentes.

Melo (1998) e Canário (1999) definem quatro dimensões ou subconjuntos no sistema de Educação de Adultos em Portugal, entre as quais o Ensino Recorrente de Adultos. A Lei de Bases do Sistema Educativo menciona igualmente o Ensino Recorrente como uma das vertentes da Educação de Adultos na sua vertente escolar. Ademais, é o sistema de Educação de Adultos a vigorar no nosso país que mereceu maior atenção legislativa e maior investimento financeiro (Santos Silva & Rothes: 1998). Sabemos também que a Educação de Adultos é um campo de práticas educativas específicas, com características próprias, princípios e métodos de ensino diferenciados. No entanto, quer parecer-nos que, no ensino da Filosofia, os princípios estruturais e organizativos do sistema, o programa da disciplina, os manuais escolares e as práticas pedagógicas dos professores não contemplam, na generalidade, a especificidade da Educação de Adultos.

Considerando a ausência de indicadores diferenciadores do Ensino Recorrente que justifiquem o seu enquadramento na Educação de Adultos; atendendo a, por um lado, que a disciplina de Filosofia desenvolve nos alunos competências fundamentais à vivência na sociedade actual, tais como a reflexão, a crítica, a argumentação, e, dado o seu papel na educação para a cidadania e na manutenção e consolidação da vida democrática, capacitando os alunos com um juízo crítico e participativo na vida comunitária e, por outro lado, os níveis de insucesso e abandono da disciplina no Ensino Recorrente, julgamos importante e pertinente questionar até que ponto o modo de ensinar Filosofia no Ensino Recorrente é adequado ao público adulto.

As motivações deste estudo são de cariz pedagógico e didático, pois julgamos que conhecer as representações dos alunos acerca do ensino da Filosofia poderá ser o motor quer para uma melhoria das práticas pedagógicas quer para um incremento do gosto e do sucesso dos alunos nesta disciplina.

CAPÍTULO VI – PROCESSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo procedemos à justificação das opções metodológicas que permitirão responder às questões de investigação propostas no capítulo anterior. Começamos por apresentar o tipo de estudo, seguindo depois para a justificação do tipo de amostragem utilizado. De seguida, justificamos a opção pela entrevista exploratória e pelo questionário enquanto instrumentos de recolha de dados e descrevemos o processo de construção e validação dos mesmos. Por fim, justificamos os processos de tratamento e codificação dos dados.

6.1. Enquadramento metodológico do estudo

Ribeiro Gonçalves (1992) considera que os tipos, as técnicas e as metodologias de investigação a utilizar devem estar subordinados ao campo, ao objecto de estudo e aos objectivos da investigação. Com o nosso estudo pretendemos conhecer o conteúdo das representações dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis no sentido de analisar a adequabilidade desse sistema de ensino ao aluno adulto.

Assim, numa primeira fase do estudo, realizámos entrevistas exploratórias a 10 professores e, numa segunda fase, recorremos ao inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 125 alunos. Optámos por realizar as entrevistas exploratórias aos professores e não aos alunos, dado que considerámos que os professores nos facultariam informação mais rica. Os alunos dispõem de uma diminuta experiência académica bem como dificuldades de expressão oral, o que poderia resultar em respostas pobres numa

situação de entrevista. Além disso, o conhecimento das perspectivas dos dois actores educativos permitir-nos-á realizar um confronto final entre as suas representações.

Ghiglioni e Matalon (2005) consideram que, habitualmente, um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa a que se segue uma fase quantitativa. Esta opção justifica-se pelo facto de num primeiro momento não pretendermos “(...) *comprovar hipóteses estanques e definidas a priori, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores confrontando-os com o seu modelo de referência*” (Guerra, 2006: 22). Resultou daqui que o trabalho de construção das questões de investigação e dos objectivos acompanhou a fase qualitativa da pesquisa pelo que algumas questões de investigação previamente definidas foram reformuladas e/ou abandonadas e outras novas foram criadas. Esta opção coloca a primeira fase da nossa investigação no ‘contexto de descoberta’ em que o investigador formula conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses/questões que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação (Guerra, 2006).

As entrevistas exploratórias foram realizadas considerando os objectivos iniciais do estudo e o modelo de análise previamente concebido. A categorização das respostas dos professores entrevistados permitiu-nos construir o questionário a aplicar aos alunos dada a riqueza e a diversidade de informações presentes nas respostas daqueles. Nesta linha Quivy & Campenhoudt (2003) defendem que o método da entrevista se distingue de todos os outros pelos processos de comunicação e interacção humana que proporciona, permitindo ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

Terminada a primeira fase situamo-nos num ‘contexto de prova’ em que a principal função da investigação é a verificação de uma teoria (Guerra, 2006). Com a aplicação do questionário pretendemos validar o modelo de análise bem como, através de

procedimentos estatísticos, responder às questões de investigação formuladas antes e durante a fase qualitativa. A opção pelo questionário obedeceu ao critério do número elevado de inquiridos.

6.2. Tipo de estudo

A nossa investigação assume o cariz de um estudo exploratório cuja “(...) *finalidade principal não é ver o que se passa, o que é verdadeiro, provar alguma coisa, mas ver o que poderia passar-se, o que poderia ser verdadeiro*” (Patry, 1981 cit. por De Ketele & Roegiers, 1993: 117). Para De Ketele e Roegiers (1993), a investigação exploratória tem como objectivo familiarizar o investigador com o assunto a estudar, as situações em que o fenómeno se produz e fazer o inventário das variáveis susceptíveis de explicar o fenómeno em estudo. Na opinião dos mesmos autores, este tipo de investigação é composto por duas fases: uma fase heurística e uma fase de confirmação. No nosso estudo, a recolha de informações por meio de entrevista aos professores assumiu fundamentalmente uma função heurística, pois foi sobretudo através desta informação que construímos as questões de investigação e o inquérito por questionário dirigido aos alunos. O inquérito arrogou-se uma função de confirmação, na medida em que, através deste instrumento, respondemos às questões de investigação.

6.3. População e amostra

A população ou universo é o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões (Hill & Hill, 2005). A população do nosso estudo é constituída por alunos do 10º e 11º anos inscritos na disciplina de Filosofia e a frequentar o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis em escolas do Algarve no ano lectivo 2006/07. Dada a dimensão da população em estudo, a dificuldade de acesso, o tempo disponível e os custos envolvidos, tornou-se necessária a opção metodológica por uma amostra da população, ou seja, foi considerada apenas uma parte dos casos que constituem o universo.

As técnicas de amostragem dividem-se em aleatórias ou probabilísticas e não aleatórias ou não probabilísticas. Uma amostra aleatória é aquela que actua de forma tal que assegura que todo e qualquer elemento da população tem a probabilidade de ser escolhido para fazer parte da amostra (Vicente, Reis & Ferrão, 2001; Ghiglioni & Matalon, 2005). Neste tipo de amostragem os critérios de selecção dos elementos estão rigorosamente definidos, não havendo lugar para a subjectividade e permite determinar a dimensão da amostra matematicamente em função da precisão e grau de confiança desejados para os resultados. Apresenta como desvantagens a necessidade de se dispor de uma base de sondagem (na medida em que se tem que ter em conta toda a população); a dificuldade em obter registos actuais e completos da população; os custos e a morosidade no caso de uma amostra muito dispersa geograficamente e a dificuldade em estabelecer contacto com os potenciais inquiridos (Vicente *et al.*, 2001).

Perante estas dificuldades, muitas vezes o investigador opta pela amostragem não aleatória em que existem unidades da população que não têm a possibilidade de ser escolhidas. Este tipo de amostragem surge “quando a inclusão dos elementos é

determinada por um critério subjectivo, normalmente uma opinião pessoal, e não pela rigorosa aplicação da teoria das probabilidades” (Chisnall, 1986 cit. por Vicente *et al.*, 2001). Então, temos uma amostra não aleatória quando um critério subjectivo é aplicado na selecção das unidades da amostra, o que resulta na impossibilidade de avaliar objectivamente a qualidade da amostra em termos de representatividade e credibilidade dos resultados. Este tipo de amostragem apresenta como vantagens permitir obter informações com custos mais reduzidos, de forma mais rápida e com menos necessidade de pessoal e tem o inconveniente de não ser possível saber com que grau de confiança as conclusões obtidas são generalizáveis ao universo (Weiers, 1988 cit. por Vicente *et al.*, 2001).

6.3.1. A amostra do estudo

No nosso estudo recorreremos ao método da amostragem por conveniência que se caracteriza pela escolha dos casos mais facilmente disponíveis. Este método apresenta as vantagens da rapidez, baixo custo e facilidade de utilização (Hill & Hill, 2005), mas apresenta igualmente a desvantagem de os resultados e as conclusões do estudo serem aplicáveis apenas à amostra, pelo que não se podem extrapolar para o universo as conclusões e os resultados obtidos com a mesma, dada a sua falta de garantia de representatividade (Vicente *et al.* 2001; Hill & Hill, 2005).

Inicialmente tínhamos seleccionado três escolas atendendo ao critério da conveniência mas também ao facto de 7 dos professores entrevistados leccionarem nessas escolas. No momento em que iniciámos a aplicação dos questionários verificámos que o número de alunos que frequentavam as aulas era bastante inferior ao número que nos foi cedido pela DREALG pouco tempo antes do início do trabalho de

campo. A população em estudo seria supostamente de 473 alunos como se pode verificar na tabela que se segue e que apresenta o número de alunos por concelho, escola e ano de escolaridade:

Tabela 1: Número de alunos por concelho, escola e ano de escolaridade a frequentar o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis na região do Algarve

Concelho	Escola	10º	11º
		P	P
Albufeira	Esc. Sec. de Albufeira	35	28
Alcoutim	E.B.I. de Martinlongo	10	--
Faro	Esc. Sec. Tomás Cabreira	34	27
Faro	Esc. Sec. com 3º Ciclo de Pinheiro e Rosa	--	--
Lagoa	Esc. Sec. com 3º Ciclo Padre Antº Martins Oliveira	--	5
Lagos	Esc. Sec. com 3º Ciclo Ensino Básico Gil Eanes	6	8
Lagos	Esc. Sec. Julio Dantas	24	10
Loulé	Esc. Sec. de Loulé	47	0
Loulé	Esc. Sec. com 3º Ciclo Drª Laura Ayres	27	12
Olhão	Esc. Sec. Dr. Francisco Fernandes Lopes	19	15
Portimão	Esc. Sec. Manuel Teixeira Gomes	27	19
Portimão	Esc. Sec. com 3º Ciclo Poeta António Aleixo	16	15
S. Brás de Alportel	Esc. Sec. José Belchior Viegas	4	6
Silves	Esc. Sec. de Silves	14	7
Tavira	Esc. Sec. com 3º Ciclo de Tavira	21	14
V. R. Sto. António	Esc. Sec. com 3º Ciclo de V. R. Sto. António	18	5

Fonte: DREALG (Direcção Regional de Educação do Algarve) em final de Maio de 2006

Após contacto com os Conselhos Executivos e com os professores das escolas, pudemos constatar que em algumas delas os dados fornecidos pela DREALG não se encontravam actualizados. Em algumas escolas os dados fornecidos eram relativos aos alunos inscritos e não aos alunos a frequentar a disciplina no momento; noutros casos verificámos que tinha havido actualizações nas inscrições, todavia o número de alunos não correspondia ainda aos alunos a frequentar a escola na altura em que os inquirimos. É de referir que no sistema de ensino alvo do presente estudo é muito comum inscrever-se um número muito elevado de alunos; no entanto, o número de alunos que efectivamente termina o ano lectivo é bastante reduzido.

Sendo assim, tornou-se imperioso incluir mais escolas na amostra de forma a obter uma amostra de dimensão tão grande quanto possível dentro dos limites dos recursos

disponíveis (Hill & Hill, 2005). Fazem então parte da nossa amostra alunos de 6 escolas da região do Algarve. Dado que os questionários foram aplicados nas últimas semanas de aulas, não foi possível inquirir a totalidade dos alunos das respectivas escolas²⁵. A amostra do estudo é de 125 alunos, o que corresponde a 26% da população. Das 15 escolas da região do Algarve com Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis aplicámos questionários em 6, o que corresponde a 40% do total das escolas existentes.

6.4. As técnicas e os instrumentos de observação do objecto de estudo

No nosso estudo optámos pela técnica do inquérito. Como instrumentos utilizámos a entrevista exploratória e o questionário.

6.4.1. As entrevistas exploratórias aos professores

As entrevistas foram o primeiro instrumento de recolha de dados utilizado e tinham como objectivo apurar aspectos que pudessem melhorar a nossa investigação, levantar pistas de reflexão, recolher informações que nos permitissem encontrar possibilidades de resposta à questão de partida e sugerir indicadores a incluir no questionário. Segundo Bogdan e Biklen, as entrevistas exploratórias devem aplicar-se no início do estudo visando uma “(...) *compreensão geral das perspectivas sobre o tópico*” em estudo (1994: 136). Na opinião de Quivy e Campenhoudt “*as entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar*

²⁵ Dadas as responsabilidades acrescidas com o trabalho e a família, muitos alunos adultos deixam de ir à escola logo que terminam as avaliações.

consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente” (2003: 79).

A entrevista é um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma da comunicação oral (Almeida & Madureira Pinto, 1984) e é especialmente adequada para analisar o sentido que os actores conferem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se confrontam (Quivy & Campenhoudt, 2003). As entrevistas foram utilizadas para reunir informação, nas próprias palavras dos entrevistados, permitindo assim que se apreendesse o modo como eles interpretavam o fenómeno que descreviam (Bogdan & Biklen, 1994). Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) a entrevista é uma técnica necessária sempre que se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados. Quando se trata de estudar o indivíduo, a sua forma de ver o mundo e as suas crenças, a entrevista é o instrumento primordial dada a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona (Albarelo *et al.*, 2005). O mesmo autor refere ainda que a entrevista é *“o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”* (*Ibidem*: 89). Ora, neste estudo trata-se justamente de conhecer as representações de alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Tratando-se de um estudo de cariz exploratório, a entrevista foi o instrumento que nos pareceu mais adequado numa primeira fase do estudo, dado que pretendíamos conhecer/explorar as representações dos professores acerca do ensino da Filosofia no sistema de ensino por módulos capitalizáveis, sendo que daí resultaria um modelo emergente que seria a base do questionário a aplicar aos alunos. Assim sendo, com as entrevistas não pretendíamos *“(…) interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade*

através da experiência vivida” daí que “não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos” (Guerra, 2006: 48).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), as entrevistas exploratórias não são rigorosamente não directivas, mas antes semidirectivas. Uma entrevista semidirectiva *“refere-se mais ou menos directamente ao tema imposto pelo investigador, e não àquilo de que o investigador deseja falar” (Ibidem: 74)* e, nessa medida, foi a que nos pareceu mais adequada aos objectivos do estudo, na medida em que pretendíamos um compromisso entre a pré-definição de temas a explorar durante a entrevista e a liberdade de resposta do entrevistado. Para Ghiglione e Matalon, na entrevista semidirectiva *“o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (2005: 64).* No entender de Albarello *et al.* (2005) a entrevista semidirectiva responde a duas exigências aparentemente contraditórias: por um lado, permite-se que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objectivo perspectivado, por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar e exige o aprofundamento de tópicos que ele não teria explicitado.

6.4.2. A construção do guião da entrevista

O guião da entrevista aos professores está estruturado em blocos, objectivos específicos, tópicos orientadores/questões e notas/tópicos de resposta. No primeiro bloco informamos os entrevistados relativamente aos objectivos da investigação e à

duração média da entrevista, valorizamos a sua colaboração no estudo, garantimos a confidencialidade e o anonimato e solicitamos autorização para gravar; o segundo bloco diz respeito aos dados pessoais do entrevistado; o terceiro bloco visa recolher a opinião dos professores em relação ao papel da Filosofia na Educação e Formação de Adultos; o quarto bloco tem por objectivo traçar o perfil do adulto enquanto aluno e enquanto aluno de Filosofia; o quinto bloco destina-se a conhecer as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis e aferir da adequação dessas estratégias/métodos, do programa da disciplina e dos materiais didácticos às características dos alunos adultos; o sexto bloco visa conhecer a adequabilidade do sistema de ensino por módulos capitalizáveis ao perfil do aluno adulto; no sétimo bloco pretende-se recolher sugestões para a melhoria do ensino de adultos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis e, finalmente, o oitavo bloco destina-se a averiguar se o entrevistado deseja acrescentar alguma ideia ou prestar qualquer outra informação que considere relevante.

6.4.3. A entrevista piloto

Foi realizada uma entrevista piloto a uma professora com formação na área de Educação e Formação de Adultos e experiência de leccionação da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis. A entrevista decorreu de uma forma aberta e flexível, no final do mês de Outubro de 2006, na sala de directores de turma da escola onde a entrevistada lecciona. O guião da entrevista foi elaborado em volta de temas susceptíveis de responder aos objectivos do estudo. A entrevista foi gravada e depois transcrita integralmente. O protocolo da entrevista foi

entregue ao entrevistado para verificação, não tendo sido feita nenhuma alteração ou correcção ao mesmo.

O objectivo desta entrevista era testar a clareza das questões e a adequação das mesmas aos objectivos do estudo, tarefa que ficou facilitada dado termos realizado a análise de conteúdo dos dados. Como consequência desta entrevista piloto, constatámos a necessidade de transformar os temas em questões, de especificar e clarificar algumas perguntas de forma a evitar a ambiguidade das respostas e também de substituir algumas questões por outras com maior carácter de profundidade. Como consequência, reformulámos o guião visando uma maior clareza, precisão, adequação e aprofundamento das questões. O guião definitivo pode ser consultado no Anexo 2. Resultou ainda desta entrevista a correcção de alguns procedimentos por parte do entrevistador no que respeita à condução de entrevistas.

6.4.4. A realização das entrevistas

Todos os entrevistados demonstraram uma grande disponibilidade para colaborar no estudo. As entrevistas decorreram num ambiente agradável e descontraído (6 nas escolas em que os professores se encontravam a leccionar, 3 na sala de estar dos entrevistados, 1 num jardim público e 1 numa biblioteca municipal). Ao longo da entrevista os inquiridos manifestaram uma grande envolvimento que ultrapassou o carácter formal²⁶, reforçando as suas posições através de expressões faciais, entoação de voz e gestos com os membros superiores.

²⁶ “A entrevista é uma conversa com um objectivo” (Bingham & Moore, 1924 cit. por Ghiglione & Matalon, 1997).

Todos os dados recolhidos através de entrevista foram gravados e transcritos integralmente pela investigadora. Oito das entrevistas tiveram uma duração estimada de 60 minutos; uma prolongou-se por 105 minutos e uma outra teve a duração de 57 minutos. A razão desta diferença ficou a dever-se ao elevado e diminuto desenvolvimento que cada um destes dois últimos entrevistados imprimiu às suas respostas, respectivamente.

Com a finalidade de aumentar a qualidade e a credibilidade dos dados recolhidos por meio da entrevista, deu-se a conhecer a cada um dos entrevistados a transcrição das entrevistas a fim de descortinarem discrepâncias, inconsistências ou erros. Os inquiridos confirmaram os dados recolhidos através do instrumento aplicado.

Os procedimentos de recolha de dados através de entrevista e posterior análise decorreram durante o período de Fevereiro a Maio de 2007.

6.5. O inquérito por questionário aos alunos

Na opinião de Almeida e Madureira Pinto (1982), o inquérito é um tipo particular de entrevista – o mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista – dado que se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas. Também para Ghiglioni e Matalon (2005) um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões como na sua ordem; cada questão tem que ser colocada a todas as pessoas da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares, o que implica que a questão seja formulada de forma perfeitamente clara e sem ambiguidade.

O inquérito por questionário visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem (Quivy & Campenhoudt, 2003). Através do

questionário pretendemos responder às questões de investigação assim como estabelecer correlações não previstas à partida.

Segundo Damas e De Ketele (1985), o questionário pode ser utilizado para descrever, prever, avaliar e também para diagnosticar. Estas funções do questionário são fundamentais para a elaboração do plano de acção com que culminará o estudo.

Com o questionário pretendemos recolher opiniões, percepções e representações de alunos adultos relativamente ao ensino da Filosofia, pelo que este instrumento é adequado uma vez que permite também a recolha de opiniões declaradas, ou seja, formas pessoais de responder que são resultado de uma tomada de posição ou juízo de valor sobre o objecto (Damas & De Ketele, 1985). Quivy e Campenhoudt referem igualmente a adequabilidade do questionário aos objectivos que nos propomos, pois *"(...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões"* (2003: 188).

Por outro lado, o questionário adequa-se quando o número de pessoas interrogadas é grande e se coloca o problema da representatividade (Quivy & Campenhoudt, 2003), como é o caso do presente estudo (125 alunos).

6.5.1. Construção e organização do questionário

A construção do questionário e a formulação das questões representam uma fase crucial no processo de investigação, pelo que para construir um questionário é necessário saber com exactidão o que procuramos e garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos os inquiridos. É igualmente importante que o questionário seja concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além das explicitamente previstas (Ghiglioni & Matalon, 2005). Assim, na

construção do questionário atendemos a alguns aspectos, tais como, a utilização de uma linguagem adequada aos destinatários, o evitar de questões ambíguas e de questões que sugerissem determinadas respostas ou que exprimissem expectativas. Tivemos ainda em consideração a ordem das questões e agrupámos em blocos as questões relacionadas com o mesmo tema. O questionário inclui ainda um texto introdutório no qual se explica o porquê da sua elaboração, a sua finalidade e algumas instruções para o seu correcto preenchimento.

Quanto ao conteúdo, optámos por um questionário essencialmente construído por afirmações relativas a opiniões²⁷, que vai mais ao encontro dos objectivos pretendidos.

No que respeita à forma, a grande maioria das questões são fechadas, o que na perspectiva de Ghiglioni e Matalon (1997), é o caso mais frequente para as questões de opinião. Temos também uma questão aberta à qual “(...) *a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo entrevistador*” (Ghiglioni & Matalon, 2005: 115). A razão da introdução desta questão aberta no questionário prendia-se com a intenção de conhecer as sugestões dos alunos relativamente ao tema em causa, permitindo simultaneamente obter outras informações não contempladas na questão fechada respectiva. Na opinião de Ghiglioni e Matalon (1997) é importante introduzir questões abertas nos questionários uma vez que vamos ao encontro da necessidade que o inquirido tem de sentir que está a ser ouvido.

À excepção das questões que visam a caracterização do inquirido, na quase totalidade das questões, optámos por uma disposição dos itens em torno de uma escala de Likert de 5 pontos. No âmbito desta escala, escolhemos várias escalas: uma vai do

²⁷ Apenas as questões referentes à caracterização do inquirido e a questão 13 versam sobre factos.

‘concordo totalmente’ ao ‘discordo totalmente’, passando pelo ‘concordo’ e pelo ‘discordo’ e tem uma posição intermédia entre as duas últimas traduzida em ‘concordo parcialmente’; uma outra vai de ‘extrema dificuldade’ a ‘nenhuma dificuldade’, passando por ‘muita dificuldade’ e ‘pouca dificuldade’ e tem uma posição intermédia entre as duas traduzida em ‘alguma dificuldade’; outra ainda vai do ‘muito mais’ ao ‘muito menos’, passando por ‘mais’ e ‘menos’ e tem uma posição intermédia entre as duas últimas traduzida em ‘os mesmos’; por fim, a última escala utilizada vai do ‘extremamente adequado’ ao ‘nada adequado’, passando pelo ‘muito adequado’ e ‘pouco adequado’ e tem uma posição intermédia entre as duas últimas traduzida em ‘satisfatoriamente adequado’.

Na organização das questões com a primeira escala acima mencionada tivemos em atenção o efeito de halo²⁸, pelo que alternámos as questões em que o nível ‘concordo totalmente’ da escala exprime uma posição favorável com aquelas em que a mesma resposta traduz a posição inversa, equilibrando-se, assim, os enunciados favoráveis e os desfavoráveis.

O questionário foi aplicado de forma anónima e administrado directamente na medida em foi entregue em mão aos inquiridos pela própria investigadora.

Nesta fase de construção e organização do questionário prestámos especial atenção à elaboração das questões de forma a que respondessem efectivamente aos objectivos e às questões de investigação. Os itens²⁹ que compõem as perguntas do questionário são os que resultaram da categorização das entrevistas exploratórias.

²⁸ Tendência para responder a todas as questões de uma forma favorável ou desfavorável.

²⁹ “Os itens ‘diferenciação pedagógica’ e ‘dificuldades no ensino da Filosofia a adultos’ não foram incorporados no questionário, dado dizerem unicamente respeito aos professores. O item “sistema das unidades capitalizáveis” também foi excluído porque o presente estudo incide sobre o sistema que deu lugar a este, a saber, sistema dos módulos capitalizáveis.

O instrumento está dividido em cinco blocos. O primeiro bloco diz respeito à caracterização do inquirido (questões 1 a 8) e visa obter dados objectivos acerca de variáveis tais como a idade, o sexo, o tipo de aluno, o ano de frequência, a média de horas de estudo por semana, a interrupção dos estudos, o período de tempo sem estudar e a altura do regresso aos estudos; o segundo bloco está estruturado em torno da questão acerca do ‘papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos’ (itens 9.1. a 9.10); o terceiro bloco designa-se ‘o perfil do adulto e do aluno adulto de Filosofia’ e está estruturado em torno de duas questões compostas por vários itens: a primeira é constituída por um conjunto de afirmações que se destinam a traçar o perfil do aluno adulto e é composta por dez itens (10.1 a 10.10) e a segunda visa conhecer as dificuldades manifestadas pelos alunos na disciplina (itens 11.1 a 11.11); o quarto bloco designa-se ‘estratégias/métodos utilizados nas aulas de Filosofia’ e é composto por três questões: a primeira é relativa à frequência da disciplina no Ensino Regular com categorias de resposta ‘sim’ e ‘não’, a segunda incide sobre o confronto entre as estratégias/métodos utilizados pelo(s) professor(es) de Filosofia que os alunos tiveram no Ensino Regular e os professores de Filosofia actuais (itens 13.1. a 13.11), a terceira refere-se às estratégias/métodos utilizados pelo(s) professor(es) de Filosofia actual(ais) (itens 14.1. a 14.11.); por fim, o quinto bloco intitula-se ‘programa de Filosofia, manual adoptado e sistema de ensino por módulos’ e inclui duas questões também formadas por vários itens: na primeira os alunos deveriam manifestar a sua concordância ou discordância relativamente a um conjunto de afirmações relativas aos temas acima referidos e na segunda era pedido aos alunos que fizessem sugestões com vista à melhoria do ensino de adultos no sistema de ensino por módulos capitalizáveis (15.1. a 16.19).

6.5.2. O pré-teste do questionário

Terminada a primeira versão do questionário tornou-se necessário garantir a sua aplicabilidade e assegurar que respondia efectivamente aos objectivos formulados (Ghiglioni & Matalon, 2005). Com o pré-teste do questionário tínhamos como objectivo ensaiar o tipo, a forma e a ordem das questões (Almeida & Madureira Pinto, 1982) bem como testar a sua compreensão, evitar erros de vocabulário e salientar recusas, incompreensões e equívocos (Ghiglioni & Matalon, 2005). Pretendia-se ainda testar a sua extensão e aparência estética.

Aplicado o pré-teste a um conjunto de dezassete alunos³⁰ pertencentes à população em estudo, correspondendo, portanto, à tipologia da amostra, pudemos verificar que o questionário foi bem compreendido e bem aceite pelos inquiridos. Estes disseram que as questões eram muito claras e objectivas e todos concordaram com a sua ordem. Nada foi referido relativamente à sua aparência estética e/ou extensão. Foi feita apenas uma sugestão no sentido de se modificar a questão nº 7 do primeiro bloco correspondente à identificação do inquirido e que consistia em aumentar as categorias de resposta prevendo a possibilidade de os alunos terem estado bastante mais do que 5 anos sem estudar. A sugestão foi aceite e procedeu-se do seguinte modo: a quarta categoria de resposta ('mais do que 5 anos') incluída no questionário pré-teste foi eliminada do questionário definitivo e acrescentámos neste mais três categorias, a saber, 'entre 5 e 10 anos', 'entre 10 e 20 anos' e 'mais do que 20 anos'.

Com os dados recolhidos no pré-teste procedemos ainda ao teste da fiabilidade do questionário. Os componentes *Perfil do aluno adulto*, *Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos*, *Programa de Filosofia*, *manual*

³⁰ Na opinião de Ghiglioni e Matalon (2005) por vezes uma dezena é suficiente.

adoptado e sistema de ensino por módulos capitalizáveis e Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis do questionário não estão contempladas no teste de fiabilidade porque não traduzem no conjunto dos seus itens uma variável latente, pelas razões que a seguir se apresentam:

- A questão 10 visa traçar o perfil do aluno adulto, tendo sido pedido ao respondente que o fizesse por contraposição ao que este julgava ter sido o seu perfil enquanto aluno jovem. Esta definição do perfil do aluno adulto tem subjacente alguns dos princípios diferenciadores do aluno adulto, presentes na corrente da Andragogia de Knowles, e também outras características que os professores entrevistados atribuíram a estes alunos como constituindo a sua especificidade. Se o conceito de perfil vai ao encontro de uma certa tipificação de características, também é verdade que as mesmas poderão ser tão heterogéneas que se torna difícil encontrar entre elas uma harmonia que as torne entre si consistentes. Ora, o nosso objectivo não é encontrar essa harmonia, mas dar justamente conta das variâncias que é possível encontrar quando traçamos o perfil de um grupo.

- Com a questão 13 pretendemos saber se, na opinião dos alunos, os professores de Filosofia diferenciam as estratégias com alunos jovens e alunos adultos. Por isto, a questão incide sobre factos que remetem para experiências concretas, individuais e díspares, o que não é compatível com a ideia de harmonização.

- Os itens 15.3 a 15.14 da questão 15 têm por objectivo a caracterização do sistema do Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis atendendo a várias dimensões de forma a conseguir-se uma descrição o mais exhaustiva possível do mesmo, o que, mais uma vez, não se coaduna com a ideia de uma variável latente.

- Por fim, a questão 16, pela sua natureza de questão que solicita sugestões, não é obviamente compatível com a existência de consistência interna entre as mesmas.

As restantes questões incluídas no questionário contemplam uma variável latente, pelo que, para estas, foi estimado o coeficiente de fiabilidade interna (α) de Cronbach. Para as componentes *Importância da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos*, *Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia* e *Adequação das estratégias/métodos aos alunos adultos*, foi realizada uma análise da consistência interna da escala, com o objectivo de estimar a proporção de variância real dos dados recolhidos face à variância que resulta da heterogeneidade dos conteúdos dos itens que constituem cada componente, ou seja, a análise de consistência interna pretende estimar “o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos, a cada um dos itens que compõem a prova” (Almeida & Freire, 2000:158). Na opinião de Hill e Hill (2005), este coeficiente é o que tem maior credibilidade e é também o mais popular. Assim, utilizando as respostas dos 17 inquiridos que realizaram o pré-questionário, calcularam-se os respectivos coeficientes Alfa de Cronbach, constantes na tabela que se segue:

Tabela 2: Coeficientes Alfa de Cronbach das componentes presentes no questionário

Subescala	Coeficiente Alfa de Cronbach
Importância da Filosofia na Educação e Formação dos adultos	,898
Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia	,902
Adequação dos métodos utilizados na disciplina de Filosofia	,820

Segundo Nunnaly (1978), o valor $\alpha = 0,70$ representa já uma consistência interna aceitável, pelo que, podemos considerar como adequado o instrumento repetante às três componentes acima referidas.

Seguidamente passámos à fase da recolha dos dados que decorreu durante o mês de Junho de 2007.

6.6. Codificação e tratamento dos dados

6.6.1. A análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Das entrevistas foi realizada uma análise de conteúdo definida por Bardin como “(...) *um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (1977: 38). A categorização é a técnica de análise de conteúdo mais usada e mais antiga e consiste em desmembrar o texto em categorias³¹ ou unidades de sentido; visa classificar os elementos constitutivos de um conjunto, em primeiro lugar, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) em função dos critérios previamente definidos (*Ibidem*).

Na operacionalização da categorização seguimos o método da análise temática - uma das formas de categorização - que consiste em isolar os temas presentes num texto, reduzindo-o a proporções utilizáveis e permitindo a comparação com outros textos tratados da mesma maneira (Ghiglioni & Matalon: 2005). A análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos e simples (Bardin, 1977). A análise temática permite-nos descortinar os núcleos de sentido que compõem um

³¹ “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (Bardin, 1977: 117).

texto (*Ibidem*), sendo o tema³² geralmente utilizado como unidade de registo³³ para estudar motivações, opiniões, valores e crenças (Bardin, 1977), o que vai ao encontro do objectivo geral da nossa entrevista, a saber, recolher informações sobre as representações dos professores acerca do ensino da Filosofia a adultos.

O tema é visto por Ghiglioni e Matalon (2005) como uma unidade semântica na medida em que realiza operações sobre o sentido do texto e é uma das unidades de registo mais utilizadas. Na definição das unidades de registo atendemos às unidades de contexto entendidas como o mais estreito segmento de conteúdo necessário para compreender a unidade de registo; a unidade de contexto tem dimensões superiores à unidade de registo; pode ser a frase para a palavra ou o parágrafo para o tema (Bardin, 1977; Ghiglioni & Matalon, 2005). Na medida em que a nossa unidade de registo foi o tema considerámos como unidade de contexto o parágrafo.

Na análise de dados da entrevista seguimos as recomendações práticas de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) e de Bodgan e Biklen (1994). O primeiro momento consistiu em várias leituras dos protocolos das entrevistas e, simultaneamente, no esboço de uma lista preliminar de categorização. Seguidamente, atribuímos números às categorias preliminares de codificação e lemos novamente os dados, atribuindo os números das categorias às unidades de registo. Neste processo algumas das categorias iniciais foram abandonadas e/ou reformuladas. Dada a multiplicidade e variedade dos

³² Para Unrug (1974) citado em Bardin, o tema é “uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas...” (1977: 105).

³³ Segundo Bardin a unidade de registo “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis” (1977: 104). De forma semelhante Ghiglioni e Matalon consideram a unidade de registo como “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (1997: 191). Podemos considerar como unidade de registo a palavra, a frase ou o tema (Bardin, 1977; Ghiglioni & Matalon, 2005).

dados recolhidos e de forma a dar conta da especificidade e da riqueza dos mesmos, assegurando conclusões mais próximas dos significados atribuídos pelos inquiridos ao seu discurso e, ao mesmo tempo, também mais ricas e profundas, optámos por quatro níveis de categorização. O primeiro nível refere-se ao tema mais geral e aparece designado por categoria temática; ao segundo nível de categorização corresponde a designação de sub-categorias, ao terceiro o de sub-sub-categorias e ao quarto o de sub-sub-sub-categorias. Ao longo do processo de análise das 10 entrevistas houve necessidade de criar novas categorias/subcategorias e/ou reformular outras assim como de repensar as relações entre as categorias e os diversos níveis de categorização. Ficámos assim com 16 categorias ou unidades temáticas. Alguns dados não foram codificados dado não se terem revelado relevantes para o nosso estudo. Bodgan e Biklen (1994) referem que os códigos devem englobar tópicos para os quais exista muito material e tópicos que queremos explorar. Alguns dados foram simultaneamente codificados em mais de uma categoria, possibilidade prevista por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990).

De modo a assegurar a fiabilidade do processo de codificação atendemos aos critérios da objectividade, sistematicidade e generalidade definidos por Ghiglione e Matalon (1997). A objectividade significa a ausência de liberdade do codificador ou a não ambiguidade do código retido; a sistematicidade e generalidade significam que o código definido para analisar uma subpopulação de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de maneira idêntica.

6.6.2. A análise estatística dos questionários

As questões fechadas do questionário aplicado aos alunos foram tratadas estatisticamente no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 14.0. Após a codificação dos itens introduzimos os dados (N=125). Para todos os testes aplicados, a regra de decisão foi a de aceitar a hipótese nula para os valores de significância $> 0,05$.

CAPÍTULO VII– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentamos e analisamos os resultados cujos dados foram recolhidos através dos dois instrumentos de observação utilizados: a entrevista e o questionário.

7.1. As entrevistas

7.1.1. A caracterização dos professores entrevistados

Na tabela que se segue apresentamos a caracterização dos professores entrevistados:

Tabela 3: Caracterização dos professores entrevistados

	Idade	Tempo de Serviço	Experiência no ESRUC (anos)	Experiência no ESRMC (anos)	Experiência no ensino regular (anos)	Formação em EFA
E1	41	5	3	1	10	Não
E2	41	19	2	2	14	Não
E3	46	21	6	3	19	Não
E4	46	22	17	3	8	Não
E5	45	22	3	2	20	Mestrado em EFA
E6	56	31	6	4	24	Pequenos cursos de formação
E7	44	18	8	3	15	Não
E8	41	17	12	3	14	Não
E9	45	12	5	2	10	Não
E10	35	12	3	1	12	Não

ESRUC: Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis

ESRMC: Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis

7.1.2. Os temas presentes nas entrevistas exploratórias

Depois de realizada a análise de conteúdo das entrevistas exploratórias verificámos que a grande maioria das categorias temáticas (temas principais) aí presentes correspondiam às questões que constam do guião da entrevista e que foram dirigidas aos entrevistados, à excepção dos temas ‘Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos’ e ‘Sistema das unidades capitalizáveis’. A emergência destes dois temas resultou da necessidade sentida pelos professores de estabelecer uma comparação entre as variáveis referidas. No primeiro caso, face ao pedido de traçarem o perfil do aluno adulto, os professores recorreram frequentemente à analogia por contraste e/ou semelhança entre o perfil do adulto e o perfil do jovem. De salientar que todos os professores da amostra possuem também experiência de leccionação da disciplina de Filosofia a alunos jovens. No segundo caso, perante a solicitação de se pronunciarem em relação à adequabilidade do sistema dos módulos capitalizáveis aos alunos adultos, os professores julgaram conveniente estabelecer uma comparação com o sistema das unidades capitalizáveis de modo a evidenciar melhor as diferenças entre ambos. É de notar que este sistema ainda se encontra em vigor³⁴ e que todos os professores entrevistados tinham igualmente experiência de leccionação neste sistema de ensino. Considerámos importante proceder à codificação destes dois temas dado que havia nas entrevistas muito material para tal, além de que esta informação adicional enriquece o nosso estudo.

Os temas principais presentes nas entrevistas aos professores são:

- Papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos

³⁴ O ano lectivo de 2006/07 é o último ano em que o sistema das unidades capitalizáveis funciona em regime presencial. Funcionará no ano lectivo de 2007/08 apenas em regime não-presencial e será extinto no final desse ano.

- Perfil dos alunos adultos
- Perfil dos adultos enquanto alunos de Filosofia
- Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos
- Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos
- Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no ensino de adultos
- Adequação do programa de Filosofia aos alunos adultos
- Adequação do manual adoptado à especificidade do aluno adulto
- Recurso à diferenciação pedagógica
- Dificuldades no ensino da Filosofia a adultos
- Adequação do sistema de ensino por módulos capitalizáveis à especificidade do aluno adulto
- Sistema das unidades capitalizáveis
- Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema de ensino por módulos capitalizáveis

Tal como já referimos acima, dada a diversidade e a riqueza dos dados recolhidos, e no sentido de dar conta dos diferentes matizes que cada uma das categorias temáticas assume no discurso dos professores, houve necessidade de subdividir a categorização em 4 níveis. De modo a ilustrar a categorização efectuada, nos subcapítulos que se seguem apresentam-se somente alguns dos fragmentos do discurso dos professores mais exemplificativos para a análise em causa.

Para cada um dos temas construímos uma tabela com a frequência das respostas dos professores (Anexo 3).

7.1.3. Papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos

Relativamente a este tema encontrámos uma grande diversidade de respostas que dão conta afinal da acuidade de aprender Filosofia na idade adulta, o que fica atestado pela quantidade e diversidade de papéis que os professores atribuem à disciplina. Uma vez que esta questão foi colocada de uma forma aberta com o objectivo de colher várias perspectivas, optámos por incluir neste capítulo todas as subcategorias contempladas nas respostas, ainda que algumas apenas tenham sido referidas por um inquirido. Subdividimos este tema principal em 9 sub-temas (nível 2 de categorização), sendo que alguns professores salientaram mais do que um papel para a Filosofia na Educação e Formação dos Adultos, pelo que se poderá incluir em mais do que uma subcategoria.

O papel apontado para a Filosofia que acolheu maior número de respostas foi o *Desenvolvimento do espírito crítico*, apontado por 7 professores. Salientamos a resposta do professor E8 quando refere:

“A nível profissional também acho importante porque lhes dá outro sentido crítico, não os leva a ser simplesmente executores de uma tarefa, a cumprir ordens de alguém ou instruções de alguém mas também terem alguma perspectiva crítica o que é sempre bom porque as perspectivas de cada um servem para enriquecer o global.”

Um outro professor realçou a importância do desenvolvimento da capacidade crítica ao nível pessoal:

“A filosofia é muito importante. Primeiro que tudo a nível pessoal porque aprendem a ser mais críticos, mais cuidadosos com o que dizem, aprendem de alguma maneira a ser mais atentos à realidade, a terem mais questões, a não terem tantas certezas, que é muito importante” (E10).

O *Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento* foi identificado como um papel da Filosofia na Educação e Formação de Adultos (EFA) por 4 professores. O professor E1 diz que:

“(...) mas a filosofia obriga a reflectir, obriga a ordenar pensamentos, a ter lógica e isso acaba por se reflectir nas várias áreas da vida, não só no trabalho, mas em todas as outras (...).”

As palavras do professor E7 são igualmente muito explícitas relativamente a este assunto:

“Acho muito importante, tem um papel muito relevante na medida em que os obriga a repensar uma série de questões que para eles muitas vezes não são novidade nenhuma mas que foram trabalhadas segundo os padrões, os hábitos, o que lhes ensinaram, e nunca foram objecto de uma reflexão pessoal e a principal característica que justifica a existência da disciplina neste caso para os adultos é obrigá-los a reflectir, a pensar e a fugir a um esquema de ensino que muitas vezes acaba por ser um decorar para fazer testes. (...) Mas o mais importante da disciplina é colocá-los a pensar, a tentar resolver situações de diferentes pontos de vista.”

A *Formação ao nível pessoal e ao nível dos princípios éticos* foi apontada por 3 professores como um dos papéis mais importantes que a Filosofia ocupa na sociedade actual:

“Para mim o papel da filosofia é fundamental sobretudo numa sociedade que se desumaniza cada vez mais e onde os princípios éticos não estão presentes quer no campo da economia quer no campo da política quer no campo da formação socioprofissional, é urgente à civilização ocidental retomar os tempos áureos, é importante que reforce, embora com novos princípios e descubra novas formas éticas e filosóficas, novos princípios de vida que criaram desde a sua génese, nós somos fruto de princípios filosóficos da filosofia grega e medieval que chegaram até nós... uma sociedade sem princípios vive apenas de um utilitarismo.” (E6)

O papel da Filosofia ao nível do *Desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas* é realçado por 2 professores. O professor E7 refere que:

“O facto de obrigar a pessoa a se expressar, a comunicar, a rebater ou reafirmar mas procurando razões para as suas crenças leva a pessoa a um nível de percepção da realidade qualitativamente diferente daquela que tinha até então.”

O papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos foi também apontado como possibilitador da *Construção de um pensamento autónomo e de novas perspectivas da realidade*. O professor E3 salientou esta dimensão da Filosofia recorrendo às palavras dos próprios alunos, o que evidencia o reconhecimento da parte destes da importância da Filosofia na sua formação:

“Fundamental, é essencial, não só dito por mim mas os próprios alunos adultos, inclusive há poucas semanas uma aluna com 48 anos (...) disse-me (...) que o marido lhe disse que ela desde

que tem filosofia tem conversas muito mais interessantes, vê o mundo com outros olhos, conseguiu ganhar uma outra perspectiva da realidade, treinar o espírito crítico de modo enfim a construir opiniões que não as opiniões dos outros (...)”

A Filosofia tem, no entender de 1 dos professores, como papel principal *Ajudar a compreender o sentido da existência:*

“(...) saber o que está a fazer nesta vida, perceber a sua própria existência.” (E3)

A Filosofia *Ajuda a viver melhor* na perspectiva de 1 outro professor:

“(...) depois de conseguirem estabilizar mais a nível emocional e ganharem jogo de cintura, porque pensam melhor ou conseguem suportar melhor as adversidades, já conseguem compreender que a vida é mesmo assim, não é, e quando o patrão os mandar para o desemprego ou der um murro na mesa, eles já encaram aquilo com mais filosofia, aprendem a relativizar, não dramatizam tanto.”(E9)

Na opinião de 1 outro professor, a Filosofia desempenha um papel fundamental ao nível da *Educação para a cidadania:*

“(...) se tu tens à noite um grupo de alunos que não pode vir às aulas porque os patrões deles não reconhecem o estatuto de trabalhador estudante que é um direito, não é, é importante que em filosofia se faça essa educação para a cidadania, é isso que tem que se discutir ali, aprender a reconhecer os seus direitos, isto é educação para a cidadania, perder o medo, a ousadia, o tal pensamento crítico é ali, reivindicar, eu tenho vários casos de alunas que reivindicaram, participaram, denunciaram.” (E4)

Desenvolver faculdades é também um dos papéis da Filosofia na perspectiva do professor E6:

“Eu acho que os pode ajudar antes de mais a fazer uma espécie de ginástica mental, a desenvolver faculdades que estiveram durante alguns anos, devido ao abandono escolar, adormecidas... desenvolver o raciocínio, a intuição, a imaginação, a memória, a própria sensibilidade, a observação do dia a dia e de pormenores da vida profissional para que não estavam despertos, fazer uma espécie de ginástica mental a esse nível.” (E6)

Motivar para a leitura foi referido por 1 professor:

“Puxando para a leitura, também podemos abrir caminhos para a leitura, mostrando-lhes coisas que possam ser interessantes para eles, talvez por aí, pela curiosidade, depois pela curiosidade ficam apanhados (...).” (E9)

7.1.4. Perfil dos adultos

7.1.4.1. Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos

A categoria ‘Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos’ ocorreu no decorrer das entrevistas quando foi pedido aos professores que traçassem o perfil dos adultos. Os professores sentiram necessidade de fazer uma comparação por oposição entre os dois perfis de alunos, provavelmente por lhes ser mais fácil traçar o perfil dos adultos dessa forma. A categoria foi dividida em *Semelhanças* e *Diferenças*. Quanto às semelhanças apontam as *Dificuldades* (2 professores); *O trabalho de grupo funciona mal* (1 professor); *Falta de hábitos de trabalho* (1 professor); *Não gostam de ler* (1 professor); *Pouca autonomia* (1 professor); *Reacção à dificuldade e especificidade da disciplina* (1 professor). Quanto às diferenças temos: *Experiência de vida e profissional ricas* (4 professores); *Flexibilidade mental e física menores* (3 professores); *Responsabilidade e educação* (2 professores); *Interesse, entusiasmo e valorização da aprendizagem* (2 professores); *Maior aceitação e abertura à disciplina* (2 professores); *Relacionamento professor-aluno mais fácil* (1 professor); *Maior integração das diferentes faculdades* (1 professor); *O trabalho de grupo funciona bem* (1 professor); *Definição de objectivos para a vida* (1 professor); *Dificuldade na realização de actividades extra-curriculares* (1 professor); *Maior capacidade crítica e argumentativa* (1 professor) e *Maior capacidade de abstracção* (1 professor).

7.1.4.2. Perfil do adulto enquanto aluno

A questão que visava traçar o perfil dos alunos adultos foi, num primeiro momento, colocada de forma inteiramente aberta e, num segundo momento, foi solicitado aos professores que atendessem a determinados aspectos pré-definidos no guião da

entrevista. A *Riqueza e a diversidade da experiência de vida* foi uma das variáveis que os professores de imediato avançaram (6 professores), realçando que essa é a característica que melhor define o adulto por oposição ao jovem. O professor E3 referiu:

“Sim, a sua experiência é rica ao contrário da dos jovens que não têm nenhuma e os adultos têm, são casados, têm filhos, já passaram por um divórcio, têm o seu emprego ou de momento estão desempregados ou mudaram de emprego.”

O professor E9 disse:

“Acho que sim... para já, já têm mais dores, não é, já têm mais desgostos na vida, mais coisas vividas, e isso faz com que também possam reflectir mais, possam ser mais maduros, possam alguns temas interessá-los mais do que outros, que não interessam aos miúdos, ainda não tiveram tempo de vida.” (...) “Acho que sim. O que é que o Paltão diz? Não é a partir dos 40 que se deve começar a filosofar? A experiência serve em certos conteúdos para a pessoa reflectir.”

Apontado este atributo, questionámos os professores acerca da possibilidade de *A experiência dos alunos ser um ponto de partida para a Filosofia*, ao que 8 professores responderam afirmativamente. Dois dos professores disseram:

“A experiência da vida prática deles é fundamental como ponto de partida, como ponto de referência (...).” (E7)

“(...) as próprias experiências de vida que eles têm podem ser integradas, questionadas e servir de base e de fundamento a todos os saberes da filosofia.” (E2)

No entanto, 2 professores entenderam *A experiência dos alunos como obstáculo à aprendizagem da Filosofia*, dado que essa experiência é na maior parte das vezes muito pobre:

“Não, pelo contrário, a filosofia aparece num nível tão grande de abstracção que os adultos não estão habituados, normalmente não lêem, não vão ao cinema, não vão ao teatro, portanto é tudo muito básico, na base da televisão, da telenovela, da conversa, do dia a dia, eles não têm aquele nível de abstracção proposto por Piaget (...).” (E4)

A subcategoria *Motivação para a aprendizagem* foi categorizada até ao nível 4. A motivação *Extrínseca (progredir na carreira e tirar um curso superior)* foi a que

ocorreu com mais frequência (8 professores); 1 defendeu que a motivação dos adultos é essencialmente *Intrínseca* e 1 também afirmou que é simultaneamente *Intrínseca e extrínseca*. O professor E1 justificou desta forma a prevalência da motivação extrínseca entre os adultos:

“A motivação, na maioria dos casos, acho que é extrínseca (...) acho que é extrínseca porque precisam de subir no emprego e precisam daquilo, não é por gostarem de filosofia que vão para um curso...”

Falta de disponibilidade para as actividades escolares foi uma outra característica que 4 professores atribuíram aos alunos sem que lhes tivesse sido perguntado, o que a torna ainda mais significativa. Os professores atribuíram, de uma forma geral, esta falta de disponibilidade ao facto de os alunos serem trabalhadores-estudantes e terem obrigações familiares. A consequência imediata desta falta de tempo é a impossibilidade de realizarem trabalho escolar em casa. A este propósito, o professor E6 disse:

“Isso não, tirando uma ou outra excepção, não, por falta de tempo, não têm tempo para estudar, o fim de semana, aqueles que são casados, dedicam-no à família, eu próprio nunca lhes mando trabalhos para casa, os trabalhos que tenho para fazer mando fazer sempre na aula (...).”

Tal como a falta de disponibilidade para as actividades escolares, também a *Cristalização* foi apontada espontaneamente como uma determinação dos adultos por 3 professores, o que a torna igualmente significativa:

“(...) o adolescente é normalmente mais aberto a ideias novas e o adulto já construiu as suas convicções, já estão mais ou menos consistentes e a determinado momento pode mostrar resistência a um determinado tipo de perspectiva que a filosofia mostre.” (E10)

Relativamente ao item *Orientação da aprendizagem* que subdividimos em *Autonomia* e *Heteronomia*, verificámos que as respostas se dividem equitativamente: 5 professores consideraram que os adultos são autónomos na sua aprendizagem, sendo capazes de se auto-dirigirem; 5 professores classificaram os adultos de heterónomos no

que respeita à orientação da sua aprendizagem, revelando-se muito dependentes, o que levou um professor a considerar que voltam à adolescência:

“(...) a maioria que eu encontrei até agora é completamente dependente e muitas vezes assume as atitudes que tinham quando eram adolescentes... portanto acabam por se tornar outra vez adolescentes mas já fora do prazo.” (E1)

Um outro professor estabeleceu uma comparação entre os adultos e os jovens referindo que:

“Os adultos têm menos autonomia do que os jovens, conseguem ser muito interessantes nas aulas mas a nível de trabalho têm menos autonomia, porque simplesmente estão perdidos, não sabem onde procurar, o que escolher, têm dificuldades inclusivamente em seleccionar num texto o que é essencial daquilo que será o supérfluo e têm que ser acompanhados constantemente.” (E8)

Os professores distribuíram a autonomia e a heteronomia dos adultos por várias áreas. A autonomia revela-se no *Trabalho* e na *Vontade de aprender* e é possível desde que *Exista orientação do professor* e *Seja fornecido o material necessário*. O professor E3 disse:

“Os adultos são mais autónomos do que os jovens em termos de trabalho, são mais perseverantes...”

A heteronomia verifica-se também a vários níveis, tais como, *Leitura e escrita* devido às muitas dificuldades que os alunos demonstram neste domínio; revela-se também ao nível da *Falta de auto-confiança* e *Falta de auto-estima*, o *Desconhecimento de como fazer*, a *Necessidade de orientação do professor* e ao *Nível do raciocínio*.

Relativamente à falta de auto-confiança, o professor E1 expressou-se desta forma:

“Aqueles que eu encontrei queriam era que os professores lhes dessem as soluções para escrever nos testes e quando se viram com a necessidade de terem que ser eles a produzir as respostas, a maioria ficou em pânico, portanto isto mostra, que esses, pelo menos, não têm autoconfiança suficiente nem necessária. É necessário ter alguma confiança em si próprio para fazer isso e eles mostravam que não tinham nenhuma autoconfiança naquilo que ainda poderiam vir a fazer.”

No que respeita à necessidade dos alunos de saber *O porquê das aprendizagens*, 6 professores disseram *Sim* e 4 disseram *Não*. Os professores que defenderam que os adultos necessitam de saber o porquê de aprenderem determinados assuntos justificaram essa necessidade com o facto de os adultos fazerem uma assimilação mais pragmática dos conteúdos, encontrarem na sua experiência as razões para os conteúdos ministrados e tentarem perceber até que ponto a Filosofia lhes pode ser útil na vida.

“O facto de terem uma visão mais utilitária do que poderá ser a escola, do que poderão ser as matérias, precisam de entender o objectivo, a missão de uma determinada disciplina nem que seja a longo prazo (...).” (E8)

Eles querem perceber o que é que isto na vida deles pode ajudar.” (E9)

Os professores que pensam que os adultos não sentem necessidade de saber o porquê das aprendizagens referiram que isso acontece porque simplesmente não questionam isso ou não estão interessados em saber, especialmente se as matérias em questão contrariam as ideias solidificadas que possuem.

“Nas turmas que tive nunca senti necessidade de justificarem os assuntos que estavam a estudar, não senti que estivessem a pôr em causa o porquê de serem estes assuntos ou outros.” (E7)

Nove professores afirmaram que os adultos têm *Maior apetência por conhecimentos funcionais* e apenas um referiu que não:

“Sim preferem, porque são pessoas já integradas no mercado de trabalho que voltam à escola por alguma razão, esperam tirar benefícios da escola e tudo para eles tem que fazer sentido, tem que satisfazer a finalidade.” (E8)

Quanto ao *Empenho*, de uma forma geral, ainda que com variações, todos os professores caracterizaram os alunos adultos como empenhados (10 professores): são *Mais empenhados do que os jovens* (3 professores); *Revelam empenho em casa e nas aulas* (1 professor); *Em casa não, nas aulas sim* (1 professor); *Uns sim, outros não* (4 professores) e *Inicialmente pouco, vai-se construindo* (1 professor).

“Os adultos como se esforçam mais e têm mais vontade e mais necessidade de acabar aquilo, acho que provavelmente empenham-se mais do que os jovens.” (E9)

Relativamente aos *Estilos de aprendizagem*, 7 professores referiram que existe uma grande *Heterogeneidade* entre os alunos adultos e 3 referiram que existe *Homogeneidade*.

No que respeita à *Heterogeneidade de perfis*, todos os professores concordaram que é uma característica das turmas de adultos e identificaram vários níveis de expressão dessa heterogeneidade: *Etária* (5 professores) de *Género* (4 professores), ao nível da *Experiência de vida* (2 professores), *Motivações* (2 professores), *Profissões* (3 professores), *Formação cultural* (1 professor), *Origens sociológicas* (1 professor), *Atitudes e valores* (1 professor).

7.1.4.3. Perfil do adulto enquanto aluno de Filosofia

No âmbito desta questão encontrámos 3 categorias nas respostas dos professores: *Dificuldades manifestadas pelos alunos na disciplina*, *Competências exigidas pela disciplina* e *Desenvolvimento de competências na idade adulta por meio da Filosofia*. Quanto à primeira categoria temos: *Expressão escrita* (9 professores); *Leitura e interpretação dos textos* (7 professores); *Falta de vocabulário e dificuldades na compreensão dos conceitos* (6 professores); *Expressar ideias de forma pessoal* (2 professores); *Expressão oral* (2 professores); *Capacidade crítica* (2 professores); *Métodos de estudo* (2 professores); *Falta de cultura geral* (1 professor); *Não visionar a aplicabilidade imediata dos conteúdos* (1 professor); *Raciocínio lógico* (1 professor) e *Discussão/argumentação* (1 professor). A este propósito os professores afirmaram:

“(...) normalmente as pessoas (...) primeiro mal sabem ler e escrever.” (E1)

“*Ler, escrever (...) não têm noção.*” (E2)

“*Ao nível da expressão escrita são de um modo geral fracos, muito, muito fracos.*” (E7)

No que respeita às competências exigidas pela disciplina pudemos verificar que, na opinião dos professores inquiridos, *A maioria dos adultos não as possui* (7 professores), tendo 1 professor dito que *Possuem as competências mínimas*:

“*Já disse que não, a maioria, alguns... poucos têm algumas competências sim, a maioria não tem.*” (E1)

As competências da disciplina identificadas pelos professores são: *Ler e escrever, Analisar, Compreender e interpretar textos, Fluência na expressão escrita e oral, Flexibilidade mental, Análise reflexiva e diálogo e Argumentação.*

Relativamente ao desenvolvimento de competências na idade adulta por meio da Filosofia, 8 professores consideram que *Ainda é possível desenvolvê-las*:

“*Acho que pode ajudar e não tenho a mínima dúvida quanto a isso. O facto de obrigar a pessoa a se expressar, a comunicar, a rebater ou reafirmar mas procurando razões para as suas crenças leva a pessoa a um nível de percepção da realidade qualitativamente diferente daquela que tinha até então.*” (E8)

7.1.5. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos

Relativamente a esta categoria verificámos que as opiniões dos professores se dividem igualmente entre as sub-categorias *Diferenciados* (5 professores) e *Idênticos* (5 professores). A propósito da necessidade de diferenciar o modo de ensinar alunos adultos e alunos jovens, o professor E2 disse:

“*(...) não podemos ter o mesmo tipo de estratégias, nem de comportamento, nem de actividades com... mais que as idades, os próprios interesses e as próprias sensibilidades daquelas pessoas que ali estão (...)*”

O professor E1 defendeu que ensinar jovens e ensinar adultos não é muito diferente dado que as dificuldades manifestadas pelos dois grupos são muito semelhantes, pelo que não diferencia os métodos:

“Dadas as dificuldades dos grupos dos adultos e dos jovens serem semelhantes, o que acabo por fazer é interpretação de textos a partir de leitura, como o que falta a muita gente é leitura, leitura, interpretação... tentativas de discussão e sobretudo muita explicação.”

7.1.6. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no ensino de adultos

O presente tema foi categorizado até ao nível 3, uma vez que no âmbito do mesmo se evidenciaram dois grandes grupos de métodos utilizados pelos professores: *Activos* e *Passivos*. Por sua vez, dentro de cada um destes grupos constatámos que os professores utilizam vários tipos de métodos.

No que respeita aos métodos activos, 7 professores recorrem ao *Questionamento/diálogo e discussão*, 6 professores ao *Trabalho de grupo*, 5 ao *Debate*, 5 também utilizam o *Trabalho escrito/relatórios de aula*, 3 a *Apresentação oral de trabalhos*, 2 o *Trabalho individual* e, por fim, 2 também, as *Actividades de pesquisa*. Alguns testemunhos exemplificativos são:

“Utilizo muito (...) a escrita (...)” (E5)

“A metodologia que eu privilegio é o debate (...)” (E6)

“As técnicas que eu utilizo mais são (...) trabalhos individuais ou de grupo, mais de grupo até, dois a dois (...) fichas de trabalho que vêm no compêndio ou outras que eu dou para fazerem em grupo e depois lidas oralmente na aula.” (E6)

No que concerne aos métodos passivos, temos 8 professores a preferir a *Exposição*, 4 a *Leitura e a interpretação de textos*, 2 o *Visionamento de pequenos filmes ou documentários* e 2 também, a *Esquematização e a síntese da matéria*.

“Eu faço mais exposição à noite do que de dia (...) de vez em quando faço umas perguntas, também sou provocadora mas aposto mais na organização e em ser magister, eles também esperam isso de mim.” (E2)

“Os alunos da noite precisam de uma sistematização da matéria, precisam de ser orientados e os de dia também. (...) e faço umas síntesezinhas, pronto hoje vimos isto, isto e isto, então e aquilo que vimos hoje, o conceito quer dizer isto, tal, tal... se não ficam perdidos, mas tem que ter diálogo, deixar primeiro sair (...).” (E4)

É de evidenciar que cada um dos professores utiliza mais do que um método na sala de aula.

7.1.7. Adequação do programa de Filosofia ao perfil dos alunos adultos

Relativamente a esta categoria as representações dos professores dividiram-se igualmente entre duas categorias opostas, a saber, *O programa é adequado aos alunos adultos* (5 professores) e *O programa não é adequado aos alunos adultos* (5 professores). O presente tema foi codificado até ao nível 3 dado que os professores sentiram necessidade de justificar o porquê de considerarem o programa da disciplina adequado ou desadequado.

Assim, os professores que consideram o programa adequado aos adultos, justificaram a sua posição afirmando que *Os temas e as competências a desenvolver pela Filosofia são independentes da idade* (5 professores):

“Eu acho que os alunos da noite têm uma especificidade própria pelas suas condições etárias, pelas suas condições de vida, pelo seu nível etário, pela sua motivação... os conteúdos teriam que ser necessariamente diferentes.” (E7)

“Acho que deviam mudar os currículos porque os adultos já não são crianças e têm questões provavelmente mais profundas ou diferentes e as matérias são as mesmas e muitas vezes eles queixam-se disso. Certas questões para nós não fazem sentido.” (E9)

Os professores que entendem que o programa não é adequado aos alunos adultos, justificaram a sua posição afirmando que *Os conteúdos deveriam ser ajustados à especificidade dos adultos* (3 professores), *50% do programa deveria ser elaborado pelo professor para fazer face às necessidades dos alunos* (1 professor) e *Há necessidade de valorizar a vertente problemática e prática dos conteúdos* (1 professor).

O professor E6 referiu desta forma a necessidade do professor intervir na construção do programa:

“ (...) as escolas deveriam ter a meu ver, em relação aos adultos, pelo menos em relação aos adultos, no programa de filosofia, 50% dos conteúdos obrigatórios e os outros 50 deviam estar ao critério do professor para se ir mais ao encontro das necessidades dos adultos.”

A centração do programa em problemáticas e a ligação com a vida prática dos alunos foi expresso assim:

“Agora que têm que se alterar os programas e promover esse tipo de aprendizagem nos alunos através de problemáticas e do aproveitar e do chamar a atenção para a vida prática dessas pessoas, não há dúvida.”(E2)

7.1.8. Adequação do manual adoptado à especificidade do aluno adulto

No que respeita ao presente tema, 6 professores são da opinião que *O manual adoptado para o ensino regular é adequado ao ensino nocturno* enquanto que 4 consideram que *Há necessidade de um manual diferente para adultos*:

“Não vejo qualquer problema por ser o mesmo para jovens e adultos.” (E4)

“Eu penso que deveria ser diferente, mas... a questão comercial inviabiliza ter manuais separados para o dia e para a noite, em termos comerciais não se justifica.” (E6)

7.1.9. Recurso à diferenciação pedagógica

Sobre o recurso à diferenciação pedagógica em contexto de aula, 5 dos professores inquiridos responderam que *Sim* e 3 disseram que *não* o fazem. O primeiro grupo de professores justificou a necessidade de recorrer a um ensino diferenciado dentro da sala de forma a ir ao encontro da grande heterogeneidade de perfis entre os alunos adultos quer ao nível das dificuldades manifestadas quer ao nível da formação cultural, origem sociológica, profissional e etária:

“Sim, uma grande heterogeneidade em termos de formação cultural com que nos chegam, em termos de origens sociológicas, profissionais, isso sem dúvida nenhuma... e de idades, o que provoca desníveis nos ritmos de aprendizagem, daí a necessidade de se fazer cada vez mais, mesmo neste sistema de módulos, mesmo no grupo turma, a necessidade de fazer um ensino mais personalizado.” (E6)

7.1.10. Dificuldades no ensino da Filosofia a adultos

Quando questionados sobre a existência de dificuldades no ensino da Filosofia a adultos, 4 dos inquiridos referiram a *Inexistência de dificuldades inerentes ao professor*. Na verdade, consideraram que não existe diferença entre o ensino de jovens e o ensino de adultos, pensam também que não sentem dificuldades devido à experiência acumulada neste tipo de ensino, e um dos professores referiu inclusivamente que considera ser mais fácil ensinar adultos do que ensinar jovens:

“Não, considero mais fácil que o ensino a adolescentes... exactamente porque depois de lhes explicarmos as vantagens e os objectivos da disciplina eles entendem e aceitam, enquanto os adolescentes têm a ideia que a filosofia é para gente maluca e rejeitam desde a primeira aula até ao fim. Os adultos aceitam melhor a disciplina porque muitas vezes falamos de assuntos em que já reflectiram enquanto que os jovens não reflectiram nem querem reflectir, muitas vezes vamos ao encontro de raciocínios ou ideias que os adultos já tiveram e dizem ”por acaso no outro dia estava a pensar nisso”, “por acaso aquela notícia fez-me pensar nisso”, nós vamos de alguma forma ao encontro dos episódios de vida que eles têm.” (E8)

Cinco professores afirmaram que sentem *Dificuldades inerentes aos alunos* tais como *Falta de competências* (2 professores), *Cristalização* (2 professores) *Dificuldade em estudar* (1 professor), *Falta de conhecimentos prévios* (1 professor), *Falta de motivação* (1 professor) e sentem dificuldades também *Com alunos que abandonaram a escola há algum tempo* (1 professor). O professor E7 disse:

“Sinto a tal cristalização de perspectivas face à realidade. Um adulto tem uma tendência para insistir mais num conjunto de crenças que foram interiorizadas ao longo da vida e por mais contente que eu esteja com o meu partido ou com a minha religião, por mais críticas que eu faça eu continuo a votar no mesmo. Já um jovem tem maior capacidade de dar uma cambalhota total em relação às suas convicções, isso acontece em todos os planos da vida seja no namoro seja no curso que está a tirar, as suas convicções em cada momento são absolutas, em cada momento as suas crenças são inquestionáveis, são dogmas, mas pela mínima razão o dogma foi quebrado e há um outro dogma, os seus dramas marcam-nos para toda a vida, mas no dia seguinte o drama é outro. O adulto não, o adulto perdeu essa flexibilidade e tem uma maior dificuldade na aprendizagem de novas formas de estar.”

Um professor ainda disse que encontra *Dificuldades inerentes ao sistema*.

7.1.11. Adequação do sistema de ensino por módulos capitalizáveis à especificidade do aluno adulto

Nesta categoria, tal como em muitas outras, as respostas dos professores dividiram-se e muitas foram as razões adiantadas pelos mesmos para justificar a adequação e a inadequação do sistema de ensino por módulos aos adultos. Quando questionados directamente acerca da adequação do sistema aos alunos adultos, 5 professores responderam *Nuns aspectos sim, noutros não*; 3 responderam *Não* e 2 responderam *Sim*. Na tentativa de justificar as suas respostas, os professores apresentaram um conjunto de aspectos positivos e negativos relativamente ao sistema de ensino em questão.

Os aspectos positivos encontrados foram: *Há acompanhamento da parte do professor* (3 professores); *A imposição de um ritmo pelo professor obriga os alunos a ter auto-disciplina* (3 professores); *O regime de avaliação por módulos é motivante* (2

professores); *A importância do grupo-turma* (2 professores); *A rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo* (1 professor) e *Vai ao encontro da pedagogia por objectivos* (1 professor). A propósito da importância do grupo-turma, o professor E3 referiu:

“(..) o espírito de turma, de grupo, se algum quer desistir os outros tentam integrá-lo, ajudá-lo e muitas vezes não desiste exactamente pelo apoio do grupo.”

Relativamente ao acompanhamento da parte do professor, temos que:

“No ensino por módulos acompanha-se muito mais o aluno e podemos averiguar muito melhor se eles estão a aprender ou não (...).” (E10)

O mesmo professor referiu também outra vantagem que se prende com a motivação inerente ao regime de avaliação por módulos:

“O modelo de avaliação é adequado porque se eles abandonarem a meio do 1º período ou do 2º, pelo menos já têm alguma coisa feita e isto funciona como motivação, porque se o aluno, por algum motivo parou, volta e sabe que tem algumas coisas feitas e não vai ter que começar tudo do zero.” (E10)

Nas representações dos professores, os aspectos negativos do sistema são em maior número. De salientar que os aspectos positivos e negativos do sistema aqui apresentados foram inteiramente sugeridos pelos inquiridos. Atendendo a que vários professores fizeram as mesmas críticas, obtemos uma ênfase ainda maior no que respeita à sua concordância relativamente à inadequação do sistema de módulos aos alunos adultos. A maior desvantagem do sistema apontada por todos os professores é a *Carga horária pesada* (10 professores).³⁵ Nas palavras dos professores:

“Claro, é mais pesado, é uma carga horária rígida e pesada, diária.” (E1)

³⁵ A única categoria em que contabilizámos, ao longo de toda a análise de conteúdo, todos os professores, sem excepção, foi justamente esta. Isto revela que é um facto com que todos os professores concordam, ainda para mais, se tivermos em consideração que não lhes foi perguntado directamente nada relativamente a este assunto em particular.

“O horário dos módulos é horroroso, brutal (...) A carga disciplinar é brutal, entram às 7 e saem à meia-noite, não têm um furo, aulas de 90 minutos seguidas, e para quem já trabalhou, muitos deles vêm a correr porque saem às 7 e depois estar a aguentar isso e no outro dia às 9 da manhã, é brutal.” (E2)

A *Imposição de um regime de presenças* foi apontada por 5 professores como incompreensível num sistema de ensino de pessoas adultas com responsabilidades familiares e profissionais e que têm consciência das desvantagens de perder aulas e das dificuldades acrescidas devido a essa ausência. O sistema presencial obrigatório e o peso da carga horária conjuntamente conduzem muitos professores a não pedir a estes alunos quaisquer trabalhos extra-aula, pois consideram que esse esforço seria sobre-humano:

“(...) o tipo de regime em que as aulas são presenciais (...) não é compatível com o tipo de vida que eles têm.” (E7)

(...) o regime das presenças e das faltas acho que é completamente fora de tom.” (E8)

“(...) pedir-lhes mais algum trabalho além dessas cinco horas em que são obrigados ao regime de presenças, têm que estar nas aulas, pedir-lhes um ou outro trabalho é um massacre.” (E8)

Cinco dos professores inquiridos manifestaram ainda o seu descontentamento relativamente ao sistema de módulos dado que na sua opinião *A rigidez do regime de avaliação implica a progressão lenta do aluno*, obrigando-os a passar necessariamente 3 anos das suas vidas na escola sem qualquer possibilidade de avançar mais rapidamente; muitas vezes é desmotivante e não é adequado ao tipo de vida que os alunos têm:

“A outra avaliação permitia uma progressão mais rápida se o aluno quisesse, se conseguisse fazer, podia progredir mais rapidamente (...) enquanto que aqui têm que andar três anos necessariamente.” (E1)

“(...) o tipo de regime em (...) os alunos são todos avaliados nos mesmos momentos com datas definitivamente marcadas não é compatível com o tipo de vida que eles têm. (E7)

A rigidez do sistema conduz a uma elevada taxa de desistências foi outro dos aspectos mencionados por 4 dos inquiridos. De facto, esta modalidade de Educação de Adultos apresenta taxas muito elevadas de desistência logo nos primeiros meses de aulas. Na opinião dos professores uma das razões poderá ser a falta de flexibilidade do sistema:

“(...) que é o problema com este tipo de ensino, aparecem turmas muito grandes que no segundo ano está reduzido a muito poucos, no terceiro ano é um grupo mínimo (...) apesar das dificuldades encontradas e certas desvantagens que encontro como essa falta de flexibilidade que leva muitos alunos à desistência (...).” (E7)

Inerente a este sistema está também, na opinião de 3 professores, a *Perda de autonomia e de responsabilidade do aluno*. À semelhança do que sucedeu em outros tópicos caracterizadores do sistema dos módulos, os professores procederam à sua caracterização opondo-o ao modelo anteriormente em vigor, a saber, o das unidades capitalizáveis. Vejamos as considerações tecidas pelo professor E8:

“Acho que este sistema é um retrocesso em relação às unidades porque andámos durante anos no sistema das unidades a responsabilizar os alunos, agora tiraram-lhes essa responsabilidade, agora é o professor o responsável por dinamizar a aula, é responsável por imprimir ritmo de aprendizagem, é o professor que obriga ao sistema de avaliação, e de certa forma para os adultos é diminuí-los um bocadinho. Por um lado eles precisam desse dinamismo que nem toda a gente consegue ter mas é um retrocesso a nível de responsabilização do adulto.”

Dois professores apontaram ainda o facto de considerarem os *Intervalos muito curtos*, não permitindo aos alunos comer. Trata-se de alunos maioritariamente trabalhadores-estudantes e que vão, em muitos casos, directamente do trabalho para a escola. O professor E9 referiu:

“Acho que os intervalos deviam ser maiores, não têm tempo para comer, vêm com as bochechas cheias de pão e quando têm que jantar, é pouco tempo.”

A discordância com a *Impossibilidade de os alunos fazerem melhorias de nota* foi mencionada por 1 professor:

“(…) no entanto um aspecto que eu acho que se torna injusto relativamente aos alunos de dia é o facto de não poderem fazer melhorias de notas porque eles têm uma avaliação recorrente mas só acessível a quem não capitalizou o módulo e quem teve 10 ou 11 e pretendia ter 15 ou 16, não terá acesso aos exames, não poderá fazer melhoria de nota.” (E8)

Por fim, um dos professores referiu também que o sistema de módulos é *Demasiado permissivo*:

“Por outro lado, acho que é muito permissivo, podem fazer exames quando lhes apetece, podem ir para o 11º ano sem terem feito o 10º. O ano passado tinha uma aluna que só tirava dois e estava no 11º ano, é muito estranho.” (E9)

7.1.12. Sistema de ensino por unidades capitalizáveis

Este tema surge no discurso dos professores por confronto com o sistema de ensino por módulos capitalizáveis e permite uma melhor compreensão do funcionamento do último. Os professores referiram-se ao sistema das unidades acentuando as suas vantagens, nomeadamente, para mostrar as limitações do sistema dos módulos. Assim, pensam que o sistema de unidades *Exige responsabilidade da parte do aluno* (4 professores):

“(…) se bem que isso exija da parte dos alunos uma grande responsabilidade e alguns não têm e sentem-se melhor nos módulos porque os módulos os protegem, entre aspas, como se fosse uma turma, leva-os ao colo e dá-lhes um certo aconchego.” (E5)

Maior respeito pelas necessidades e ritmo do aluno foi também apontado como uma vantagem do sistema de unidades por 3 professores:

“As unidades têm a vantagem de o aluno poder acelerar ou reduzir a velocidade da sua aprendizagem (…)” (E9)

O *Respeito pela autonomia do aluno* é também uma virtude do sistema por unidades na opinião de 3 professores:

“Este regime de avaliação (...) não chega à flexibilidade das unidades, em que os alunos são muito mais autónomos e decidem vou fazer duas unidades aqui, vou concentrar-me nesta disciplina e sei que a partir da semana que vem tenho trabalho nocturno e não posso vir às aulas.” (E7)

A *Flexibilidade na assiduidade* (1 professor) e a *Flexibilidade curricular* (1 professor) são mais dois aspectos positivos do ensino por unidades, referidas pelo professor E1:

“Os alunos nas unidades não tinham que ir às aulas, ou iam de vez em quando, se obedecessem a umas determinadas regras podiam continuar a aparecer (...).” (E1)

“Nas unidades podiam escolher algumas disciplinas, aqui são todas impostas.” (E1)

Apenas uma desvantagem é apontada ao sistema de ensino por unidades que é o facto de ser *Confuso e cansativo para o professor* (1 professor):

“O ensino das unidades é confuso e cansativo para o professor quando tem muitas unidades dentro da sala de aula, depois há sempre aquela dificuldade de se individualizar devidamente o ensino, a pessoa vai tentando dar atenção igual e todos, mas nem sempre se consegue.” (E10)

7.1.13. Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis

As sugestões dos professores para melhorar o ensino de adultos no sistema por módulos foram várias e diversas; alguns professores fizeram mais do que uma sugestão. A *Maior flexibilidade do sistema* em várias vertentes foi a sugestão que mais professores deram. A flexibilização deveria fazer-se *No regime de avaliação* (2 professores), *No processo de ensino-aprendizagem* (1 professor), *Na leccionação dos conteúdos* (1 professor), *No sistema de faltas* (1 professor), *Na relação professor-aluno* (1 professor), *Na escolha das disciplinas* (1 professor) e *Na progressão dos alunos* (1 professor). O professor E6 referiu a necessidade de flexibilizar o regime de avaliação:

“Outra coisa que acho que devia ser flexibilizada, o sistema de avaliação deveria ser diferente (...).”

O professor E7 sugeriu a flexibilização no sistema de ensino-aprendizagem:

“Geralmente o adulto tem um trabalho e uma família e precisa de uma maior flexibilidade no desenvolvimento das suas competências (...) e de adaptar o processo de ensino-aprendizagem à sua disponibilidade que é muito reduzida.”

A flexibilização do regime de faltas foi aconselhada pelo inquirido E6:

“Outra coisa importante no ensino de adultos é flexibilizar o sistema de faltas, não pode ser o mesmo que de dia, é um erro. É muito exigente obrigar um aluno a um sistema rigoroso de faltas como acontece aqui, não se justifica à noite, acho que é prejudicial.”

O professor E9 aplicou o conceito de flexibilização à escolha das disciplinas:

“(...) e poderem escolher mais as disciplinas que lhes interessam (...)”

Aumentar as actividades extracurriculares, fazer a Adequação dos programas aos adultos, Reduzir a carga horária, Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos leccionados e A coexistência do sistema dos módulos e das unidades foram sugestões apontadas, cada uma delas, por 2 dos professores. A necessidade de aumentar as actividades extra-curriculares foi expressa desta forma pelo professor E3:

“Uma falha que eu noto é que enquanto de dia se pode fazer enfim... algumas, pequenas visitas de estudo ao exterior, à noite é mais complicado... quer dizer que o espaço do aluno da noite é praticamente o espaço da aula (...).”

O professor E2 sugeriu a adequação dos programas aos adultos:

“(...) vão ter que adaptar os conteúdos, os programas, as realidades ao ensino da noite (...).”

O inquirido E9 sugeriu a redução da carga horária:

“Terem menos disciplinas, mais tempo para estudar, menos carga horária, ter menos tempo de aula (...).” (E9)

Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos leccionados foi apresentada desta forma:

“Em relação aos adultos o que eu acho é que os objectivos que nós lhes temos que dar têm que ser muito bem definidos e dar-lhes alguma aplicabilidade à sua vida prática.” (E6)

A justificação para a coexistência do sistema dos módulos e das unidades foi a seguinte:

“O que eu acho é que deveriam coexistir as unidades e os módulos durante mais algum tempo porque eles dirigem-se a públicos diferentes (...).” (E5)

Cada uma das sugestões que se seguem foram apresentadas por 6 professores:

Diversificação de estratégias; Adequação das estratégias e metodologias à especificidade de cada aluno/turma, Tornar a escola num laboratório e envolver a comunidade, Educar para a cidadania, Aumento da responsabilidade e profissionalismo da classe docente e Adequação das estratégias e metodologias à mudança dos tempos. Quanto à diversificação de estratégias, o professor E8 referiu:

“Recurso sobretudo a meios audiovisuais, mais utilização de notícias de jornal, notícias de telejornal, de anúncios, temos uma parte do programa que permite isso perfeitamente...”

No que respeita à adequação das estratégias e metodologias à especificidade de cada aluno/turma, o professor E1 é da opinião que:

“(...) devemos conhecer umas quantas estratégias, metodologias, conhecê-las e depois consoante as pessoas que temos na aula devemos aplicar aquilo que for necessário para alcançar os objectivos.”

Tornar a escola num laboratório e educar para a cidadania foram apontadas pelo professor E4:

“Eu penso que a escola tem que passar a ser um laboratório, ir experimentando, por tentativa e erro, vamos experimentar, o que estás a fazer? E se fosse assim? E se experimentasses... quer dizer, devia haver uma concertação em termos de grupo, um grupo que funcione, que partilhe, não só os conteúdos mas também interligar, envolver as comunidades, o meio, as associações governamentais, não governamentais também nesse diálogo com o que se faz aqui, uma ponte, não é, a escola abrir as portas, ter mais gente cá, haver mais interligação... fazer experiências, para mim é um laboratório.”

“(...) se tu tens à noite um grupo de alunos que não pode vir às aulas porque os padrões deles não reconhecem o estatuto de trabalhador estudante que é um direito, não é, é importante que em filosofia se faça essa educação para a cidadania, é isso que tem que se discutir ali, aprender a reconhecer os seus direitos, isto é educação para a cidadania, perder o medo, a ousadia, o tal pensamento crítico (...).”

Por fim, foram ainda sugeridas outras medidas com vista à melhoria do ensino de adultos no sistema dos módulos, a saber, *Disponibilidade para a mudança da parte dos professores* (1 professor), *Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos* (1 professor), *Criar espaços de convívio entre professores e alunos* (1 professor), *Reunião do Ministério da Educação com os alunos para saber o que pensam* (1 professor) e *Certificar os saberes informais* (1 professor).

Quanto à disponibilidade para a mudança da parte dos professores:

“(...) e não podemos ter a pretensão de pensar que nós é que temos razão... enquanto não tivermos uma maior abertura de espírito para estarmos despertos para situações novas e também valorizar determinadas coisas, não há alteração possível... nem adequação.” (E2)

Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos foi expresso desta forma:

“Que ouçam... partir da cultura que os alunos têm, das necessidades, do seu contexto, conhecer os alunos, porque é que eles estão ali, o que eles querem aprender, esperam, e articular, estabelecer esse diálogo com os alunos (...).” (E4)

O professor E6 referiu-se à necessidade de criar espaços de convívio entre professores e alunos:

“Outros aspecto que também me parece fundamental é criar espaço, condições e espaços de convívio ao longo do ano que facilitem essa relação mais livre e humana entre o professor e o aluno para que se encurte a distância entre o professor e o aluno.”

Certificar os saberes informais foi ainda outra sugestão:

“Deveria certificar-se um pouco esses saberes informais. Estar a ignorar esses saberes profissionais não faz sentido.” (E6)

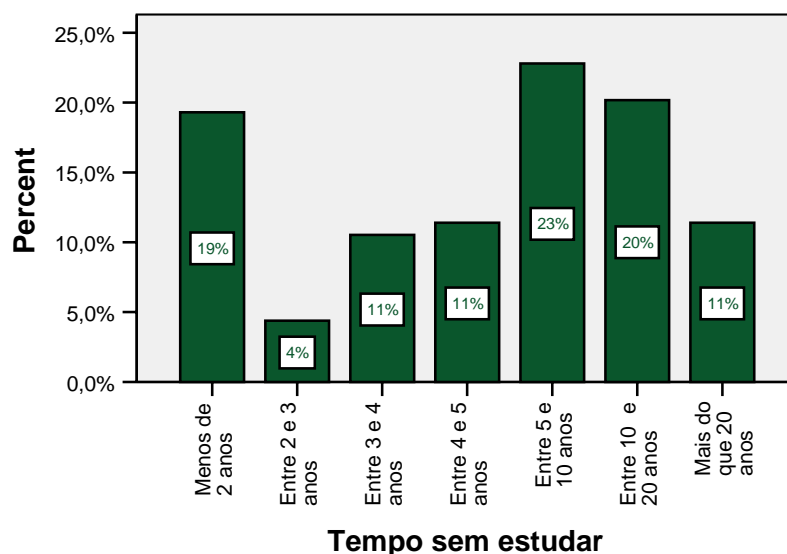
7.2. Os questionários

7.2.1. Caracterização dos indivíduos da amostra: descrição estatística³⁶

A amostra é constituída por 125 alunos com *Idades* compreendidas entre 19 e 71 anos (média de 29,52 anos), sendo 66 do género *Feminino* e 59 do género *Masculino*, o que corresponde a proporções praticamente iguais de 52,8% e 47,2%, respectivamente. De igual modo, 59 alunos frequentam o *10º ano* e os restantes 66 alunos frequentam o *11º ano* em proporções novamente semelhantes. 114 alunos são do tipo *Trabalhador-estudante* e apenas 11 são *Estudantes a tempo inteiro*, uma distribuição que, na nossa opinião, reflecte correctamente (ou, pelo menos, aproximadamente) a distribuição por Tipo de aluno característica da população do ensino por módulos capitalizáveis. Igualmente representativa da tendência apresentada pela população de alunos neste tipo de ensino, encontramos na amostra uma proporção de 95,2% de alunos que já *Interrompeu alguma vez os estudos*, contra apenas 4,8% que não o fizeram. Este período de interrupção apresenta uma média de 8,77 anos e uma moda e mediana de 7,5 anos para o *Tempo sem estudar*. A centralização destes valores na classe de entre 5 e 10 anos, associada a um desvio padrão de 7,56, permite inferir que estamos perante uma distribuição aproximadamente simétrica em relação à classe referida (tendo em conta as diferentes amplitudes das classes presentes no item) e com uma grande heterogeneidade. Estes mesmos factos são confirmados pela análise do Gráfico 1.

³⁶ A análise estatística respeitante à caracterização da amostra pode ser consultada no Anexo 5A

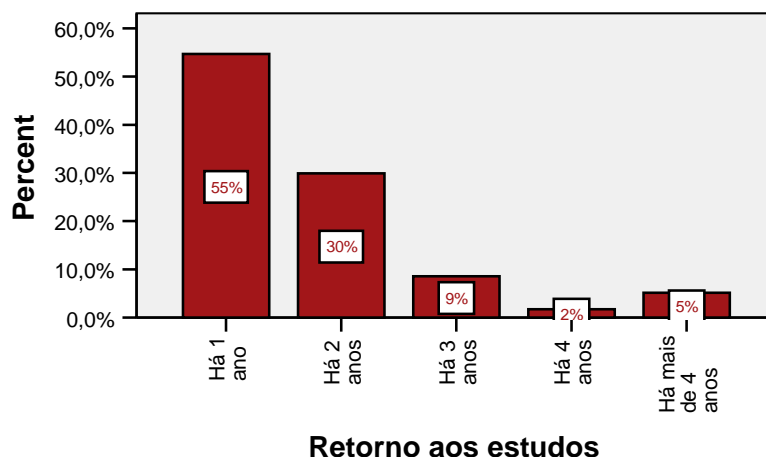
Gráfico 1: Distribuição das percentagens do item 7 (Tempo sem estudar)



A proporção amostral pouco significativa de alunos que *Nunca interrompeu os estudos* permite-nos considerar a distribuição *Interrompeu alguma vez os estudos* como aquela que melhor caracteriza a amostra donde, na análise estatística que se segue, não será considerada esta dicotomia entre os inquiridos.

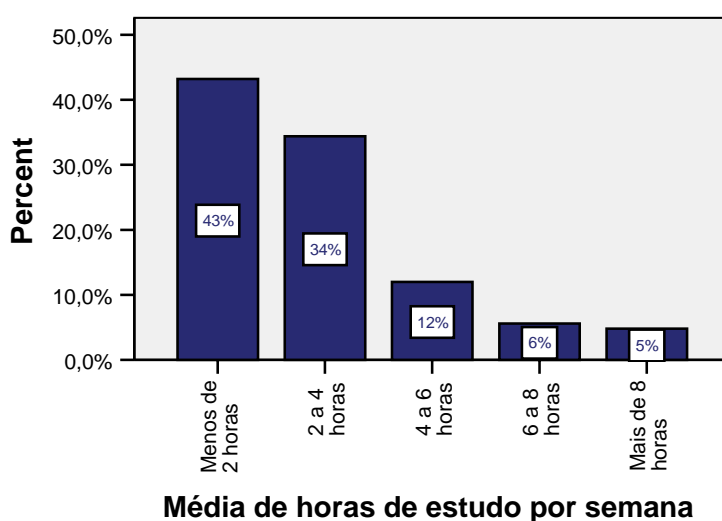
A análise do Gráfico 2, referente ao item *Retorno aos estudos*, permite afirmar que a grande maioria dos alunos da amostra retomou os estudos há 3 anos ou menos (frequência acumulada de 93,2%), o que, tendo em conta os anos de frequência presentes na amostra (10º e 11º anos), indicia que a interrupção do estudos se deu predominantemente no final da escolaridade obrigatória.

Gráfico 2: Distribuição das percentagens do item 8 (Retorno aos estudos)



A Média de horas de estudo por semana apresenta uma média de 3,03 horas e uma classe mediana de 2 a 4 horas a que corresponde uma frequência acumulada de 77,6%. A moda porém, situa-se na classe de menos de 2 horas. Estes valores tendencialmente baixos de horas de estudo, bem como a distribuição apresentada no Gráfico 3 estão de acordo com o que seria de esperar numa amostra constituída preponderantemente por trabalhadores-estudantes.

Gráfico 3: Distribuição das percentagens do item 5 (Média de horas de estudo por semana)



7.2.2. Correlações entre as variáveis de caracterização dos indivíduos da amostra

Com o intuito de refinar a caracterização dos indivíduos da amostra foi feita uma análise bivariada (Anexo 5 B e seguintes). Especificamente, criaram-se tabelas de contingência com os respectivos coeficientes de correlação, isto é, coeficiente de contingência entre variáveis nominais e coeficiente *tau-b* de Kendall entre variáveis ordinais. Onde o pressuposto de normalidade é verificado, realizaram-se testes *t* para amostras independentes a fim de comparar as respectivas médias. Quando o pressuposto de normalidade não é verificado, optámos pela realização dos testes não paramétricos para duas amostras independentes de Kolmogorov-Smirnov ou de Mann-Whitney, para assim comparar a localização e a forma das distribuições.

Agrupando os inquiridos por *Sexo* conclui-se que relativamente à *Idade* do inquirido (Anexo 5B1), o género Feminino e Masculino possuem distribuições aproximadamente normais, com médias de 29,77 e 28,54 anos respectivamente, uma vez que as estatísticas do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (sig.=0,115 e sig.=0,799, respectivamente) são significativas. Estes valores foram calculados após a exclusão dos *outliers*: um inquirido do género Feminino com 71 anos. O teste *t-student* (sig.= 0,369) permite afirmar que estas médias não diferem de forma estatisticamente significativa. Porém, o teste de Levene para a igualdade de variâncias (sig.=0,009) indica que as variâncias das distribuições de idade entre géneros não podem ser consideradas iguais. De facto, pela comparação das medidas de dispersão constantes na tabela 1 (desvio padrão, mínimo e máximo, amplitude e intervalo inter-quartil) constata-se facilmente que o género Feminino apresenta uma maior variação nas idades, apesar de ter uma menor amplitude. Tendo em conta que o número de alunos é praticamente idêntico entre

gêneros, as mulheres da amostra possuem uma heterogeneidade de idades superior à dos homens.

Tabela 4: Estatísticas da Idade do inquirido agrupadas por Sexo do inquirido

	Sexo do inquirido	Estatística	
Idade do inquirido	Feminino	Média	29,77
		Desvio Padrão	8,500
		Mínimo	19
		Máximo	48
		Amplitude	29
		Intervalo Inter-Quartil	14
	Masculino	Média	28,54
		Desvio Padrão	6,618
		Mínimo	19
		Máximo	52
		Amplitude	33
		Intervalo Inter-Quartil	8

Os coeficientes de contingência entre *Tipo de aluno* e *Ano de frequência* por um lado, e *Sexo do inquirido* por outro, estão apresentados na Tabela 5. Uma elevada significância aproximada ($>0,05$), associada aos dois coeficientes de contingência próximos de zero, garantem a inexistência de correlação entre as variáveis em estudo. Esta não correlação preconiza uma semelhança entre as distribuições por gênero, para o *Tipo de aluno* e o *Ano de frequência*.

Tabela 5: Coeficientes de contingência entre Tipo de aluno, Ano de frequência e Sexo

	Coeficiente de contingência	Sig. Aprox.
Tipo de aluno * Sexo	0,067	0,451
Ano de frequência * Sexo	0,005	0,956

Uma breve análise dos Gráficos 4 e 5 permite confirmar que o *Tipo de aluno* e o *Ano de frequência*, se encontram igualmente distribuídos pelos géneros Feminino e Masculino (Anexos 5 B2 e 5 B3).

Gráfico 4: Distribuição do Tipo de aluno por sexo

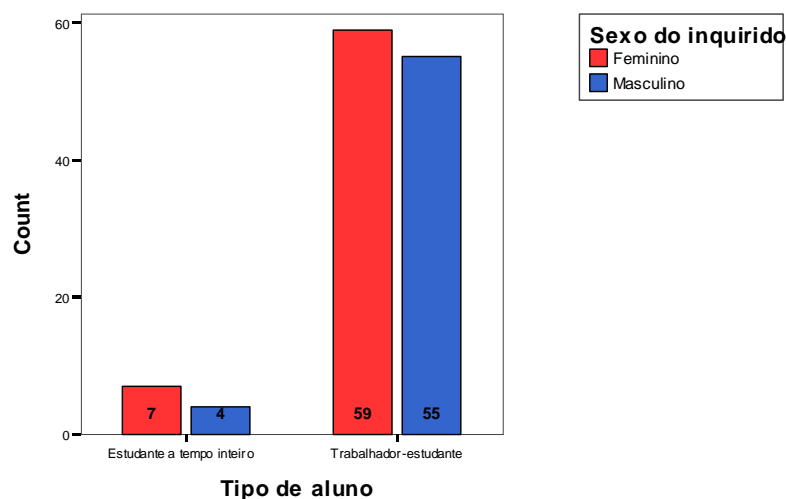
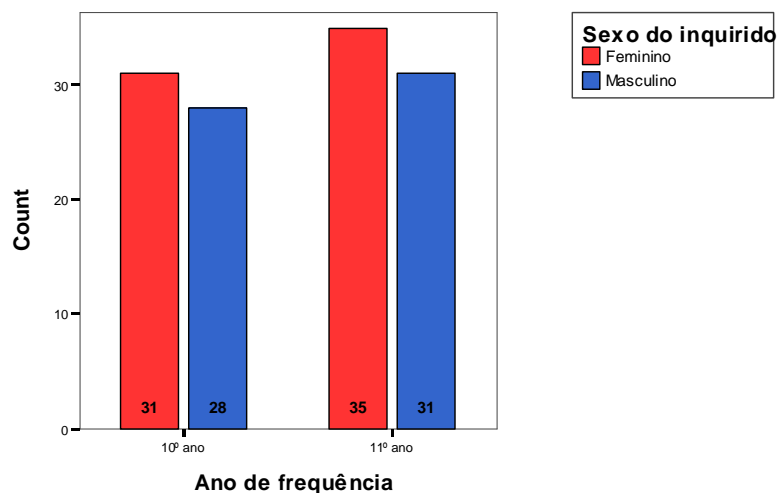


Gráfico 5: Distribuição do Ano de frequência por sexo



As distribuições para o *Tempo sem estudar* e o *Retorno aos estudos* (5 B4 e 5 B5) nos géneros Feminino e Masculino não verificam o pressuposto de normalidade (todos

os níveis de significância do teste de Kolmogorov-Smirnov são inferiores a 0,05) pelo que aplicámos a ambas as variáveis o teste não paramétrico para duas amostras independentes de Kolmogorov-Smirnov. O elevado valor dos níveis de significância obtidos (sig.=0,306 e sig.=0,669, respectivamente) permitem concluir que as distribuições entre géneros, para cada variável, são semelhantes na forma e na localização, ou seja, não existem diferenças de distribuição estatisticamente significativas entre elas.

A *Média de horas de estudo por semana* (Anexo 5 B6) também não possui uma distribuição aproximadamente normal em qualquer dos géneros. O teste para duas amostras independentes de Kolmogorov-Smirnov diz-nos então que as distribuições entre géneros não podem ser consideradas semelhantes na forma e/ou na localização (sig.=0,023). O teste de Mann-Whitney (sig.=0,021) evidencia, também, a existência de diferenças estatisticamente significativas na localização das distribuições. Porém, a comparação dos respectivos gráficos de frequência revela a existência de semelhanças significativas entre os formatos destas distribuições. Assim, a média de horas de estudo do género Feminino (média de 3,5 horas/semana) pode ser considerada estatisticamente superior à média de horas de estudo do género Masculino (média de 2,5 horas/semana).

Agrupando a *Média de horas de estudo por semana* segundo os factores *Tipo de aluno* e *Ano de frequência* (Anexos 5 B7 e 5 B8), concluímos que o pressuposto de normalidade não é verificado em nenhum dos casos, não sendo possível realizar o teste *t*. Assim, obtivemos valores de significância 0,920 e 0,830 no teste de Kolmogorov-Smirnov para duas amostras independentes, respectivamente, pelo que podemos afirmar que a distribuição da *Média de horas de estudo por semana* não varia de forma estatisticamente significativa segundo o *Tipo de aluno* ou o *Ano de frequência*.

De igual modo, para as variáveis *Idade do inquirido* e *Retorno aos estudos* (5 B9 e 5 B10), as respectivas significâncias do coeficiente de correlação *tau* de Kendall (sig.=0,629 e sig.=0,505) permitem concluir pela não influência desses factores na *Média de horas de estudo por semana*.

Para a variável *Tempo sem estudar* (5 B11), uma significância de 0,068 para o *tau* de Kendall, apesar de ainda superior a 0,05, parece indicar a existência de correlação entre este factor e a *Média de horas de estudo por semana*. No entanto, o próprio valor 0,133 da estatística *tau* de Kendall, muito próximo de zero, revela que essa correlação é muito fraca, ou mesmo inexistente.

Assim, o *Sexo do inquirido* aparenta ser o único factor de caracterização que influencia de forma significativa a *Média de horas de estudo por semana* dos alunos na amostra, apresentando o género Feminino uma média superior à observada no género Masculino.

Ao aprofundar esta caracterização da amostra através das correlações ganhamos uma maior base de validação das respostas às questões de investigação. Por exemplo, ao verificarmos que a idade não influencia a média de horas de estudo por semana, podemos também excluir este factor como factor explicativo dos padrões e respectiva variabilidade encontrados nos dados que permitem responder a essas questões.

7.2.3. As componentes presentes no questionário: resposta às questões de investigação

Vamos neste momento responder às questões de investigação formuladas com base nas frequências absolutas, relativas e acumuladas e nas medidas de tendência central (moda e mediana) respeitantes aos itens das componentes em estudo. Na análise descritiva dos dados atendemos à seguinte classificação, relativamente à frequência

relativa acumulada: entre 50% e 60% - mais de metade; entre 60% e 75% - a maioria; entre 75% e 90% - a grande maioria; a partir de 90% - a quase totalidade.

7.2.4. O papel da disciplina de Filosofia na Educação e Formação dos Adultos³⁷

Na questão de investigação 1: **Que papel atribuem os alunos adultos à disciplina de Filosofia na sua formação?**, utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente ‘**Importância da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

Para o item 9.1., a classe modal 1, a classe da mediana 2 e a frequência relativa acumulada respectiva (84,7%) permitem afirmar que a grande maioria dos inquiridos considera a Filosofia importante para o *Desenvolvimento do espírito crítico*.

Também, para o item 9.2, a classe 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada associada de 85,6% mostram que a importância da Filosofia para o *Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento* é reconhecida pela grande maioria dos alunos da amostra.

No item 9.3, o valor 2 assumido pela moda e a mediana, associado a uma frequência relativa acumulada de 76,2% indicam que a grande maioria dos alunos concorda com o papel importante da Filosofia para a *Formação pessoal e princípios éticos*.

No item 9.4, a classe 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada associada de 80,2% revelam que a grande maioria dos alunos considera importante a Filosofia para a *Expressão e a argumentação*.

³⁷ Vide Anexo 6 A .

No item 9.5, a classe modal 1 e uma frequência relativa acumulada de 74,8%, associada à classe de mediana 2, permitem afirmar que a maioria dos alunos concorda com a importância da Filosofia para a *Autonomia de pensamento e construção de novas perspectivas da realidade*.

Para o item 9.6, a classe 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada associada de 71,0% mostram que a importância da Filosofia para a *Compreensão do sentido da existência* é reconhecida pela maioria dos inquiridos. Dos restantes, 18,4% dos alunos apenas concorda parcialmente. Esta frequência elevada é, na nossa opinião, motivada principalmente pela maior abrangência de significados e possibilidades de interpretação do item em questão que pode induzir o inquirido à adoção de uma posição neutra.

No item 9.7, o valor 2 assumido pela moda e a mediana, associado a uma frequência relativa acumulada de 52,0% indicam que mais de metade dos alunos considera a Filosofia importante para *Viver melhor*. Porém, são também significativos os 33,6% de inquiridos que apenas concorda parcialmente com essa importância.

Para o item 9.8, a classe 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada associada de 71,0% mostram que a maioria dos alunos concorda com a importância da Filosofia na *Educação para a cidadania*.

No item 9.9, o valor 3 para a mediana e a moda indica alguma divisão nas opiniões dos inquiridos sobre a importância da Filosofia na *Motivação para a leitura*, sendo de 36,8% a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente com essa importância. Porém, a frequência relativa acumulada para essa classe é de 79,8%, o que revela um grau elevado de concordância.

No item 9.10, a classe modal 5, a classe de mediana 4 e a respectiva frequência relativa acumulada de 74,2% permitem concluir que a maioria dos alunos discorda da

Inexistência de importância da Filosofia para a formação pessoal, o que é consistente com a análise realizada nos itens anteriores.

7.2.5. O perfil do aluno adulto e do aluno adulto de Filosofia

7.2.5.1. O perfil do aluno adulto³⁸

Na questão de investigação 2: **Será que as representações que os alunos têm de si próprios enquanto alunos jovens que foram diferem das representações que têm de si próprios enquanto alunos adultos que são actualmente?** utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente ‘**O perfil do aluno adulto**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 10.1, a classe 5 para a moda e a mediana e a respectiva frequência relativa acumulada de 77,4% permitem concluir que a grande maioria dos alunos discorda do facto de *Possuir hoje uma experiência de vida menos rica e diversificada do que quando era mais jovem*. No que concerne a este item, as representações que os alunos têm de si próprios enquanto jovens e adultos diferem. A grande maioria dos alunos da amostra considera que possui actualmente mais experiência de vida.

No item 10.2, a classe modal 1, a mediana 2 e a respectiva frequência acumulada de 80,4% indicam que a grande maioria dos alunos considera que *A experiência de vida permite-lhes hoje compreender melhor as questões filosóficas do que quando eram mais jovens*. Pelo que, também neste item, as representações que os alunos têm de si próprios enquanto jovens e adultos diferem.

³⁸ Vide Anexo 6 B.

No item 10.3 – *A única razão pela qual voltei a estudar foi para melhorar a minha situação profissional* -, os inquiridos distribuem-se de forma praticamente idêntica pelas várias categorias do item, não sendo possível destacar nenhuma delas. Isto indica que não podemos concluir se a motivação que leva os adultos a voltar a estudar é tendencialmente intrínseca ou extrínseca. As variações encontradas nas respostas poderão dever-se a diferentes motivações pessoais, situações profissionais e vontade.

No item 10.4, a classe modal 5, a mediana 4 e a respectiva frequência acumulada de 68,3% indicam que a maioria dos alunos considera que *Quando era mais jovem não se interessava mais pelas actividades escolares*. Conclui-se que grande parte dos alunos da amostra considera que enquanto jovens possuíam uma motivação extrínseca para a aprendizagem.

Do confronto entre os itens 10.3 e 10.4 infere-se que, relativamente à motivação para a aprendizagem, não podemos concluir se existe ou não uma divergência respeitante às representações dos alunos enquanto jovens e adultos.

No item 10.5, a classe modal 5, a mediana 4 e a respectiva frequência relativa acumulada de 74,8% permitem afirmar que a maioria dos adultos discorda do facto de *Possuir agora mais disponibilidade para estudar do que quando era mais jovem*. Pode concluir-se então que, relativamente a este item, existem diferenças entre as representações que os alunos têm de si próprios enquanto jovens e adultos. Os alunos adultos da amostra afirmam ter menos disponibilidade para estudar do que quando eram mais jovens.

No item 10.6, o valor 5 assumido pela moda e o valor 4 da mediana, associados a uma frequência relativa acumulada de 70,4% indicam que a maioria dos alunos considera que *Hoje não lhes custa mais apreender ideias novas do que quando eram mais jovens*. Resulta daqui que as representações que os alunos têm de si próprios

enquanto jovens e adultos diferem neste ponto. Os adultos julgam que hoje lhes é mais fácil apreender ideias novas.

No item 10.7, a classe modal 2 e a mediana 3 indicam alguma divisão nas opiniões dos inquiridos sobre o facto de *Quando eram mais jovens necessitarem mais da orientação dos professores para realizar as actividades escolares*, sendo de 27,2% a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente. Porém, a frequência relativa acumulada para essa classe é de 76,8%, o que revela que a grande maioria dos alunos concorda com a afirmação. No que respeita à divergência das representações que os alunos têm de si próprios enquanto jovens e adultos, neste item conclui-se que essa divergência existe. A maioria dos alunos adultos da amostra acredita que hoje necessita menos da orientação dos professores do que quando era mais jovem.

No item 10.8, o valor 2 para a classe modal e para a classe da mediana e uma frequência relativa acumulada associada de 72,6% mostram que a maioria dos alunos tem a convicção de que *Hoje tem mais necessidade de saber em que medida aquilo que aprende pode ser importante para a sua vida do que quando era mais jovem*. Também neste ponto as representações que os alunos têm de si próprios enquanto alunos jovens e adultos diferem. Os adultos têm mais necessidade de saber o porquê das aprendizagens.

No item 10.9, a classe modal 1 e a mediana 2 associados a uma frequência relativa acumulada de 83,2% legitimam afirmar que a grande maioria dos inquiridos considera que *Hoje tem mais vontade de aprender conhecimentos funcionais* do que quando era mais jovem. Neste item, as representações que os alunos têm de si próprios enquanto alunos jovens e adultos também diferem. Na opinião dos alunos da amostra, os adultos têm mais necessidade de aprender conhecimentos que lhes permitam lidar com situações do dia-a-dia.

No item 10.10, o valor 5 para a moda e 4 para a mediana e uma frequência relativa acumulada de 77,6% indicam que a grande maioria dos alunos discorda do facto de *Hoje se empenhar mais nas tarefas escolares do que quando era mais jovem*. Pode concluir-se então que, relativamente a este item, existem igualmente diferenças entre as representações que os alunos têm de si próprios enquanto jovens e adultos. Os adultos da amostra afirmam empenhar-se hoje menos na realização das tarefas escolares.

7.2.5.2. O perfil do aluno adulto de Filosofia (dificuldades manifestadas na disciplina)³⁹

Na questão de investigação 3: **Quais as representações dos alunos adultos acerca das suas dificuldades na disciplina de Filosofia?**, utilizámos a escala: 1- extrema dificuldade; 2- muita dificuldade; 3- alguma dificuldade; 4- pouca dificuldade; 5- nenhuma dificuldade. Em relação à componente ‘**O perfil do aluno adulto de Filosofia (dificuldades na disciplina)**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 11.1, o valor 3 para a classe modal e a mediana associada a uma frequência relativa acumulada respectiva de 91,9%, legitimam afirmar que a quase totalidade dos alunos considera ter poucas ou algumas dificuldades em *Saber estudar*. Somente 8,0% dos alunos diz que tem muitas ou extremas dificuldades.

No item 11.2, a classe modal 4 e a mediana com igual valor associada a uma frequência relativa acumulada de 95,2%, indicam que a quase totalidade dos alunos da amostra afirmam ter pouca ou alguma dificuldade na *Leitura e interpretação de textos*.

³⁹ Vide Anexo 6 C.

44,8% dos alunos disse que tinha poucas ou algumas dificuldades e apenas 4,8% dos afirma ter muitas ou extremas dificuldades neste item.

No item 11.3, o valor 4 para a classe modal e para a mediana associada a uma frequência relativa acumulada de 94,4%, indica que a quase totalidade dos alunos considera que tem poucas ou algumas dificuldades na *Expressão oral*. A percentagem de alunos que referiu ter muitas ou extremas dificuldades é de apenas 5,6%.

No item 11.4, a classe 3 para a moda e a mediana, associada a uma frequência relativa acumulada de 91,1% revelam que a quase totalidade dos alunos afirma ter poucas ou algumas dificuldades na *Expressão escrita*. A percentagem de alunos que referiu ter poucas dificuldades é de 42,5% e a que afirma ter muitas ou extremas dificuldades é de apenas 8,9%.

No item 11.5, a classe modal e a mediana situam-se na classe 3. Uma frequência de 62,9% de alunos a afirmar que tem algumas dificuldades revela que a maioria dos alunos pensa que tem algumas dificuldades na *Posse e compreensão do vocabulário filosófico*.

No item 11.6, o valor 3 para a classe modal e para a mediana, associado a uma frequência relativa acumulada de 91,9%, indica que a quase totalidade dos alunos considera que tem algumas dificuldades na *Análise crítica de um problema*.

No item 11.7, o valor 4 para a classe modal e a mediana e uma frequência relativa acumulada de 93,5% permitem concluir que a quase totalidade dos alunos pensa que tem poucas ou algumas dificuldades em *Raciocinar logicamente*. O valor relativo a poucas dificuldades é de 47,2%.

No item 11.8, a moda e a mediana de 4 e uma frequência relativa acumulada de 92,0% indicam que a quase totalidade dos alunos considera que tem poucas ou algumas dificuldades em *Argumentar*.

No item 11.9, a classe modal e a mediana assumem o valor 4. A frequência relativa acumulada é de 96,0%. Estes valores indicam que a quase totalidade dos alunos julga que tem poucas ou algumas dificuldades em *Comunicar ideias de forma pessoal*. A percentagem de alunos que refere poucas dificuldades é de 42,4%.

No item 11.10, o valor 4 para a moda e a mediana, com uma respectiva frequência relativa acumulada de 91,5% permitem concluir que a quase totalidade dos alunos considera que a falta de *Cultura geral* representa pouca ou alguma dificuldade para a aprendizagem da Filosofia.

No item 11.11, o valor da moda e da mediana é 3. A frequência relativa acumulada para a classe é de 92,8%. Estes valores legitimam concluir que a quase totalidade dos alunos reconhece que tem alguma dificuldade em *Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos*.

7.2.6. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos⁴⁰

Na questão de investigação 4: **Será que as representações que os alunos adultos têm das estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia actuais diferem dos que foram utilizadas pelos seus professores quando estes eram alunos jovens?**, recorremos à escala: 1- muito mais; 2- mais; 3- os mesmos; 4- menos; 5- muito menos. Em relação à componente **‘Estratégias/métodos utilizados com jovens e adultos’** presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

⁴⁰ Vide Anexo 6 D.

No item 13.1, é de assinalar uma grande dispersão das respostas, pois, apesar da classe 3 para a moda e a mediana, 13,9% dos alunos responderam ‘muito mais’, 16,7% ‘mais’ e 15,3% ‘muito menos’. Perante estes resultados não é possível concluir pela existência ou não de uma diferenciação nas representações relativas à estratégia/método do *Trabalho de grupo* usado com alunos jovens e adultos.

No item 13.2, a moda e a mediana com valor 2 e uma frequência relativa acumulada de 60,3% demonstram que a maioria dos alunos considera que hoje nas aulas de Filosofia há mais *Debates* do que anteriormente. Todavia, é de salientar que 26,4% dos inquiridos é da opinião que existe o mesmo número. Assim sendo, parece que o debate é um método que os professores de Filosofia privilegiam no ensino de adultos. Logo, no que respeita à utilização desta estratégia/método, as representações dos alunos acerca dos métodos utilizados como jovens e adultos diferem.

No item 13.3, a classe modal 1 e uma frequência relativa acumulada de 73,5%, associada à classe de mediana 2, permitem inferir que a maioria dos alunos afirma que hoje nas aulas de Filosofia há mais *Diálogo/discussão entre professor e alunos*. No entanto, também são significativos os 20,8% de alunos que disseram que hoje nas aulas há tanto diálogo/discussão quanto existia quando eram mais jovens. Também no que respeita a esta estratégia/método existe uma divergência nas representações que os alunos têm acerca do seu percurso enquanto alunos jovens e adultos.

No item 13.4, as respostas dos inquiridos são muito dispersas e, apesar da moda e da mediana terem o valor 3, a percentagem de alunos que considera que hoje nas aulas de Filosofia há mais, a mesma quantidade e menos *Trabalhos individuais* é muito próxima, pelo que não é possível destacar uma tendência. Não é possível concluir se existe ou não uma diferenciação nas representações relativa à utilização desta estratégia/método com alunos jovens e adultos.

No item 13.5, o valor 3 para a classe da moda e da mediana e a frequência relativa acumulada de 75,5%, significam que, na perspectiva da grande maioria dos inquiridos, há uma tendência para os professores actualmente recorrerem mais às *Apresentações orais* do que anteriormente. Neste item existem divergências nas representações relativamente às estratégias/métodos utilizados nos dois momentos de frequência das aulas de Filosofia.

No item 13.6, o valor da classe modal e da mediana é 3 e a frequência relativa acumulada é de 76,5%, inferindo-se que, na opinião da grande maioria dos inquiridos, existe uma tendência para os professores de Filosofia actuais realizarem nas aulas mais *Actividades de escrita* do que realizavam antes. Mais uma vez existem divergências entre as representações dos alunos relativamente às estratégias/métodos utilizados pelos professores anteriormente e actualmente.

No item 13.7, as respostas dos inquiridos distribuem-se de forma quase idêntica pelas 3 classes centrais. A percentagem de alunos que considera que hoje nas aulas de Filosofia há mais, a mesma quantidade e menos *Actividades de pesquisa* é muito próxima, pelo que não é possível destacar uma tendência. Neste item, não podemos afirmar se existe ou não uma diferenciação nas representações relativas às estratégias/métodos usados com alunos jovens e adultos.

No item 13.8, a classe 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada para a classe de 94,2%, demonstram que a quase totalidade dos inquiridos diz haver uma tendência para hoje nas aulas de Filosofia se recorrer mais à *Exposição oral* do que anteriormente. No que respeita a este item, existe uma dissemelhança entre as representações que os alunos têm da estratégia/método em questão usado pelos professores de Filosofia actuais e anteriores.

No item 13.9, a classe modal 3 e a mediana 2, associada a uma frequência relativa acumulada de 89,9%, permitem afirmar que, segundo a opinião da grande maioria dos alunos, há uma tendência para os professores de Filosofia actuais recorrerem mais à *Leitura e interpretação de textos* do que o faziam anteriormente. Também neste item podemos afirmar que as representações dos alunos relativas à utilização desta estratégia/método pelos professores actuais e anteriores são diferentes.

No item 13.10, os inquiridos distribuem-se de forma praticamente idêntica pelas várias categorias, não sendo possível destacar nenhuma delas. Isto indica que não existe uma tendência geral para um maior (ou menor) *Visionamento de filmes e documentários* ao longo do tempo, devendo as variações encontradas ser atribuídas a factores locais (acesso mais fácil ao respectivo material, mais informação do professor, entre outras).

No item 13.11, a classe modal e da mediana com valor 2, com uma frequência relativa acumulada de 87,0% legitimam inferir que, na opinião da grande maioria dos alunos, nas aulas de Filosofia actuais os professores fazem mais *Esquematizações e sínteses da matéria*. Logo, neste item existe uma diferença nas representações dos alunos acerca das estratégias/métodos utilizados pelos professores com jovens e adultos.

7.2.7. Adequação das estratégias/métodos aos alunos adultos⁴¹

Na questão de investigação 5: **Será que os alunos adultos consideram as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia adequados ao seu perfil?**, utilizámos a escala: 1- extremamente adequado; 2- muito adequado; 3- satisfatoriamente adequado; 4- pouco adequado; 5- nada adequado. Em relação à

⁴¹ Vide Anexo 6 E.

componente ‘**Adequação das estratégias/métodos ao aluno adulto**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 14.1, o valor 3 para a classe modal e a mediana com a respectiva frequência relativa acumulada de 90,3%, permitem concluir que a quase totalidade dos alunos considera o *Trabalho de grupo* satisfatoriamente adequado.

No item 14.2, a classe 2 para a moda e a mediana com uma frequência relativa acumulada de 80,5% permitem inferir que a grande maioria dos alunos pensa que o *Debate* é extremamente e muito adequado ao ensino de adultos.

No item 14.3, a moda e a mediana assumem o valor 2 e a frequência relativa acumulada para a classe é de 85,2%. As respostas dos inquiridos distribuem-se de forma aproximadamente idêntica pelas 3 primeiras classes, logo, a grande maioria dos alunos entende que o *Visionamento de filmes e documentários* é extremamente, muito e satisfatoriamente adequado ao seu perfil.

No item 14.4, a moda e a mediana situam-se na classe 2 com uma frequência relativa acumulada de 69,2%, pelo que a maioria dos alunos pensa que a realização de *Trabalhos individuais* é muito adequada para a sua aprendizagem. Porém, são também significativos os 27,2% dos inquiridos cuja opinião é que esta estratégia/método é apenas satisfatoriamente adequado.

No item 14.5, a moda e a mediana têm o valor 2 e a frequência relativa acumulada é de 79,9%, o que significa que para a grande maioria dos alunos a *Exposição da matéria* pelo professor é uma estratégia/método extremamente e muito adequado.

No item 14.6, o valor da classe modal e da mediana é 2 e a frequência relativa acumulada para a classe é 87,7%, o que indica que a grande maioria dos inquiridos considera que as *Apresentações orais* são muito ou satisfatoriamente adequadas ao seu perfil de alunos.

No item 14.7, a classe 2 para a moda e a mediana com uma frequência relativa acumulada de 89,5%, mostram que a grande maioria dos alunos é da opinião que as *Actividades de pesquisa* são extremamente, muito ou satisfatoriamente adequadas ao ensino de adultos.

No item 14.8, 2 é a classe da moda e da mediana e a respectiva frequência relativa acumulada é de 94,3%. Este resultado significa que a quase totalidade dos inquiridos julga que as *Actividades de escrita* são extremamente, muito e satisfatoriamente adequadas.

No item 14.9, a moda e a mediana assumem o valor 2 e a frequência relativa acumulada é de 96,7%, pelo que a quase totalidade dos alunos considera a *Leitura e interpretação de textos* extremamente, muito e satisfatoriamente adequada ao modelo de ensino de frequentam.

No item 14.10, a classe modal 1 e a mediana com valor 2, com uma frequência relativa acumulada de 85,5%, permitem afirmar que a grande maioria dos alunos considera que o *Diálogo/discussão entre professor e alunos* é extremamente e muito adequado.

No item 14.11, a moda com valor 1 e a mediana situada na classe 2, associadas a uma frequência relativa acumulada de 78,0% dos inquiridos, revelam que a grande maioria dos alunos entende que a *Esquematização e a síntese da matéria* é uma estratégia/método extremamente e muito adequado ao ensino de adultos.

7.2.8. Adequação do programa de Filosofia ao perfil do aluno adulto⁴²

Na questão de investigação 6: **Será que os alunos adultos consideram o programa de Filosofia adequado à sua especificidade?**, utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente ‘**Adequação do programa de Filosofia ao perfil do aluno adulto**’ presente no questionário, em cada uma dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 15.1, o valor 2 para a moda e a mediana, com uma frequência acumulada de 63,7%, indicam que a maioria dos alunos considera o *Programa da disciplina adequado ao seu perfil*. 29% dos inquiridos concorda parcialmente com essa adequação.

7.2.9. Adequação do manual adoptado ao perfil do aluno adulto⁴³

Na questão de investigação 7: **Será que os alunos adultos consideram o manual adoptado na disciplina de Filosofia adequado à sua especificidade?**, utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente ‘**Adequação do manual adoptado ao perfil do aluno adulto**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 15.2, os inquiridos distribuem-se de forma praticamente idêntica pelas várias categorias, não sendo possível destacar nenhuma delas. Isto indica que existe

⁴² Vide Anexo 6 F.

⁴³ Vide Anexo 6F.

uma grande divisão nas respostas dos alunos relativamente à necessidade de haver um *Manual diferente para os alunos do Ensino Recorrente*.

7.2.10. Adequação do sistema por módulos capitalizáveis ao perfil do aluno adulto⁴⁴

Na questão de investigação 8: **Será que os alunos adultos consideram o sistema por módulos capitalizáveis adequado à sua especificidade?**, utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente **‘Adequação do sistema dos módulos capitalizáveis ao perfil do aluno adulto’** presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 15.3, a moda e a mediana assumem o valor 4 e a frequência relativa acumulada é de 66,7%. Apenas 16,3% dos inquiridos considera que o sistema por módulos não é adequado aos alunos adultos, pelo que podemos concluir que, para a maioria dos alunos, *O sistema por módulos é adequado à sua especificidade*.

No item 15.4, a classe modal 5 e uma frequência relativa acumulada de 83,8%, associada à classe de mediana 4, mostram que a grande maioria dos alunos sente que *Existe acompanhamento do professor no sistema dos módulos capitalizáveis*.

No item 15.5, o valor 5 para a moda e a mediana, associado a uma frequência relativa acumulada de 88,6%, revelam que a grande maioria dos alunos concorda que *É importante estar integrado numa turma*.

No item 15.6, apesar da moda e da mediana com valor 2, existe alguma divisão nas respostas, sendo que 21,3% dos alunos apenas concorda parcialmente com o facto de *A imposição de um ritmo da parte do professor implicar a auto-disciplina no aluno*.

⁴⁴ Vide Anexo 6 F.

Contudo, a frequência relativa acumulada para a classe é de 62,3%, o que expressa uma elevada concordância.

No item 15.7, a moda 1 e a mediana 2 associada a uma frequência relativa acumulada de 87,1% revelam que a grande maioria dos alunos pensa que *É motivante a divisão do ano em módulos*.

No item 15.8, a moda e a mediana têm o valor 4 e a frequência relativa acumulada é de 56,9%. Estes resultados mostram que mais de metade dos alunos classifica *A carga horária do sistema por módulos como pesada*.

No item 15.9, a moda 5 e a mediana 4 com uma frequência relativa acumulada de 78,7%, indicam que a grande maioria dos alunos não concorda com a *Imposição rígida de um regime de presenças*.

No item 15.10, apesar da moda 1 e da mediana 3 e de 29,8% dos alunos concordar que *A rigidez do sistema conduz à desistência*, esta percentagem é reduzida. Os restantes inquiridos distribuem-se de forma muito semelhante pelas várias classes, pelo que não é possível afirmar se, na opinião dos alunos, a rigidez do sistema é causa de desistência.

No item 15.11, de forma idêntica ao anterior, apesar da mediana com valor 3, da moda com valor 4 e de uma percentagem de 31,5% de inquiridos a discordar do facto da *Rigidez do sistema implicar a progressão lenta dos alunos*, os restantes inquiridos distribuem-se de forma praticamente idêntica pelas várias categorias do item, não sendo possível destacar nenhuma delas. Não podemos concluir se existe (ou não) uma tendência para correlacionar a rigidez do sistema e a progressão lenta dos alunos.

No item 15.12, a moda e a mediana com valor 2 e uma frequência relativa acumulada de 78%, indicam que a grande maioria dos alunos é da opinião que *A rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo*.

No item 15.13, a classe modal e a mediana assumem o valor 4. 27,0% dos alunos concorda apenas parcialmente com o facto de *Os alunos terem pouca autonomia e responsabilidade na gestão do seu processo de aprendizagem*. Todavia uma frequência relativa acumulada para a classe de 59,0%, indica que mais de metade dos alunos discorda que tenham pouca autonomia e responsabilidade neste sistema de ensino.

No item 15.14, existe uma grande divisão das respostas entre as várias categorias do item, não sendo possível destacar nenhuma delas. Não podemos concluir então se os alunos concordam ou não com a *Impossibilidade de se fazer melhorias de nota*.

7.2.11. Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis⁴⁵

Na questão de investigação 9: **Que sugestões poderão os alunos adultos dar para contribuir para a melhoria do ensino de adultos no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis?**, utilizámos a escala: 1- concordo totalmente; 2- concordo; 3- concordo parcialmente; 4- discordo; 5- discordo totalmente. Em relação à componente ‘**Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis**’ presente no questionário, em cada um dos seus itens, os resultados são os seguintes:

No item 16.1, a moda 1 e a mediana 2 com uma frequência relativa acumulada de 77,2%, indicam que a grande maioria dos alunos pensa que *É necessário adequar os programas aos interesses e às necessidades dos alunos*.

No item 16.2, os inquiridos distribuem-se de forma praticamente idêntica pelas várias categorias do item, não sendo possível destacar nenhuma delas, pelo que não

⁴⁵ Vide Anexo 6 G

podemos afirmar se os alunos sugerem (ou não) um aumento das actividades extracurriculares.

No item 16.3, o valor 1 para a classe modal e 2 para a mediana com uma frequência relativa acumulada de 63,3%, mostram que a maioria dos alunos sugere que se deveria *Reduzir a carga horária das disciplinas*. É também significativa a frequência de alunos que apenas concorda parcialmente com esta sugestão (24,2%).

No item 16.4, 24,2% dos alunos apenas concorda parcialmente com a sugestão de *Flexibilizar o regime de avaliação de modo a permitir uma progressão mais rápida dos alunos*. Porém, a moda e a mediana situadas na classe 2 e uma frequência relativa acumulada de 61,3% para a classe permitem inferir que a maioria dos inquiridos concorda com esta sugestão para a melhoria do ensino de adultos.

No item 16.5, a moda e a mediana com valor 2, com uma frequência relativa acumulada de 66,9%, sugerem que a maioria dos alunos gostaria de ver *Certificados os conhecimentos informais*.

No item 16.6, a moda 1 e a mediana 2 associada a uma frequência relativa acumulada de 70,2%, permitem afirmar que a maioria dos alunos pensa que se deveria *Flexibilizar o regime de faltas*.

No item 16.7, a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente com a *Permissão da escolha de disciplinas pelos alunos* é de 27,6%. Todavia, a moda 1 e a mediana 2, com uma frequência relativa acumulada para a classe de 63,4%, mostram que a maioria dos alunos concorda com esta sugestão.

No item 16.8, a classe modal 3 e a mediana 2 indicam alguma dispersão nas respostas dos inquiridos, sendo de 38,3% a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente com a necessidade de *Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos*

leccionados. Todavia, a frequência relativa acumulada de 57,5%, demonstra que mais de metade dos alunos concorda com a sugestão.

No item 16.9, há uma grande divisão nas respostas dos inquiridos, pelo que não é possível inferir se *A existência simultânea do regime dos módulos e das unidades* é (ou não) uma sugestão a considerar pelos alunos. Este resultado poderá justificar-se pelo facto de muitos dos alunos terem ingressado no sistema dos módulos desconhecendo o anterior sistema de unidades.

No item 16.10, o valor 2 para a moda e a mediana e uma frequência relativa acumulada para a classe de 64,5% indicam que a maioria dos alunos sugere a *Diversificação de estratégias* por parte dos professores. Porém, é de 29,0% a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente com essa necessidade.

No item 16.11, a moda e a mediana situam-se na classe 2. Também aqui podemos constatar alguma divisão nas respostas dos inquiridos, sendo de 27,6% a percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente que se deveria *Envolver a escola com a comunidade*. Todavia, a percentagem relativa acumulada para a classe é de 65,9%, o que permite afirmar que a maioria dos alunos concorda com a sugestão apresentada.

No item 16.12, a classe modal e a mediana com valor 2, com a frequência relativa acumulada respectiva de 67,2%, indicam que a maioria dos alunos concorda que uma sugestão possível seria *Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos*. É também significativa a percentagem de 25,4% que apenas concorda parcialmente com o item.

No item 16.13, a moda e a mediana situam-se na classe 2. A frequência relativa acumulada é de 73,6%, indicando que a maioria dos alunos inquiridos concorda com *A criação de espaços de convívio entre professores e alunos*.

No item 16.14, a moda 1 e a mediana 2, com a frequência relativa acumulada de 79,5% permitem concluir que a grande maioria dos alunos pensa que *Haver reuniões entre o Ministério de Educação e os alunos para se saber o que estes pensam do sistema dos módulos* é uma boa sugestão.

No item 16.15, a moda e a mediana têm o valor 2. A percentagem de alunos que apenas concorda parcialmente com a *Adequação dos métodos de ensino à especificidade de cada aluno/turma* é de 28,5%. Porém, uma frequência relativa acumulada para a classe de 60,2%, legitima afirmar que a maioria dos alunos concorda com essa adequação.

No item 16.16, a classe 2 para a moda e a mediana com uma frequência relativa acumulada de 77,9%, revelam que a grande maioria dos alunos concorda que uma das formas de melhorar o ensino de adultos é *Educar para a cidadania*.

No item 16.17, o valor 2 para a classe da moda e da mediana e uma frequência relativa acumulada de 78,0%, mostram que a grande maioria dos inquiridos concorda que se deveria *Tornar mais flexível a relação professor-aluno*.

No item 16.18, a classe modal e da mediana assumem o valor 2. A frequência relativa acumulada respectiva é de 72,1%, indicando que a maioria dos alunos concorda com a necessidade de *Flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem* adaptando-o às necessidades dos alunos.

No item 16.19, a moda com o valor 3 e a mediana 2, com uma frequência relativa acumulada de 85,2%, indicam que a grande maioria dos alunos concorda totalmente, concorda ou concorda parcialmente com a *Flexibilização na leccionação dos conteúdos*, permitindo aos alunos a escolha de algumas matérias a estudar.

7.2.12. Correlações entre componentes do questionário

O gigantesco número de correlações possíveis de estabelecer entre as componentes do questionário torna impossível realizar esta análise de forma exaustiva pelo que foi imprescindível seleccionar apenas as associações mais pertinentes e férteis, para com elas obter uma visão mais alargada das características e tendências presentes na amostra. Assim, optámos por analisar a influência dos factores de caracterização do inquirido (*Idade, Sexo, etc.*) nas dificuldades sentidas por este na disciplina de Filosofia.

Em seguida, procurámos estabelecer em que medida o grau de adequação expresso pelos inquiridos em relação às estratégias/métodos utilizados nas aulas de Filosofia é dependente da maior ou menor utilização actual dos mesmos.

a) Influência dos factores de caracterização do inquirido nas dificuldades sentidas na disciplina de Filosofia:

Para estimar a possível influência dos factores de caracterização do inquirido nas dificuldades sentidas na disciplina de Filosofia, começámos por realizar uma análise factorial sobre os itens que constituem a componente *Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia*. A análise factorial é um conjunto de técnicas (7 métodos de extracção, 5 métodos de rotação e 3 métodos de estimação de valores para as componentes) que tem como objectivo identificar um pequeno número de factores, ou componentes, que expliquem o padrão das correlações existentes num conjunto, geralmente grande, de variáveis observadas. Concretamente, foi feita uma análise factorial usando o método de extracção das Componentes Principais, sem rotação e tendo os valores dos novos factores sido estimados através do método de Regressão (Anexo 7 A). O nível de significância extremamente baixo do teste de Esfericidade de Bartlett obtido (sig.=0,000), indica que existem correlações significativas entre as

variáveis que constituem a componente *Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia*, pelo que podemos garantir a validade da análise factorial realizada. Na extracção foi obtido apenas um factor, cujos respectivos valores foram guardados na variável *Dificuldades em Filosofia*. Este era o número de factores desejado (e, de certa forma, anunciado pelo elevado coeficiente *alfa* de Cronbach obtido na pré-validação) mas, a rotação de soluções serve apenas para aumentar os contrastes entre as correlações das variáveis para múltiplos factores pelo que a extracção de um único factor tornou inútil a realização de uma rotação da solução extraída. As correlações item-factor, constantes na matriz das componentes (Anexo 7 A), são todas elevadas e muito semelhantes (valores entre 0,622 e 0,817), garantindo que este factor é influenciado significativamente e de forma relativamente homogénea por cada uma das variáveis observadas. Porém, o factor apenas explica 50,2% da variância total, valor relativamente baixo que implica alguma prudência na utilização deste factor como representante da componente *Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia*.

Os coeficientes *tau* de Kendall obtidos entre as variáveis *Média de horas de estudo por semana*, *Retorno aos estudos* e *Tempo sem estudar* por um lado, e *Dificuldades em Filosofia* por outro, não são significativos (Anexo 7 A1), o que indica a inexistência de uma relação entre estas variáveis, ou, mais provavelmente, a existência de factores ocultos (de natureza económica, social, psicológica, etc.) que contribuem para um maior ou menor grau de dificuldade sentido por cada indivíduo.

O coeficiente de Pearson encontrado entre a *Idade do inquirido* e *Dificuldades em Filosofia* (sig. = 0,607) mostra que a idade também não contribui de forma significativa para explicar a variabilidade deste factor. Além disso, a análise visual do respectivo

diagrama de dispersão evidencia a ausência de qualquer tipo de relação entre estas variáveis (Anexo 7 A2).

Em relação ao *Sexo do inquirido* e *Ano de frequência*, ambas variáveis nominais, as distribuições da variável *Dificuldades em Filosofia*, nos géneros Masculino e Feminino e nos anos 10º e 11º, respectivamente, não apresentam diferenças significativas quer na forma quer na localização. Os níveis de significância para o teste *t-student* e respectivo teste de Levene permitem aceitar a igualdade das variâncias em cada variável, bem como a igualdade entre as médias (Anexo 7 A3). O mesmo é confirmado pela comparação entre os respectivos diagramas *box-and-whiskers* e entre os gráficos de barras, apresentando todos eles semelhanças óbvias quanto à forma.

A análise bivariada entre o factor *Dificuldades em Filosofia* e as variáveis de caracterização do indivíduo revela que a influência destas sobre os valores daquele factor não é estatisticamente significativa. Este resultado, apoiado na experiência que temos de leccionação da disciplina e nos resultados da análise das entrevistas⁴⁶, leva-nos a adiantar uma explicação: as dificuldades que os alunos têm na disciplina de Filosofia devem-se essencialmente a lacunas na formação de base dos alunos, nomeadamente, deficiências e falta de leitura, interpretação de textos e expressão escrita. Ademais, esta é uma representação partilhada pela generalidade dos professores de Filosofia.

*b) Relações entre o grau de Adequação e o índice de Utilização dos métodos aplicados no ensino da Filosofia*⁴⁷:

Trabalhos de grupo. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é de 0,445 (Anexo 8), donde se conclui que não existe uma correlação significativa entre a

⁴⁶ Nove professores apontaram dificuldades na *Expressão escrita*, 7 referiram a dificuldade na leitura e interpretação de textos e 6 evidenciaram a falta de vocabulário e dificuldades na compreensão dos conceitos, para além de outras dificuldades com menor frequência de respostas.

⁴⁷ Vide Anexo 8.

utilização e o grau de adequação desta estratégia/método de ensino. A análise do respectivo gráfico de frequências confirma essa afirmação, uma vez que, para cada índice de utilização, a distribuição dos graus de adequação não apresenta um padrão coerente. Com as devidas reservas, sublinha-se aqui a ideia de que o sucesso desta estratégia/método depende de factores difíceis de controlar como sejam a capacidade de cada um de trabalhar em grupo, a dinâmica do grupo formado ou mesmo a disponibilidade de tempo exigida a cada elemento do grupo. Assim, é natural que as experiências individuais com esta estratégia/método sejam muito heterogêneas, o que pode explicar a variabilidade observada.

Debates sobre as matérias leccionadas. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,001, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e adequação desta estratégia/método de ensino. O valor do coeficiente *tau* de Kendall é de 0,359, o que indica que a correlação entre as variáveis *Debates(utilizados)* e *Debates(adequação)* é positiva média. Por outro lado, no respectivo gráfico de frequências verifica-se facilmente que aos índices de utilização *muito mais*, *mais* e *os mesmos* correspondem, como categoria modal, os graus de adequação *extremamente adequado*, *muito adequado* e *satisfatoriamente adequado*, respectivamente. Assim, podemos afirmar que, quanto maior é a utilização desta estratégia/método de ensino, maior é a tendência do inquirido para considerá-lo adequado.

Diálogo/discussão entre professor e alunos. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,002, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e a adequação desta estratégia/método de ensino. O valor do coeficiente *tau* de Kendall é de 0,322, o que indica que a correlação entre as variáveis *Diálogo/discussão entre professor e alunos(utilizados)* e *Diálogo/discussão entre professor e alunos(adequação)* é positiva média. A distribuição de frequências dos graus de adequação, segundo os

índices de utilização, representadas no respectivo gráfico de barras, indica igualmente a existência de uma correlação positiva. Assim, também para o *Diálogo/discussão entre professor e alunos*, quanto maior o índice de utilização, maior o sentimento de adequação da estratégia/método por parte do inquirido.

Trabalhos individuais. Não existe uma correlação significativa entre a utilização e o grau de adequação desta estratégia/método de ensino pois, o nível de significância do coeficiente *tau-b* de Kendall é muito elevado (sig.=0,358). A análise visual do respectivo gráfico de frequências confirma esta afirmação.

Apresentações orais. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,025, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e adequação desta estratégia/método de ensino. Porém, o valor do coeficiente *tau* de Kendall é de apenas 0,247, o que indica que a correlação entre as variáveis *Apresentações orais(utilizados)* e *Apresentações orais(adequação)* é positiva fraca. A análise qualitativa do respectivo gráfico de frequências não é, neste caso, suficientemente precisa para acrescentar nova informação.

Actividades de escrita. Não existe uma correlação significativa entre a utilização e o grau de adequação desta estratégia/método de ensino pois, o nível de significância do coeficiente *tau-b* de Kendall é muito elevado (sig. = 0,281). A análise visual do respectivo gráfico de frequências confirma esta afirmação.

Actividades de pesquisa. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,027, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e adequação deste método de ensino. Porém, o valor do coeficiente *tau* de Kendall é de apenas 0,245, o que indica que a correlação entre as variáveis *Actividades de pesquisa(utilizados)* e *Actividades de pesquisa(adequação)* é positiva fraca. A análise qualitativa do respectivo gráfico de

frequências não é, neste caso, suficientemente precisa para acrescentar nova informação.

Exposição da matéria pelo professor. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,002, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e adequação desta estratégia/método de ensino. O valor do coeficiente *tau* de Kendall é de 0,343, o que indica que a correlação entre as variáveis *Exposição da matéria pelo professor(utilizados)* e *Exposição da matéria pelo professor(adequação)* é positiva média. A distribuição de frequências dos graus de adequação, segundo os índices de utilização, representadas no respectivo gráfico de barras, indica igualmente a existência de uma correlação positiva. Assim, também para a *Exposição da matéria pelo professor*, quanto maior o índice de utilização, maior o sentimento de adequação desta estratégia/método por parte do inquirido.

Leitura e interpretação de textos. A significância do coeficiente *tau* de Kendall é 0,007, ou seja, existe uma correlação significativa entre a utilização e adequação desta estratégia/método de ensino. Porém, o valor do coeficiente *tau* de Kendall é de apenas 0,300, o que indica que a correlação entre as variáveis *Leitura e interpretação de textos(utilizados)* e *Leitura e interpretação de textos(adequação)* é positiva, mas relativamente fraca. A análise qualitativa do respectivo gráfico de frequências não é, neste caso, suficientemente precisa para acrescentar nova informação.

Visionamento de filmes e documentários. Este método e o seguinte são os que apresentam uma correlação mais evidente entre grau de adequação e índice de utilização. Para um nível de significância nulo, o coeficiente *tau-b* de Kendall assume um valor de 0,464, evidenciando a existência de uma correlação positiva média/forte entre as variáveis *Visionamento de filmes e documentários(utilizados)* e *Visionamento de filmes e documentários(adequação)*. O respectivo gráfico de frequências apresenta

um padrão nítido e coerente de diminuição do grau de adequação à medida que o índice de utilização baixa. Assim, também para o *Visionamento de filmes e documentários*, quanto maior o índice de utilização, maior o sentimento de adequação do método por parte do inquirido.

Esquematização e síntese da matéria. Para um nível de significância nulo, o coeficiente *tau-b* de Kendall assume um valor de 0,389, evidenciando a existência de uma correlação positiva média entre as variáveis *Esquematização e síntese da matéria(utilizados)* e *Esquematização e síntese da matéria(adequação)*. O respectivo gráfico de frequências apresenta um padrão nítido e coerente de diminuição do grau de adequação à medida que o índice de utilização baixa. Assim, também para a *Esquematização e síntese da matéria*, quanto maior o índice de utilização, maior o sentimento de adequação da estratégia/método por parte do inquirido.

A análise estatística efectuada acima confirma o resultado obtido na questão de investigação 5, segundo a qual, as estratégias/métodos mais utilizados pelos professores são também aqueles que os alunos julgam ser os mais adequados ao seu perfil. Em 10 estratégias/métodos apresentados aos alunos, apenas em 3 não verificámos uma correlação significativa entre a sua utilização pelo professor e o seu grau de adequação na opinião dos alunos. De salientar que estas 3 estratégias/métodos são os trabalhos de grupo, os trabalhos individuais e as actividades de escrita, as quais implicam a expressão escrita na qual os alunos afirmam ter pouca dificuldade contrariamente à representação dos professores. Este resultado mostra ainda que os alunos revelam pouca apetência pelas actividades escritas, as quais são consideradas pelos professores como competências básicas para a disciplina de Filosofia.

Concluimos que em 70% das estratégias/métodos apresentados aos inquiridos parece existir uma relação de influência entre a utilização das estratégias/métodos pelo

professor e o grau de adequação que os alunos lhes atribuem: quanto mais um método é utilizado pelo professor mais o aluno o considera adequado. Apesar de muitas vezes os alunos (e os professores) resistirem à novidade e à mudança, este resultado evidencia a importância de se diversificarem as estratégias e os métodos de ensino.

7.2.13. Categorias encontradas nas respostas dadas pelos alunos à questão aberta do questionário

Fizemos a análise de conteúdo das respostas dadas à questão aberta do questionário, de onde resultaram as 11 categorias que se encontram no quadro que se segue:

Categorias encontradas nas respostas dadas pelos alunos à questão aberta do questionário

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
1) Reformular a estrutura curricular dos cursos e adequá-los às necessidades dos alunos	“O ensino nos tempos que correm não está adaptado às necessidades dos alunos, há disciplinas que fazem falta no currículo e não são dadas ou são disponibilizadas apenas uma vez por semana, por exemplo, Inglês e TIC, enquanto que há outras que fazem menos falta aos alunos. É preciso reformar o ensino e adequá-lo às necessidades dos alunos.” (Inq. 18)
2) Flexibilidade ao nível da escolha de assuntos a estudar	“Permitir que alguns temas possam ser escolhidos pelo consenso entre alunos e professores.” (Inq. 20)
3) Igualdade de direitos entre os alunos do dia e da noite	“Que houvesse à noite os mesmos direitos que os alunos de dia têm.” (Inq. 23)
4) Flexibilizar a avaliação	“A avaliação devia ser mais flexível de forma a ir de encontro à disponibilidade dos alunos que usufruem do estatuto de trabalhador-estudante mas que, por motivos de não aplicação da lei em alguns postos de trabalho, não podem dar o uso adequado.” (Inq. 24) “Devia haver um pouco mais de flexibilidade em algumas disciplinas, pois, por vezes, suportamos exigências em algumas disciplinas como os alunos de dia.” (Inq. 115)
5) Carga horária excessiva	“A carga horária é excessiva para quem trabalha.” (Inq. 29) “A carga horária do ensino nocturno por

	<p>módulos é demasiada e muito difícil de conciliar com o trabalho, o que devia ser considerado nas faltas.” (Inq 89)</p> <p>“A meu ver existe uma carga horária demasiado violenta para quem estuda à noite, sobretudo se o estudante for pai/mãe e houver filhos. Penso que deveria haver uma menor carga horária, por exemplo, acabar perto das 23.00 ou 23.15 de modo a dar possibilidade a quem é de fora de poder conciliar a escola com os estudos, e não arrastar.” (Inq. 103)</p>
6) Aproximar o ensino nocturno do diurno	<p>“Tornar o ensino nocturno mais equivalente ao diurno.” (Inq. 31)</p> <p>“Em vez de 3 módulos/3 períodos em que a nota do 3º período conta para fazer a disciplina ou não, mais nada a apontar.” (Inq. 99)</p>
7) Novos métodos de ensino	<p>“Apenas que modificassem um pouco a maneira de ensinar a Filosofia pois, apesar de ser uma disciplina bastante interessante, torna-se um pouco cansativa e monótona.” (Inq. 38)</p> <p>“Arranjar outros métodos para as pessoas a quem a escola propriamente dita não diz muito e, em alternativa, haver mais formação nas escolas profissionais.” (Inq. 60)</p> <p>“Um ensino diferente, ou seja, uma forma melhor de ensinar os alunos do ensino recorrente.” (Inq. 116)</p>
8) Formação e avaliação dos professores	<p>“Melhorar e formar os professores e fazer uma selecção mais rigorosa dos mesmos.” (Inq. 118)</p> <p>“Nós alunos adultos deveríamos avaliar os professores no final do ano. Existem professores que não o deveriam ser.” (Inq. 68)</p> <p>“Falta de professores-técnicos de qualidade.” (Inq 21)</p>
9) Introdução de cursos técnicos	<p>“Introduzir no ensino nocturno cursos técnicos para facilitar a procura do primeiro emprego (ex: informática, administração, línguas, gestão e outros).” (Inq. 83)</p>
10) Maior igualdade entre professores e alunos	<p>“Acabar com a divisão entre professores e alunos. Na escola não deviam existir dois mundos. Os professores não devem ser ‘militares’.” (Inq. 61)</p>

Algumas das sugestões adiantadas pelos alunos constavam já do questionário, a saber, as identificadas na tabela com os números 1, 2, 4, 5, 7 e 10, o que vem reforçar a boa recepção destas sugestões junto dos alunos inquiridos. As restantes sugestões são novas (3, 6, 8 e 9). As sugestões números 3 e 6 tendem claramente para um confronto entre o ensino nocturno e o diurno. Um dos alunos sugere uma maior igualdade de direitos entre os alunos dos 2 sistemas de ensino. Esta sugestão é importante e um bom contributo, pois, constata-se, de facto, em muitas escolas, uma desvalorização do ensino nocturno e, conseqüentemente dos alunos que o frequentam, a qual poderá dever-se ao menor número de inscrições neste sistema e, nomeadamente, a um desinvestimento e descrédito relativamente a esta modalidade de ensino de adultos nas escolas públicas portuguesas, tal como salientado por alguns teóricos portugueses da Educação e Formação de Adultos. Um dos professores entrevistados salientou este mesmo problema:

“Uma falha que eu noto é que enquanto de dia se pode fazer enfim... algumas, pequenas visitas de estudo ao exterior, à noite é mais complicado... quer dizer que o espaço do aluno da noite é praticamente o espaço da aula, às vezes vamos para o auditório, ver um filme, um documentário, mas tirando estes espaços, não. E quando há actividades elas aplicam-se mais ao dia do que à noite. Aquilo que eu noto é que os alunos da noite são transparentes.” (E3)

A sugestão avançada por dois alunos relativa a uma ‘maior aproximação entre o ensino nocturno e o diurno’ (nº 6) é muito curiosa. Estes alunos preferem abdicar da especificidade do ensino de adultos que, apesar da diminuta flexibilidade praticada, é mais adequado à vida do estudante adulto, em prol de uma maior igualdade com o ensino diurno. Isto mostra que nem todos os adultos concordam com a tão reivindicada especificidade do ensino de pessoas adultas.

A ‘formação e avaliação dos professores’ (nº 8) foi apontada por 3 alunos e revela a necessidade sentida pelos alunos de uma maior exigência na selecção dos professores.

Interessante é também verificar que um dos professores que entrevistámos revelou essa preocupação:

“As pessoas têm que ter mais respeito por si próprias enquanto profissionais, continuamos a achar que só temos direitos... antes do 25 de Abril era só deveres, depois só direitos... não, não, para termos direitos temos que cumprir deveres, é essa a nossa responsabilidade enquanto seres humanos neste mundo e enquanto cada um de nós não fizer esse trabalho de casa não vamos ter grandes categorias profissionais no ensino e não vamos tê-lo em sítio nenhum. Falta responsabilidade e brio profissional. Não podes ser menos briosas nem menos responsável por ser mal paga. Eu também acho que sou mal paga mas não posso fazer mal por causa disso, não tenho o direito de fazer mal por causa disso.” (E2)

A quarta sugestão apresentada pelos alunos – ‘introdução de cursos técnicos’ – denota a legítima preocupação de os adultos encontrarem na escola cursos que os preparem para o exercício de uma profissão ou permitam o aperfeiçoamento da profissão que exercem.

CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do estudo, um possível plano de intervenção na área do ensino de adultos respeitante ao modelo de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, bem como a importância e as limitações do estudo e algumas sugestões para investigações futuras.

8.1. Conclusões

A questão de partida deste estudo é a de saber se o ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis é adequado ao perfil do aluno adulto. Tentámos aferir dessa adequação (ou não) através das estratégias/métodos de ensino utilizados, do programa da disciplina, do manual adoptado e da organização e funcionamento do sistema de ensino por módulos. Para lhe responder formulámos 9 questões de investigação. Num primeiro momento, realizámos entrevistas exploratórias a um conjunto de 10 professores e tratámos os dados através de análise de conteúdo. Estes resultados estiveram na base da construção de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 125 alunos da região do Algarve. Através da análise estatística dos dados obtidos com este instrumento, respondemos às questões de investigação do estudo pelo que julgamos ter concretizado os objectivos que nos propusemos.

Dado tratar-se de um estudo sobre o ensino da Filosofia, julgámos pertinente começar por saber até que ponto os alunos consideram a disciplina importante para a sua formação. De seguida, e uma vez que um dos conceitos da questão de partida é justamente ‘o perfil do aluno adulto’, tentámos traçar, com base nas respostas dos

próprios alunos, um perfil do aluno adulto de modo a compreender se o ensino da Filosofia é (ou não) adequado a esse perfil. Esta adequação é explorada através da decomposição do conceito ‘o ensino da Filosofia’ em estratégias/métodos de ensino, programa da disciplina, manual adoptado e o sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Perceber se, na perspectiva dos alunos, os professores diferenciam as estratégias/métodos de ensino com alunos jovens e adultos e que estratégias/métodos privilegiam no ensino dos últimos, permite-nos saber se os professores ensinam de forma diferente o aluno adulto e se as estratégias/métodos utilizados são adequadas (ou não) ao perfil do aluno adulto traçado previamente. A resposta dos alunos à adequação (ou não) do programa de Filosofia, do manual adoptado e do sistema por módulos ao seu perfil fornece-nos os restantes resultados para responder cabalmente à questão de partida. Por fim, perguntámos aos alunos a sua opinião sobre algumas das sugestões avançadas pelos professores e, também sugestões suas, com vista à melhoria do ensino de adultos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Vamos agora apresentar as conclusões principais para cada uma das questões de investigação. Para cada uma delas mobilizámos os resultados da análise das entrevistas de forma a fazer um confronto entre as representações de alunos e professores. Considerámos os resultados das entrevistas aos professores significativos para este confronto sempre que a frequência das respostas destes era igual ou superior a 5 inquiridos (metade ou mais de metade dos inquiridos).

Relativamente à primeira questão de investigação - *Que papel atribuem os alunos adultos à disciplina de Filosofia na sua formação?* – podemos concluir que a grande maioria dos alunos inquiridos considera a disciplina importante, na medida em que 74,2% dos alunos discorda que *A Filosofia não tenha importância para a sua formação.*

As competências ministradas pela Filosofia a que os alunos atribuem maior grau de importância, situadas entre as classes 1 e 2 da mediana, são o *Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento* (Frequência Relativa Acumulada [FRA] de 85,6%); *Desenvolvimento do espírito crítico* (FRA de 84,7%) e *Expressão e argumentação* (80,2%). *Viver melhor* foi o item que, na 2 classe da moda e da mediana, obteve uma percentagem relativa acumulada mais baixa, pois apenas 52% dos inquiridos está de acordo ou totalmente de acordo com o facto de a Filosofia ajudar a ter uma vida melhor. Os inquiridos situam a *Motivação para a leitura* na classe modal e da mediana 3, concordando apenas parcialmente com o facto de a Filosofia motivar para a leitura.

Verificamos, a partir dos resultados das entrevistas, que os professores são da opinião que as competências mais importantes da Filosofia são *O desenvolvimento do espírito crítico* (mencionado por 7 em 10 professores) e *O estímulo da reflexão e a ordenação do pensamento* (mencionado por 5 em 10 professores). O confronto dos resultados permite concluir que as representações de alunos e professores quanto ao grau de importância das competências desenvolvidas pela disciplina de Filosofia se aproximam.

A resposta à segunda questão de investigação - *Será que as representações que os alunos têm de si próprios enquanto alunos jovens que foram diferem das representações que têm de si próprios enquanto alunos adultos que são actualmente?* – é afirmativa. Os resultados obtidos para esta questão permitem afirmar que os alunos adultos manifestam possuir actualmente um perfil diferente daquele que tinham quando eram estudantes mais jovens. Com excepção do item *Motivação para a aprendizagem*, em relação ao qual não foi possível retirar conclusões⁴⁸, em todos os itens restantes, as

⁴⁸ Os dados recolhidos neste estudo não nos permitem concluir que tipo de motivação o aluno adulto julga possuir, uma vez que as respostas dos inquiridos se distribuem de forma quase idêntica pelas várias categorias de resposta do questionário.

respostas dos alunos indiciam uma especificidade característica do aluno adulto. Assim, os adultos da amostra afirmam que *Têm mais vontade de aprender conhecimentos funcionais* (FRA de 83,3%); *A Experiência de vida permite-lhes compreender melhor as questões filosóficas* (FRA de 80,4%); *Empenham-se menos na realização das tarefas escolares* (FRA de 77,6%); *Possuem mais experiência de vida* (FRA de 77,4%); *Necessitam menos da orientação dos professores* (FRA de 76,8%); *Têm menos disponibilidade para estudar* (FRA de 74,8%) e *Têm mais necessidade de saber o porquê das aprendizagens* (FRA de 72,6%)⁴⁹.

Aos professores entrevistados também não lhes parece restar dúvida acerca da diferença de perfis entre alunos jovens e alunos adultos. Os professores apontam 19 aspectos que *Diferenciam o perfil dos alunos jovens do perfil dos alunos adultos* e apenas 7 aspectos em que ambos se *Assemelham*⁵⁰. Nove dos professores concordaram também com a *Maior apetência dos adultos por conhecimentos funcionais*; com o facto de a *Experiência de vida lhes permitir compreender melhor as questões filosóficas* (8 professores); com a sua *Necessidade de saber o porquê das aprendizagens* (6 professores) e, por fim, o facto de *Possuirem mais experiência de vida* (6 professores).

As representações entre alunos e professores relativamente ao perfil do adulto diferenciam-se no que respeita ao item *Necessitam menos da orientação dos professores*, *Têm menos disponibilidade para estudar* e *Empenham-se hoje menos nas actividades escolares do que quando eram mais jovens*. Quanto ao primeiro item, as representações dos professores dividem-se igualmente (5 professores concordam que os

⁴⁹ Os itens *Têm mais vontade de aprender conhecimentos funcionais*; *A Experiência de vida permite-lhes compreender melhor as (questões filosóficas)*; *Necessitam menos da orientação dos professores*; *Têm mais necessidade de saber o porquê das aprendizagens* e *Possuem uma motivação intrínseca para a aprendizagem* vão ao encontro dos princípios da Andragogia preconizados por Knowles. Os itens *Empenham-se menos na realização das tarefas escolares*; *Possuem mais experiência de vida*; *Têm menos disponibilidade para estudar* foram identificados pelos professores nas entrevistas.

⁵⁰ Vide sub-ponto 7.1.41. onde a enumeração destes factores é apresentada.

alunos são mais autônomos, ao passo que os outros 5 discordam). O segundo item foi apenas referido por 4 professores. Quanto ao terceiro item, é curioso constatar que os adultos consideram que se empenham menos do que quando eram mais jovens, ao passo que todos os professores entrevistados são da opinião que os alunos adultos são mais empenhados do que os jovens. A razão deste desfasamento nas representações dos dois actores educativos reside provavelmente no facto de os adultos considerarem que se poderiam e deveriam empenhar mais, o que é característico da consciência adulta. Relativamente ao item *Motivação para a aprendizagem*, as distribuições das representações dos alunos não apontam uma tendência. Porém, os professores identificaram, de forma quase unânime (8 professores) a motivação dos adultos como extrínseca, o que contraria a corrente da Andragogia segundo a qual o adulto possui uma motivação intrínseca para a aprendizagem (ao passo que no aluno jovem a motivação é extrínseca).

Em relação à terceira questão de investigação - *Quais as representações dos alunos adultos acerca das suas dificuldades na disciplina de Filosofia?* –, os alunos afirmam sentir algumas dificuldades (classe modal e da mediana com valor 3) em *Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos* (FRA de 92,8%); na *Análise crítica de um problema* (FRA de 91,9%) e na *Posse e compreensão do vocabulário filosófico* (FRA de 62,9%). Em todos os restantes itens que se situam entre os valores 3 e 4 da moda e da mediana, com percentagens relativas acumuladas acima dos 90%, os alunos dizem ter algumas ou poucas dificuldades. Assim sendo, os alunos consideram que têm algumas ou poucas dificuldades em *Saber estudar*; na *Leitura e interpretação de textos*; na *Expressão oral*; na *Expressão escrita*; em *Raciocinar logicamente*; em *Argumentar*; em *Comunicar ideias de forma pessoal* e ao nível da *Cultura geral*.

Estes resultados divergem bastante dos obtidos com as entrevistas aos professores. Nove dos professores entrevistados disseram que os alunos têm muitas dificuldades na *Expressão escrita*; 7 apontaram as muitas dificuldades na *Leitura e interpretação dos textos* e 6 a *Falta de vocabulário e dificuldades na compreensão dos conceitos*. Esta divergência entre os resultados relativos aos professores e aos alunos poderá ser explicada pela falta de consciência que muitas vezes os alunos têm das suas próprias dificuldades, mas também pelo facto de quererem projectar uma imagem positiva de si mesmos (muitas vezes o respondente encara o questionário como um teste de avaliação). Ademais, a nossa experiência de leccionação da disciplina vai ao encontro do que é afirmado pelos professores. Os alunos da amostra afirmam possuir poucas ou algumas dificuldades justamente nas áreas em que a maioria apresenta lacunas muito graves, a saber, leitura e interpretação de textos, expressão oral, expressão escrita e na comunicação de ideias de forma pessoal.

A resposta à quarta questão de investigação - *Será que as representações que os alunos adultos têm dos estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia actuais diferem dos que foram utilizados pelos seus professores quando estes eram alunos jovens?* – é afirmativa. Situados na classe da moda e da mediana entre os valores 1 e 2, os alunos dizem que nas aulas de Filosofia que têm actualmente há mais *Diálogo/discussão entre professor e alunos* (FRA de 85,5%); *Exposição da matéria* (FRA de 79,5%); *Esquematização e síntese da matéria* (FRA de 78%) e *Debates* (FRA de 60,3%). Assim sendo, segundo a opinião dos alunos, os professores de Filosofia diferenciam as estratégias/métodos utilizados com alunos jovens e adultos e privilegiam de igual forma métodos activos e métodos passivos⁵¹. Este resultado está parcialmente de acordo com os dados recolhidos junto dos professores, pelo que 5 afirmaram utilizar

⁵¹ Consideramos os *Debates*; *Diálogo/discussão entre professor e alunos* como métodos activos e a *Exposição oral* e a *Esquematização e síntese da matéria* como métodos passivos.

métodos diferentes com alunos jovens e alunos adultos e os outros 5 disseram que utilizam os mesmos.

Para a quinta questão de investigação - *Será que os alunos adultos consideram as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia adequados ao seu perfil?* – os resultados são os seguintes: situados na classe da moda e da mediana entre os valores 1 e 2, os alunos consideram que as estratégias/métodos mais adequados ao seu perfil são o *Diálogo/discussão entre professor e alunos* (FRA de 85,5%); o *Debate* (FRA de 80,5%); a *Exposição da matéria* (FRA de 79,9%) e a *Esquematização e síntese da matéria* (FRA de 78%). Este resultado está de acordo com o apurado para a questão anterior quando se afirma que os professores utilizam indiferentemente métodos de ensino activos e métodos passivos. Na perspectiva dos alunos, as estratégias/métodos mais utilizados pelos professores são também aqueles que os alunos julgam ser os mais adequados ao seu perfil. Este resultado está de acordo com a correlação estabelecida entre o grau de adequação e o índice de utilização dos métodos aplicados no ensino da Filosofia⁵², segundo a qual quanto mais uma estratégia/método é utilizada pelo professor mais o aluno a considera adequada.

A resposta à sexta questão de investigação - *Será que os alunos adultos consideram o programa de Filosofia adequado à sua especificidade?* - é afirmativa. Situados na classe 2 da moda e da mediana (FRA de 63,7%), os inquiridos são da opinião que o *Programa da disciplina é adequado ao seu perfil*. Também nesta questão há uma aproximação entre as representações dos alunos e dos professores, pelo que em 10 professores entrevistados, 8 afirmaram que *O programa de Filosofia é adequado ao aluno adulto*. Destes, 5 justificaram a sua posição dizendo que os temas e as competências a desenvolver pela Filosofia são independentes da idade; os restantes 3

⁵² Vide subponto 7.2.1.2., alínea b.

disseram que os conteúdos deveriam ser ajustados à especificidade dos adultos. Dois dos professores consideraram que o programa não é adequado. Um deles justificou a sua posição dizendo que 50% do programa deveria ser elaborado pelo professor para fazer face às necessidades dos alunos; o outro disse que há necessidade de valorizar a vertente problemática e prática dos conteúdos.

Para a sétima questão de investigação - *Será que os alunos adultos consideram o manual adoptado na disciplina de Filosofia adequado à sua especificidade?* - não obtivemos resultados conclusivos, uma vez que há uma grande divisão nas respostas dos alunos relativamente à necessidade de haver um *Manual diferente para os alunos do Ensino Recorrente*. Nas entrevistas, 6 professores consideram não haver necessidade de um manual diferente para os alunos na noite; os restantes 4 são da opinião que o manual deveria ser diferente.

A resposta à oitava questão de investigação - *Será que os alunos adultos consideram o sistema por módulos capitalizáveis adequado à sua especificidade?* - é afirmativa. A FRA de alunos que considera o sistema adequado ao seu perfil é de 66,7%. Questionámos também os alunos relativamente a algumas das especificidades do sistema e os resultados são os seguintes: situados nas classes 1,2,4 e 5, os inquiridos dizem que *É importante estar integrado numa turma* (FRA de 88,6%); *É motivante a divisão do ano em módulos* (FRA de 87,1%); *Existe acompanhamento da parte do professor* (FRA de 83,8%); *a Imposição de um ritmo por parte dos professores obriga os alunos a ter auto-disciplina* (FRA de 63,3%); *a Rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo* (FRA de 62,3%). Estes aspectos foram classificados como positivos. Os alunos caracterizaram ainda o sistema desta forma: *existe uma Imposição rígida de um regime de presenças* (FRA de 78,7%) e *a Carga horária é pesada* (FRA de 56,9%). Estes dois aspectos foram considerados como negativos. O

item os *Alunos não têm autonomia e responsabilidade na gestão do seu processo de aprendizagem* foi apontado por 3 professores e apresentado no questionário aos alunos como um dos aspectos negativos característico do sistema. Porém, a maioria das suas respostas situa-se na classe 4 da moda e da mediana e assume uma FRA de 59%, o que indicia que os alunos pensam que o sistema não lhes retira nem autonomia nem responsabilidade na gestão do seu processo de aprendizagem, pelo que não o consideram um aspecto negativo.

Dos 10 professores que entrevistámos, 3 afirmaram que o sistema por módulos é adequado aos alunos; 5 assumiram uma posição intermédia, apontando aspectos positivos e negativos e 2 consideraram que o sistema não é adequado. No entanto, quando justificaram as suas opções, os professores apontaram mais aspectos negativos do que positivos ao sistema dos módulos, o que indicia que as respostas dos 5 professores inseridos na posição intermédia tenderam mais para os aspectos negativos. Dos vários aspectos negativos apontados pelos professores ao sistema, os que obtiveram frequências mais elevadas foram: *Carga horária pesada* (mencionado pelos 10 professores), a *Imposição rígida de um regime de presenças* (mencionado por 5 professores) e a *Rigidez do regime de avaliação implica a progressão lenta do aluno* (mencionado por 5 professores). Apenas no que concerne ao segundo aspecto podemos verificar a existência de uma aproximação entre as representações dos alunos e dos professores. Quanto ao primeiro aspecto negativo apontado pelos professores, a saber, a carga horária pesada, é de salientar que foi o único item para o qual houve unanimidade de representações entre os professores em todas as componentes do questionário. Porém, a FRA de respostas dos alunos a concordar com essa carga excessiva é de apenas 56,9%, valor relativamente baixo e que, por isso, distancia as representações dos alunos e dos professores. É de reflectir sobre esta questão: os professores consideram a

carga horária a que os alunos estão sujeitos mais pesada do que os próprios. Poderá este resultado indicar que a generalidade dos alunos não tem consciência e/ou não manifesta preocupação com a exigência inerente ao sistema de ensino que frequentam?

Na nona questão de investigação - *Que sugestões poderão os alunos adultos dar para contribuir para a melhoria do ensino de adultos no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis?* – com respostas situados entre os valores 1 e 2 para a moda e a mediana, os alunos concordam com as seguintes sugestões que lhes foram propostas: *Haver reuniões entre o Ministério de Educação e os alunos para se saber o que estes pensam do sistema dos módulos* (FRA de 79,5%); *Tornar mais flexível a relação professor-aluno* (FRA de 78,0%); *Adequar os programas aos interesses e às necessidades dos alunos* (FRA de 77,2%); *Educar para a cidadania* (FRA de 77,9%); *Criar espaços de convívio entre professores e alunos* (FRA de 73,6%); *Flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem* (FRA de 72,1%); *Flexibilizar o regime de faltas* (FRA de 70,2%); *Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos* (FRA de 67,2%); *Certificar os conhecimentos informais* (FRA de 66,9%); *Envolver a escola com a comunidade* (FRA de 65,9%); *Diversificar as estratégias de ensino* (FRA de 64,5%); *Permitir a escolha de disciplinas pelos alunos* (FRA de 63,4%); *Reduzir a carga horária das disciplinas* (FRA de 63,3%); *Flexibilizar o regime de avaliação de modo a permitir uma progressão mais rápida dos alunos* (FRA de 61,3%) e *Adequar os métodos de ensino à especificidade de cada aluno/turma* (FRA de 60,2%). Para além destas sugestões que foram propostas aos alunos, no ponto 7.2.13. apresentamos outras da autoria dos alunos.

Saber se o ensino da Filosofia é adequado ao perfil do aluno adulto é a questão central deste estudo. Esta adequabilidade foi analisada em quatro dimensões: estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia, programa da disciplina,

manual adoptado e organização e funcionamento do sistema de Ensino Recorrente por módulos. Apresentamos, de seguida, as principais conclusões para cada uma destas dimensões.

Com base nos resultados obtidos, podemos concluir que os alunos traçaram de si mesmos, em relação a vários aspectos, um perfil que condiz com as características que definem o aluno adulto na perspectiva da corrente da Andragogia.

Os alunos consideram que as estratégias/métodos mais adequados à sua especificidade são o *Diálogo/discussão entre professor e alunos*; o *Debate*; a *Exposição da matéria* e a *Esquematização e síntese da matéria*. As duas últimas estratégias/métodos indicados são considerados passivos, os quais, na perspectiva dos três modelos teóricos da Educação de Adultos apresentados na parte teórica deste estudo (Andragogia, Aprendizagem Transformativa e Reflexão Crítica) e de grande parte das correntes teóricas relativas a esta modalidade de educação/ensino, não são os mais adequados ao aluno adulto. As estratégias/métodos mais adequados a este tipo de alunos são os métodos activos, à semelhança dos dois acima mencionados em primeiro lugar. Apesar de os alunos considerarem que estes 4 métodos são os mais adequados ao ensino da Filosofia a adultos, é de referir que a FRA mais elevada é dos métodos activos.

Face ao perfil que os alunos traçaram de si próprios, é de concluir também que as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia não são muito adequados ao aluno adulto. O perfil traçado está de acordo com a teoria da Andragogia, pelo que as estratégias/métodos a privilegiar pelos professores deveriam ser os activos. Ora, 2 das 4 estratégias/métodos privilegiadas pelos professores dos alunos da amostra são passivos. A partir das entrevistas podemos ainda concluir que os professores não recorrem nas suas aulas às estratégias/métodos activos considerados mais ajustados ao ensino de

adultos, tais como, o estudo de casos, o trabalho de projecto, o método da descoberta, entre outros. Apesar de os professores referirem a utilização de vários métodos activos, temos o recurso frequente à *Exposição Oral* (mencionado por 8 dos 10 professores entrevistados) e a opinião dos alunos que aponta essa estratégia/método como um dos mais adequados, o que contradiz o que a literatura sobre Educação e Formação de Adultos defende. Estes resultados conduzem-nos a uma questão: Será que a utilização de metodologias activas por parte dos professores é compatível com um perfil de aluno adulto com carências ao nível de competências básicas de leitura, escrita e interpretação de textos?

O programa da disciplina de Filosofia foi considerado pelos inquiridos adequado ao perfil dos alunos adultos assim como o sistema de Ensino Recorrente por módulos, em relação ao qual são, todavia, associados 2 aspectos negativos: imposição rígida de um regime de presenças e carga horária pesada. De referir que a grande maioria dos professores não o considerou adequado. Quanto à adequação do manual adoptado na disciplina não é possível retirar conclusões devido à grande dispersão nas respostas dos alunos. Porém, foi considerado adequado pela maioria dos professores.

Na etapa final deste trabalho deixamos um tópico para reflexão. Através dos resultados obtidos podemos verificar que os alunos consideram três das quatro dimensões do ensino da Filosofia em análise adequadas ao seu perfil, a saber, as estratégias/métodos, o programa da disciplina e o sistema de Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis. Estes resultados surpreendem-nos na medida em que contrariam a nossa experiência neste modelo de ensino, com base na qual construímos a questão de partida e a problemática deste estudo. Ademais, contrariam também alguns princípios teóricos da Educação de Adultos.

8.2. Linhas gerais de um possível plano de intervenção

Através da análise de dados efectuada e das conclusões retiradas, pensamos ter legitimidade para propor algumas linhas de acção com vista a uma intervenção capaz de melhorar o ensino de adultos no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Do diagnóstico efectuado concluímos que há necessidade de formar professores na área de Educação e Formação de Adultos, uma vez que apenas 2 dos professores entrevistados referiram ter alguma formação na área. De notar que o tempo de serviço destes docentes no ensino de adultos vai dos 4 aos 20 anos. Sabendo que o aluno adulto possui uma especificidade que lhe é própria, tal como ficou provado neste estudo, é urgente formar profissionais na área. É de salientar que os professores apontaram 19 diferenças entre o perfil dos alunos jovens e o perfil dos alunos adultos e apenas 7 semelhanças (Anexo 3). Torna-se ainda mais premente no momento actual em que o Governo criou e está a operacionalizar o programa *Novas Oportunidades*, o qual oferece aos adultos a possibilidade de aumentarem as suas qualificações escolares e profissionais. É curioso verificar que na resposta aberta do questionário os próprios alunos apontaram a formação de professores como uma necessidade.

Da análise de diagnóstico realizada resulta também que os professores não privilegiam no ensino de adultos métodos activos, tal como seria de esperar neste tipo de ensino. Assim sendo, há necessidade de criar programas de formação de professores na área dos métodos de ensino a aplicar na Educação e Formação de Adultos. Estando os adultos numa fase da vida em que necessitam de adquirir rapidamente conhecimentos e competências não adquiridos numa fase anterior do ciclo vital, e que os habilitem a fazer face às exigências da sociedade do conhecimento, é necessário que os mesmos

sejam ministrados através do reforço da sua componente prática. O adulto não dispõe do mesmo tempo que o adolescente. A sua área profissional exige-lhe respostas imediatas aos problemas. Assim sendo, é fundamental que a escola esteja dotada com profissionais conhecedores de métodos activos que vão, de uma forma mais eficaz, ao encontro das necessidades dos alunos adultos. Quando solicitados para fazer propostas com vista à melhoria do ensino a adultos, os alunos manifestaram vontade de ver utilizados novos métodos de ensino.

Quanto ao sistema dos módulos capitalizáveis, dever-se-ia construir uma maior flexibilidade, nomeadamente no que respeita à assiduidade e, por outro lado, reduzir a carga horária das disciplinas. Estes dois aspectos foram identificados como aspectos negativos do sistema e, entre muitos outros, objecto de sugestão por parte de professores e alunos.

Com o intuito de conceber este plano de intervenção, pedimos aos professores que apresentassem sugestões no sentido de melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis. Incluímos essas sugestões na última componente do questionário aplicado aos alunos. Os alunos manifestaram a sua concordância relativamente à maior parte das sugestões apresentadas e avançaram outras propostas. Estas constituem, quanto a nós, possíveis linhas do plano de intervenção que estamos a esboçar e poderão ser aglutinadas em 4 grandes pólos de intervenção: relação aluno-Ministério da Educação; relação professor-aluno; instituição Escola e professor.

Relação aluno-Ministério da Educação. Uma linha de acção seria a existência de espaços para partilha de ideias e sugestões entre os alunos e o Ministério de Educação, em relação à qual os alunos demonstraram elevada concordância. Esta vontade poderá explicar-se pela necessidade que os alunos têm de ser ouvidos no que respeita à sua formação, o que, no entanto, julgamos ser de difícil concretização.

Relação professor-aluno. Deveriam ser criadas as condições para se conseguir uma relação de maior flexibilidade e proximidade entre alunos e professores. Esta medida faz todo o sentido no ensino de adultos e poderia ser um caminho para o sucesso escolar. A reforçar a desejada flexibilidade, os alunos gostariam de ver criados espaços de convívio entre os professores e os alunos.

Instituição Escola. As intervenções desejadas a este nível são variadas. Adequar os programas aos interesses e às necessidades dos alunos é não só desejável mas premente no ensino de adultos dada a especificidade destes alunos. O envolvimento da escola com a comunidade é um mecanismo que deveria fazer parte de qualquer projecto educativo, tanto no ensino de jovens como de adultos, e onde ainda muito há por fazer nas escolas portuguesas. Certificar os conhecimentos informais é um dos grandes princípios da Educação e Formação de Adultos que não é, no entanto, contemplado no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é realizado nos centros RVCC, o que tem contribuído para um decréscimo de alunos no Ensino Recorrente. Com as devidas reservas em relação a este processo, julgamos que também a este nível é necessário intervir, já que não faz sentido que o manancial de experiências que os adultos possuem seja menosprezado. Uma intervenção ao nível da redução da carga horária das disciplinas que constituem o currículo dos cursos nocturnos é necessária e urgente, na medida em que é incomportável conciliar o horário escolar com as exigências familiares e profissionais que a grande maioria dos adultos possui, para não referir o tempo necessário para o estudo, o descanso e o lazer. Por fim, é necessário construir caminhos no sentido de se flexibilizar o ensino das pessoas adultas. Quanto a nós, a flexibilidade é de facto a palavra-chave no ensino de adultos. Urge criar esta flexibilidade ao nível do processo de ensino-aprendizagem, adaptando-o o melhor

possível à disponibilidade dos alunos adultos; urge também permitir que os alunos escolham algumas das disciplinas com as quais mais se identificam e cujos conteúdos são mais significativos para o trabalho que desempenham; é também fundamental criar os mecanismos que permitam flexibilizar o regime de faltas, já que não faz sentido que um aluno adulto esteja submetido a um regime rígido de presenças tal como está um adolescente; e por último, há necessidade ainda de flexibilizar o regime de avaliação de modo a permitir uma progressão mais rápida dos alunos. O ideal seria implementar o que já sucedia no ensino por unidades capitalizáveis em que os alunos tinham liberdade para, ao seu ritmo, ir capitalizando unidades ao longo do ano lectivo.

Professor. A educação para a cidadania foi uma das sugestões com que a maior parte dos alunos concordou e que julgamos reveladora de uma consciência cívica atenta da parte dos nossos alunos adultos. É de facto uma área de inquestionável importância nos dias em que vivemos e em relação à qual a escola tem com certeza um papel fundamental. É uma área que tem muitas afinidades com a disciplina de Filosofia, sobretudo a Ética, mas que deverá ser cultivada por todas as disciplinas. É necessário intervir também junto dos professores no sentido de os consciencializar que os alunos adultos são detentores de um conjunto de experiências e de necessidades que é necessário valorizar, rentabilizar e partilhar no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é premente desenvolver acções de formação para professores na área da Cidadania/Ética e da Educação e Formação de Adultos em geral. Por fim, em relação às estratégias e métodos utilizados, é necessário introduzir uma maior diversificação e adequar, dentro das possibilidades, essas estratégias/métodos à especificidade dos alunos e das turmas. É necessária a diferenciação pedagógica para fazer face à enorme diversidade de perfis de alunos adultos que podemos encontrar nas nossas escolas. Todos os professores entrevistados concordaram que a heterogeneidade de perfis é

imensa entre os adultos. Já mencionámos acima a necessidade de formação de professores na área dos métodos de ensino, pelo que reforçamos, neste momento, essa mesma ideia e acrescentamos a necessidade de criar programas de formação na área da diferenciação pedagógica.

8.3. Importância e limitações do estudo

A importância deste estudo poderá residir no contributo para uma reflexão em torno do ensino da Filosofia a adultos no Ensino Recorrente, concretamente na aferição da adequação desse ensino ao perfil do aluno adulto, atendendo à escassez de estudos sobre o tema⁵³.

Este estudo apresenta a mais valia de suscitar a reflexão em torno da representação generalizada entre os professores de Filosofia, segundo a qual a disciplina não é vista como importante pela maioria dos alunos. Os resultados mostram o inverso e, apesar de conscientes da impossibilidade de generalizar as conclusões deste estudo, pensamos que este resultado pode ser expressivo de uma tendência. A verificar-se poderia contribuir para um reforço do papel da Filosofia nas nossas escolas e na sociedade actual. Igualmente importante é a discrepância entre as representações dos alunos e dos professores em relação às dificuldades dos alunos na disciplina de Filosofia. Os alunos afirmam ter poucas/algumas dificuldades nas competências básicas e indispensáveis à disciplina, ao passo que a representação dos professores é de que os alunos têm muitas dificuldades nas mesmas. Este resultado evidencia a necessidade de se alertar/consciencializar alunos e professores para esta realidade.

⁵³ Os estudos acerca das representações sociais da escola nos alunos são escassos, tal como referimos na Introdução. Também não tivemos acesso a qualquer trabalho sobre o objecto de estudo em análise nesta investigação.

A realização de um diagnóstico resultante da análise da realidade educativa que propusemos como objecto de estudo, permitiu-nos esboçar um plano de intervenção que poderá contribuir para uma reflexão com vista à melhoria do ensino de adultos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Uma das limitações deste estudo é a falta de representatividade da amostra, o que não nos permite uma generalização dos resultados à população. Por outro lado, a metodologia de construção do questionário a partir dos dados recolhidos através da entrevista, originou muita informação, mas condicionou a sua estrutura e posteriores possibilidades de análise estatística. Esta opção tinha subjacente o objectivo do confronto final entre as representações dos alunos e dos professores relativamente às questões em estudo, de modo a aferir semelhanças e diferenças entre as mesmas. Por sua vez, este confronto ter-se-ia revelado mais rigoroso e objectivo caso tivéssemos aplicado também um inquérito por questionário aos professores.

8.4. Sugestões para investigações futuras

Este é um estudo exploratório sobre as representações sociais de alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no sistema de Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis que se caracteriza por conduzir o investigador na exploração de um terreno desconhecido, originando muitas questões e pistas de reflexão. Alguns dos futuros caminhos de pesquisa poderiam ser:

- o confronto entre as estratégias/métodos utilizadas pelos professores com alunos adultos e os resultados escolares desses mesmos alunos, de forma a aferir-se da eficácia dessas mesmas estratégias/métodos.

- investigar em que medida a aplicação de metodologias activas por parte dos professores é compatível com um perfil de aluno adulto (ou mesmo jovem) com carências ao nível de competências básicas de leitura, escrita e interpretação de textos.
- a realização de um estudo comparativo entre representações de alunos e de professores sobre o tema em análise no presente estudo por meio da aplicação de um inquérito por questionário a ambos os actores educativos.
- investigar a influência das representações sociais veiculadas pelos adultos, acerca da disciplina de Filosofia, no aproveitamento dessa mesma disciplina.
- investigar as fontes de influência no processo de formação das representações sociais acerca do ensino da Filosofia a adultos e os aspectos da vida escolar susceptíveis de serem influenciados por essas mesmas representações.

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J.-C. (1984). *L'artisan et l'artisanat: analyse de contenu de la structure d'une représentation sociale*. Bulletin de Psychologie, n° 366, pp. 861-875.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 187-203.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L.S. & Freire T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, J. F. & Madureira Pinto, J. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Armstrong J.L. (2001). *Collaborative learning from the participants' perspective*. Consultado em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em 14 Dezembro de 2006: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001armstrong.htm>.
- Barata-Moura, J. (1977). *Totalidade e Contradição*, Lisboa: Horizonte.
- Barata-Moura, J. (1990). Filosofia e ensino da filosofia, hoje. In I. Marmoto (coord.), *Didáctica da filosofia*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 93-101.
- Barata-Moura, J. (1995). Filosofia e filosofar. Hegel versus Kant? *Revista Philosophica*, n° 6, Lisboa, pp. 51-69.
- Beder, H. (1989). Purposes and philosophies of adult education. In S. B. Merriam e P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 37-48.
- Bjerkaker, S. (1999). Educação de adultos. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de educação de adultos na Europa*. Consultado em 10 de Dezembro de 2006 em <http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf>.
- Boavida, J. (1993) Pedagogia-filosofia, filosofia-pedagogia ou os braços reencontrados da Vénus de Milo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVII, n° 3, pp. 349-385.
- Boavida, J. (1996). Por uma didáctica da filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 5, n° 9, pp. 91-110.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*: San Francisco, Jossey Bass.

- Brookfield, S.D. (1995a). Adult learning: An overview. In A. Tuinjmans (ed.) *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press. Consultado em 10 de Dezembro de 2006 em http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_AdultLearning.cfm.
- Brookfield, S.D. (1995b). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. In *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass. Consultado em 15 de Julho de 2007 em http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm.
- Brookfield, S.D. (2000). The concept of critically reflexive practice. In A.L. Wilson e E.R. Hayes (Eds.). *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 33-49.
- Brookfield, S.D. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Learning Quarterly*, 52 (1), pp. 7-22.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Anefa.
- Carreira, T. & André, J. (2000). Transição do ensino “obrigatório” para o ensino “voluntário”. Algumas causas de crise. In *Revista Educação, Indivíduo e Sociedade*, nº 1, Universidade do Algarve, Lisboa: Editorial Minerva.
- Carreira, T. (2001). *Profissionalização de professores: Lógica e caos*. In *Revista Educação, Indivíduo e Sociedade*, nº 2, Universidade do Algarve, Lisboa: Editorial Minerva, pp. 43-67.
- Carreira, T. & Sequeira, B. (2005). Formação, aprendizagem e organizações aprendentes. In A. Tomé & T. Carreira (Org.), *Ensino, formação, profissão arte*, Lisboa: Editorial Minerva, pp. 44-64.
- Carreira, T. & Tomé, A. (Dir.) (2006). *Champs sociologiques et éducatifs. Enjeux au delà des frontières*. Paris: L'Harmattan.
- Clair, R. S. (2002). *Andragogy revisited: Theory of the 21st century?* Consultado em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education 2 de Fevereiro de 2007 em <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=mr&ID=109>.
- Comissão Nacional para o ano da Educação e Formação ao longo da vida. *Carta Magna. Educação e formação ao longo da vida* (1998). Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Damas M. J. e De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J. M. e Rogiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionário, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Descartes, R. (2003). *Princípios da filosofia*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Duarte, I. e Araújo S. S. (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal: exame temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: Anefa.
- Ferreira, J. (2006). *Formação de Adultos: Ética e Moral dos Costumes. Interpretação a partir do estudo da obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes de I. Kant nos alunos do*

- Ensino Recorrente*. Faro: Universidade do Algarve (Dissertação não publicada).
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 204-219.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao Longo da Vida. In P. Federighi e A. Melo (Eds.), *Glossário de educação de adultos na Europa*. Consultado em 10 de Dezembro de 2006 em <http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf>.
- Freitas, A. (1999). A Filosofia no ensino secundário: Valor educativo vs. valor social? Estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), pp. 165-196.
- Gaylie, V. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Consultado em 10 de Janeiro de 2007 em TCRRecord: <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=11841>.
- Ghiglioni R. e Matalon B. (2005). *O Inquérito – teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 362-386.
- Gilot, F. (1976). *Do ensino da filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hake, B. J. (2006). Late modernity and the learning society: Problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In R. V. Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães, *Adult education – New routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho.
- Henriques, F., Vicente, J. & Barros, M. (2004/2005). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, Paris: Librairie Larousse, pp. 303-322.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Illeris, K. (2002). *Lifelong learning – From the perspective of the learners*. Consultado em 13 de Janeiro de 2007 em <http://us.uvm.dk/lifelonglearning/pdf/illeris.pdf>.
- Imel, S. (1989). *Adult literacy issues: An update*. Consultado em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em 13 de Janeiro de 2007 em: <http://ericae.net/db/edo/ED308402.htm>.
- Imel, S. (1991). *Collaborative learning in adult education*. Consultado em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em 15 de Janeiro de 2007 em: <http://www.ericdigests.org/pre-9220/adult.htm>.
- Imel, S. (1995) *Teaching adults: Is it different?* Consultado em 15 de Janeiro de 2007 em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH: <http://www.ericdigests.org/pre-9211/teaching.htm>.
- Imel, S. (1997). *Adult learning in groups*. Consultado em 5 de Fevereiro de 2007 em Center on

Education and Training for Employment: <http://cete.org/acve/docgen.asp?Tbl=pab&ID=72>.

- Imel, S. (1998a). *Transformative learning in adulthood*. Consultado em 20 de Janeiro de 2007 em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em: <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>.
- Imel, S. (1998b). *Using learning principles in adult basic and literacy education*. Consultado em 20 de Janeiro em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em: <http://cete.org/acve/docgen.asp?tbl=pab&ID=88>.
- Imel, S. (1999a). *New views of adult learning*. Consultado em 5 de Fevereiro de 2007 em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em:<http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=tia&ID=127>.
- Imel, S. (1999b). *How emancipatory is adult learning*. Consultado em 5 de Fevereiro de 2007 em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH em: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/fb/e2.pdf.
- Instituto de Educação da Unesco (1998). *V Conferência internacional sobre educação de adultos, Hamburgo 1997: Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Izuzquiza, I. (1982). *La classe de filosofia como simulacion de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Jarvis, P. (2006). Globalisation, knowledge and lifelong learning. In R. V. Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães. *Adult education – New routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho.
- Jaspers, K. (1981). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães.
- Jodelet D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kant, I. (1988). *Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766, Filosofia*, II,1/2, pp. 173-176.
- Kerka, S. (2002). *Teaching adults: Is it different?* Consultado em Center on Education and Training for Employment em 21 de Janeiro de 2007: <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=mr&ID=111>.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston. Texas: Gulf Publishing Company, pp. 27-63.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 1-21.
- Leiria, L. (2006). Chegou a hora de agir. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 6, Lisboa: O Direito de Aprender, pp. 10-16.
- Leiria, L. (2006). Encontro de educação e formação de adultos: uma iniciativa certa e oportuna. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 6, Lisboa: O Direito de Aprender, pp. 3-7.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian.

- Lessard-H., M., Goyette G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marnoto, I. (1990). *Didáctica da filosofia 1 e 2*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Melo, A. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos*. Editorial Ministério da Educação: Lisboa.
- Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, A. (2006). From the Hills of the Algarve to the Minister's Desk. In R. V. Castro, A., V. Sancho & P. Guimarães, *Adult education – New routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho, pp. 167-177.
- Mendes, J. & Costa F. (1998). Ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis: que futuro? *Revista Noesis*, nº 47, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 33-34.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey Bass.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2003). O fenómeno das representações sociais. In *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Muchielli, R. (1981). *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes Correia, C.J. (1995). Os Usos da filosofia. *Revista Philosophica*, nº 6, Lisboa, pp. 35-42.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: MacGraw-Hill.
- Ortega y Gasset, J. (1995). *O que é a filosofia?* Lisboa: Cotovia.
- Patrício, M. F. (1968). A educação de adultos em Portugal – Os últimos dois séculos. Propostas e conceitos fundamentais. In AAVV, *A educação de adultos no Alentejo – contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 33-79.
- Pinto, J., Matos, L. & Rothes, L. (1998). *Ensino recorrente: Relatório de avaliação*, Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Platão (1980). *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. e Campenhoudt L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Reis, A. S. (1996). Perfil do professor de filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol.3, nº6, pp. 111-141.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1992). O papel da investigação na educação. A influência do contexto.

- Revista Portuguesa de Educação* 5(1), Braga: I.E. Universidade do Minho, pp. 85-107.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1993). A observação da relação educativa no processo de ensino-partilha-aprendizagem. In *Ensaios e Perspectivas*, nº 1. Universidade do Algarve.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2000). Observação e análise da relação educativa. In I. Fazenda, *Dicionário de pedagogia*. Brasil: Cortez Editora.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2001). A Observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real. In *Revista Educação, Indivíduo e Sociedade*, nº 2, 7-23. Universidade do Algarve. Faro.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Philadelphia: Open University Press.
- Rothes, L. (2000). Luís Rothes em entrevista a “a Página”. *A Página da educação*, ano 9, nº 97. Consultado em 13 de Junho de 2007 em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1240>.
- Silva, M. G. (1992). *Manual de métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Santiago, R. A. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, nº 1, pp. 87-98.
- Santiago, R. A. (1990). Um modelo de análise das representações sociais da escola pelos alunos. In Almeida L. S., Santiago R. A., Silva, P. *et al.*, *A acção educativa : Análise psico-social*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria/Associação de Psicólogos Portugueses (APPORT), pp. 215-223.
- Santiago, R. A. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos e professores no espaço rural*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Santiago, R. A. (1997). *Ser aluno. Actas VI seminário. A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora.
- Santos, A. (1995). Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico. *Revista Philosophica*, nº 6, Lisboa, pp. 71-79.
- Santos Silva A. & Rothes, L. A. (1998). Educação de adultos. In *A evolução do sistema educativo e o prodep – estudos temáticos* (vol. III). Lisboa: Ministério da Educação, pp. 19-99.
- Seguro, R. (2006). A educação de adultos não pode estar entregue ao mercado (Entrevista com Licínio Lima). *Revista Aprender ao Longo da Vida*, Lisboa: O Direito de Aprender, pp. 22-33.
- Silva, Agostinho (1990). *Sete cartas a um jovem filósofo*. Ulmeiro.
- Smith, M. K. (2001). Lifelong learning. In *The encyclopedia of informal education*. Consultado em 19 Novembro de 2006 em <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>.
- Stein, D. (2000). *Teaching critical reflexion*. Consultado em 17 de Dezembro de 2006 em Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education Columbus OH: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16

/7a/20.pdf.

- Strecht Ribeiro, J. O. (1994) Diferenças do aluno adulto. In L. T. Samartinho e M^a de Cravalho (Org.). *Educação de adultos – Cadernos de formação* (3). Departamento do Ensino Básico.
- Taylor, E.W. (1998). *The theory and practice of adult learning: critical review*. Consultado em 9 de Março de 2007 em Center on Education and Training for Employment: http://www.cete.org/acve/mp_taylor_01.asp.
- Vala J. e Monteiro M. B. (2000). *Psicologia social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-501.
- Vicente, J. N., (1994). Subsídios para uma didáctica da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma didáctica específica da filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol.3, n^o6, pp. 397-412.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto (Estabelece, a título experimental, um plano curricular para o curso geral nocturno do ensino secundário).

Despacho nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro (Transforma a experiência pedagógica estabelecida pelo Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto no sistema de ensino por unidades capitalizáveis).

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro (Estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar).

Despacho-Normativo nº 42/88 de 15 de Julho (Introduz alterações, a aplicar no ano lectivo de 1988/1989, tendo em vista um melhor funcionamento do curso geral nocturno por unidades capitalizáveis).

Despacho nº 273/ME/92, de 19 de Outubro (Cria, em regime experimental, os cursos por unidades capitalizáveis do ensino secundário).

Despacho-Normativo nº 36/99, (2ª série B), de 22 de Julho (Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário).

Despacho nº 20 421/99, (2ª série) de 27 de Outubro (Cria a experiência pedagógica para o desenvolvimento de cursos de 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário recorrente com novos planos curriculares a leccionar em horário pós-laboral).

Despacho nº 21 711/2000, (2ª série), de 27 de Outubro (Introduz alterações à organização da experiência lançada pelo Despacho 20 421/99, de 27 de Outubro).

Parecer nº 1/90 do Conselho Nacional de Educação

Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação

Portaria nº 550-E/2004, de 21 de Maio (Cria diversos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, aprova os respectivos planos de estudo e o regime de organização administrativa, pedagógica e de avaliação do ensino recorrente de nível secundário).

Portaria nº 781/2006, de 9 de Agosto (Altera a Portaria nº 550-E/2004, de 21 de Maio).

Anexo 1: Modelo de análise

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Ensino da Filosofia	Representações sociais	<ul style="list-style-type: none"> -Papel da Filosofia na EFA -Perfil do aluno enquanto adulto -Perfil do adulto enquanto aluno de Filosofia - Estratégias/métodos utilizados pelo professor de Filosofia actual e anterior - Adequação das estratégias/métodos ao aluno adulto - Adequação dos conteúdos programáticos - Adequação do manual utilizado -Adequação do modelo dos módulos capitalizáveis ao adulto 	<ul style="list-style-type: none"> -Domínios pessoal e profissional - Autonomia/Auto-direcção da aprendizagem - Necessidade de aprender - Vontade de aprender - Estilo de aprendizagem - Empenho - Experiência e conhecimentos de base - Motivação - Orientação da aprendizagem - Dificuldades manifestadas pelos alunos na disciplina - Trabalho de grupo - Debates - Diálogo/ discussão - Trabalhos individuais - Apresentações orais - Actividades de escrita - Actividades de pesquisa - Exposição oral - Leitura e interpretação de textos - Visionamento de filmes e documentários - Esquematizações e sínteses da matéria - O mesmo programa para alunos jovens e adultos -O mesmo manual para alunos jovens e adultos - Acompanhamento da parte do professor - Integração numa turma - Ritmo de aprendizagem imposto - Motivação inerente à divisão do ano em módulos - Carga horária pesada - Regime de presenças rígido - Desistência inerente à rigidez
Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis	Alunos adultos do 10º e 11º ano		

		<p>do sistema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rigidez do sistema de avaliação implica demasiado tempo na escola - Ritmo imposto pela gestão do processo de avaliação pelo professor - Diminuta autonomia e responsabilidade do aluno - Impossibilidade de fazer melhorias de nota <ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos programas ao aluno - Aumentar as actividades extracurriculares - Reduzir a carga horária - Flexibilidade do regime de avaliação - Certificar os conhecimentos informais - Flexibilizar o regime de faltas - Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos - Existir em simultâneo o modelo dos módulos e das unidades - Diversificação de estratégias - Envolver a escola com a comunidade - Ensinar a partia da cultura dos alunos - Reuniões entre alunos e ME - Adequar métodos à especificidade dos alunos - Educar para a cidadania - Flexibilizar a relação professor-aluno - Adaptar o ensino à disponibilidade dos alunos - Escolha de conteúdos pelos alunos
--	--	--

Anexo 2: Guião da entrevista exploratória aos professores

Tema: As representações sociais dos professores e dos alunos adultos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis (ESRMC).

Objectivo Geral: Conhecer as representações dos professores acerca do ensino da Filosofia a alunos adultos no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos orientadores/questões	Notas/Tópicos de resposta
<p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela se insere. - Valorizar o contributo do entrevistado. - Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das respostas do discurso produzido. - Agradecer a colaboração e participação no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre os objectivos e finalidades do estudo e da entrevista, - Realçar o valor da colaboração, destacando a sua importância para a concretização dos objectivos do estudo; - Salientar o carácter restrito e confidencial do uso das informações a recolher, informando que a confidencialidade e o anonimato, serão garantidos pela omissão dos nomes dos entrevistados e de outras pessoas que venham a ser nomeadas ao longo da entrevista, assim como de outros elementos que o entrevistado queira que sejam omitidos. - Solicitar autorização para gravar a entrevista e sua posterior transcrição para suporte informático, cujo texto será facultado para leitura do entrevistado, para verificação da veracidade e da não deturpação do que pelo mesmo foi dito, com possibilidade de reformulação. - Garantir a protecção e não difusão dos registos, de modo que não se possa tornar identificável a pessoa em causa. - Agradecer antecipadamente a 	<p>Colocar-se à disposição do entrevistado para responder, com clareza, a questões ou esclarecer dúvidas que o mesmo queira colocar.</p> <p>Procurar que o entrevistado se sinta à vontade, num clima de confiança, para que possa descrever, reflectir, problematizar, analisar e clarificar as afirmações que produz.</p>

		desenvolver essas competências? Como?	
<p>BLOCO 5</p> <p>Métodos/estratégias, programas e materiais didácticos</p>	<p>- Conhecer os estratégias/ métodos utilizados e as actividades didácticas desenvolvidas pelo professor de Filosofia no Ensino Secundário Recorrente.</p> <p>- Aferir a adequação das estratégias/métodos utilizados, do programa da disciplina e dos materiais didácticos às características do aluno adulto.</p> <p>- Averiguar o recurso à diferenciação pedagógica.</p> <p>- Saber que dificuldades sente o professor na Educação de Adultos.</p>	<p>- O que faz para ajudar os adultos a desenvolver as competências exigidas pela Filosofia e para ultrapassar as suas dificuldades?</p> <p>- De que forma o perfil do aluno adulto que traçou há pouco favorece ou dificulta a sua tarefa enquanto professor de Filosofia?</p> <p>- Utiliza as mesmas estratégias/métodos e actividades com os alunos jovens e os adultos? Porquê?</p> <p>- Que tipo de estratégias/métodos privilegia no ensino de adultos?</p> <p>- Em sua opinião, as estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia são adequados aos alunos adultos? Porquê?</p> <p>- O que pensa do facto dos programas do ensino diurno e do ensino recorrente serem idênticos?</p> <p>- O que pensa do facto do manual da disciplina ser o mesmo nos dois sistemas de ensino (regular e recorrente)?</p> <p>- Faz algum tipo de diferenciação pedagógica face à heterogeneidade de perfis do aluno adulto?</p> <p>- Sente dificuldades no ensino da Filosofia a adultos? Se sim, quais? Se não, porquê?</p>	<p>- métodos activos e passivos</p> <p>- mesa redonda, debate, discussão, diálogo, <i>brainstorming</i>, trabalho de grupo, trabalho de projecto, estudo de caso.</p> <p>Outros materias utilizados pelo professor e sugestões</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>A Educação de Adultos e o Ensino por módulos capitalizáveis</p>	<p>- Conhecer a adequabilidade do sistema de ensino por módulos capitalizáveis ao perfil do aluno adulto.</p>	<p>- Considera que o modelo de ensino por módulos capitalizáveis é adequado ao perfil do aluno adulto? Porquê?</p>	<p>Na resposta atender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Horário escolar • Avaliação • Assiduidade

			(Possível comparação com o modelos das unidades capitalizáveis)
BLOCO 7 Medidas promovedoras da melhoria do ensino de adultos	- Sugerir possíveis medidas para melhorar o ensino de adultos no Ensino Recorrente.	- Indique algumas sugestões no sentido de melhorar o ensino dos alunos adultos.	Sugestões: - Formação dos professores em EFA - Novas estratégias/métodos - Programas alternativos - Materiais ajustados.
BLOCO 8 Validação da entrevista	- Recolher informação não prevista ou não solicitada ao longo da entrevista e que seja considerada importante pelo entrevistado. - Concluir a entrevista	- Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma ideia ou prestar qualquer outra informação que considere importante.	Agradecer mais uma vez a disponibilidade e a colaboração do entrevistado e valorizar o seu contributo.

Anexo 3: Tabelas com as frequências das respostas dos professores entrevistados

De cada uma das tabelas de frequências que a seguir se apresentam constam as sub-categorias (e em alguns casos, as subcategorias) encontradas no tema em questão bem como o número de respondentes por item. De notar que estas mesmas subcategorias foram desdobradas em sub-sub-categorias (nível 3) e em sub-sub-sub-categorias (nível 4) na análise de conteúdo realizada, não constando o 4º nível desta tabela. Nos casos em que a codificação se operou em 4 níveis, o número de respondentes a cada subcategoria inclui as respostas incluídas nos níveis 3 e 4 de codificação. O número de respondentes por item ultrapassa, em algumas categorias, o número de respondentes pertencentes à amostra, dado que alguns dos inquiridos se posicionaram simultaneamente em várias categorias/sub-categorias/sub-sub-categorias e sub-sub-sub-categorias.

6.1.1. Papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos

Papel da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos	Nº de respondentes por item
Sub-categorias	(de um total de 10)
Desenvolvimento do espírito crítico	7
Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento	4
Formação ao nível pessoal e ao nível dos princípios éticos	3
Desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas	2
Construção de um pensamento autónomo e de novas perspectivas da realidade	1
Compreender o sentido da existência	1
Ajudar a viver melhor	1
Educar para a cidadania	1
Motivar para a leitura	1

6.1.2.1. Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos

Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos	Nº de respondentes por item
Sub-categorias e sub-sub-categorias	(de um total de 10)
Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos - Diferenças	19
Perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos - Semelhanças	7

6.1.2.2. Perfil do adulto enquanto aluno e enquanto aluno de Filosofia

Perfil do adulto enquanto aluno	Nº de respondentes por item
Sub-categorias e sub-sub-categorias	(de um total de 10)
A experiência dos alunos como ponto de partida para a filosofia	8
A riqueza e a diversidade da experiência de vida	6
A experiência dos alunos como obstáculo à aprendizagem da filosofia	2
Motivação para a aprendizagem - Extrínseca	8
Motivação para a aprendizagem - Intrínseca	1
Motivação para a aprendizagem - Intrínseca e Extrínseca	1
Falta de disponibilidade para as actividades escolares	4
Cristalização	3
Orientação da aprendizagem - Autonomia	5
Orientação da aprendizagem – Heteronomia	5
Necessidade de saber o porquê das aprendizagens - Sim	6
Necessidade de saber o porquê das aprendizagens - Não	4
Maior apetência por conhecimentos funcionais - Sim	9
Maior apetência por conhecimentos funcionais – Não	1
Demonstram empenho (na generalidade)	10
Estilos de aprendizagem - Homogeneidade	3

Estilos de aprendizagem - Heterogeneidade	7
Heterogeneidade de perfis entre os adultos - Sim	10
Perfil do aluno adulto enquanto aluno de Filosofia	
Dificuldades manifestadas pelos alunos na disciplina – Sim	10
Competências exigidas pela disciplina – a maior parte dos alunos não as possui	7
Desenvolvimento de competências na idade adulta por meio da filosofia – ainda é possível	8

6.1.3. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos

Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias	
Diferenciados	5
Idênticos	5

6.1.4. Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no ensino de adultos

Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia no ensino de adultos	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias e sub-sub-categorias	
Métodos Activos (Questionamento/Diálogo/ Discussão)	7
Métodos Activos (Trabalho de grupo)	6
Métodos Activos (Debates)	5
Métodos Activos (Trabalho escrito/relatórios de aula)	5
Métodos Activos (Apresentação oral de trabalhos)	3
Métodos Activos (Trabalho individual)	2
Métodos Activos (Actividades de pesquisa)	2
Métodos Passivos (Exposição)	8
Métodos Passivos (Leitura e interpretação de textos)	4

Métodos Passivos (Visionamento de pequenos filmes ou documentários)	2
Métodos Passivos (Esquematização e síntese da matéria)	2

6.1.5. Adequação do programa de Filosofia ao perfil dos alunos adultos

Adequação do programa de Filosofia ao perfil dos alunos adultos	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias e sub-sub-categorias	
O programa é adequado aos adultos - Os temas e as competências a desenvolver pela filosofia são independentes da idade	5
O programa não é adequado aos alunos adultos - Os conteúdos deveriam ser ajustados à especificidade dos adultos	3
O programa não é adequado aos alunos adultos - 50% do programa deveria ser elaborado pelo professor para fazer face às necessidades dos alunos	1
O programa não é adequado aos alunos adultos - Necessidade de valorizar a vertente problemática e prática dos conteúdos	1

6.1.6. Adequação do manual adoptado à especificidade do aluno adulto

Adequação do manual adoptado à especificidade do aluno adulto	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias	
O manual adoptado para o ensino regular é adequado ao ensino nocturno	6
Necessidade de um manual diferente para adultos	4

6.1.7. Recurso à diferenciação pedagógica

Recurso à diferenciação pedagógica	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias	
Sim	5
Não	3

6.1.8. Dificuldades no ensino da Filosofia a adultos

Dificuldades no ensino da Filosofia a adultos	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias	
Inexistência de dificuldades inerentes ao professor	4
Dificuldades inerentes aos alunos	8
Dificuldades inerentes ao sistema	1

6.1.9. Adequação do sistema de ensino por módulos capitalizáveis aos alunos adultos

Adequação do sistema de ensino por módulos capitalizáveis aos alunos adultos	Nº de respondentes por item (de um total de 10)
Sub-categorias e sub-sub-categorias	
Adequação do sistema aos alunos adultos - Não	3
Adequação do sistema aos alunos adultos – Sim e Não	5
Adequação do sistema aos alunos adultos - Sim	2
Aspectos positivos - Há acompanhamento da parte do professor	3
Aspectos positivos – Imposição de um ritmo pelo professor obriga os alunos a ter auto-disciplina	3
Aspectos positivos - O regime de avaliação por módulos é motivante	2
Aspectos positivos - A importância do grupo-turma	2
Aspectos positivos – A rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo	1
Aspectos positivos - Vai ao encontro da pedagogia por objectivos	1
Aspectos negativos - Carga horária pesada	10
Aspectos negativos - Imposição de um regime de presenças	5
Aspectos negativos - Rigidez do regime de avaliação implica progressão lenta do aluno	5
Aspectos negativos - A rigidez do sistema conduz a uma elevada taxa de desistências	4
Aspectos negativos - Perda de autonomia e de responsabilidade do aluno	3
Aspectos negativos - Intervalos muito curtos	2

Aspectos negativos - Impossibilidade de os alunos fazerem melhoria de notas	1
Aspectos negativos - Demasiado permissivo	1

6.1.10. Sistema de ensino por unidades capitalizáveis

Sistema de ensino por unidades capitalizáveis	Nº de respondentes por item
Sub-categorias	(de um total de 10)
Exige responsabilidade da parte do aluno	4
Maior respeito pelas necessidades e ritmo do aluno	3
Respeito pela autonomia do aluno	3
Flexibilidade na assiduidade	1
Flexibilidade curricular	1
Confuso e cansativo para o professor	1

6.1.11. Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis

Sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis	Nº de respondentes por item
Sub-categorias e sub-sub-categorias	(de um total de 10)
Maior flexibilidade do sistema (No regime de avaliação -2; No processo de ensino-aprendizagem-1; Na leccionação dos conteúdos-1; No sistema de faltas-1; Na relação professor-aluno-1; Na escolha das disciplinas-1; Na progressão dos alunos-1).	8
Aumentar as actividades extracurriculares	2
Adequação dos programas aos adultos	2
Reduzir a carga horária	2
Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos leccionados	2
Coexistência do sistema dos módulos e das unidades	2
Diversificação de estratégias	1
Adequação das estratégias e metodologias à especificidade de cada aluno/turma	1
Tornar a escola num laboratório e envolver a comunidade	1

Educar para a cidadania	1
Aumento da responsabilidade e profissionalismo da classe docente	1
Adequação das estratégias e metodologias à mudança dos tempos	1
Disponibilidade para a mudança da parte dos professores	1
Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos	1
Criar espaços de convívio entre professores e alunos	1
Reunião do ME com os alunos para saber o que pensam	1
Certificar os saberes informais	1

Anexo 4: Questionário

Este questionário está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Educação de Adultos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve.

O presente questionário destina-se à validação de um modelo de análise referente a uma investigação sobre a opinião dos alunos acerca do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

Uma vez que pretendemos recolher a sua opinião, tenha presente que o questionário não é um teste, pelo que não existem respostas certas ou erradas; exprima a sua resposta de acordo com o que pensa. É muito importante que responda a todas as questões.

O questionário é anónimo e as suas respostas serão tratadas confidencialmente.

Obrigada pela sua cooperação!

I. Caracterização do inquirido

1. Idade

Quantos anos tem? _____

Nas questões que se seguem, assinale com uma cruz (x) a resposta que quer dar:	
2. Sexo Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	6. Interrompeu alguma vez os seus estudos? Sim <input type="checkbox"/> (passe à questão seguinte) Não <input type="checkbox"/> (passe à questão número 9)
3. Tipo de aluno Estudante a tempo inteiro <input type="checkbox"/> Trabalhador-estudante <input type="checkbox"/>	7. Durante quanto tempo esteve sem estudar? Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 anos <input type="checkbox"/> Entre 3 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 4 e 5 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 20 anos <input type="checkbox"/> Mais do que 20 anos <input type="checkbox"/>
4. Qual o ano que está a frequentar? 10º ano <input type="checkbox"/> 11ºano <input type="checkbox"/>	
5. Quantas horas em média estuda por semana? Menos de 2 horas <input type="checkbox"/> 2 a 4 horas <input type="checkbox"/> 4 a 6 horas <input type="checkbox"/> 6 a 8 horas <input type="checkbox"/> Mais de 8 horas <input type="checkbox"/>	8. Há quanto tempo voltou a estudar? Há 1 ano <input type="checkbox"/> Há 2 anos <input type="checkbox"/> Há 3 anos <input type="checkbox"/> Há 4 anos <input type="checkbox"/> Há mais de 4 anos <input type="checkbox"/>

II- O papel da disciplina de Filosofia na Educação e Formação dos Adultos

9. Em que medida considera a disciplina de Filosofia importante para a sua formação? (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Concordo parcialmente; 4- Discordo;
5- Discordo totalmente

A Filosofia:

	1	2	3	4	5
9.1. Desenvolve o espírito crítico.					
9.2. Estimula a reflexão e ajuda a ordenar o pensamento.					
9.3. Forma ao nível pessoal e ao nível dos princípios éticos.					
9.4. Ajuda ao nível da expressão e da argumentação.					
9.5. Ajuda-nos a pensar por nós próprios e de ter novas perspectivas da realidade.					
9.6. Ajuda a compreender o sentido da existência.					
9.7. Ajuda a viver melhor.					
9.8. Educa para a cidadania.					
9.9. Motiva para a leitura.					
9.10. Não tem sido importante para a minha formação.					

III- O perfil do adulto e do aluno adulto de Filosofia

10. Em que medida concorda com as seguintes afirmações? (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Concordo parcialmente; 4- Discordo;
5- Discordo totalmente

	1	2	3	4	5
10.1. Possuo uma experiência de vida menos rica e diversificada do que quando era mais jovem.					
10.2. A minha experiência de vida permite-me compreender hoje melhor as questões filosóficas do que quando era mais jovem.					
10.3. A única razão pela qual voltei a estudar foi para melhorar a minha situação profissional.					
10.4. Quando era mais jovem interessava-me mais pelas actividades escolares.					
10.5. Tenho mais disponibilidade para estudar agora do que tinha quando era mais jovem.					
10.6. Hoje custa-me mais apreender ideias novas do que quando era mais jovem.					
10.7. Quando era mais jovem necessitava mais da orientação dos professores para realizar as tarefas escolares.					
10.8. Hoje tenho mais necessidade de saber em que medida aquilo que aprendo pode ser importante para a minha vida do que quando era mais jovem.					
10.9. Tenho mais vontade de aprender aquilo que me permite lidar com situações do dia-a-dia do que tinha quando era mais jovem.					
10.10. Agora empenho-me menos na realização das tarefas escolares do que quando era mais jovem.					

11. Relativamente ao que é exigido na disciplina de Filosofia como avalia a sua situação relativamente a: (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Extrema dificuldade; 2- Muita dificuldade; 3-Alguma dificuldade; 4- Pouca dificuldade;
5-Nenhuma dificuldade

	1	2	3	4	5
11.1. Saber estudar.					
11.2. Leitura e interpretação dos textos.					
11.3. Expressão oral.					
11.4. Expressão escrita.					
11.5. Posse e compreensão do vocabulário filosófico.					
11.6. Fazer a análise crítica de um problema.					
11.7. Raciocinar logicamente.					
11.8. Argumentar.					
11.9. Comunicar ideias de forma pessoal.					
11.10. Cultura geral.					
11.11. Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos.					

IV- Estratégias/métodos utilizados nas aulas de Filosofia

12. Já tinha frequentado a disciplina de Filosofia quando era mais jovem? (Assinale uma cruz (x) a resposta que quer dar)

Sim (passe à questão seguinte)

Não (passe à questão 14)

13. Relativamente às aulas de Filosofia que tive antes de vir para o ensino nocturno, hoje nas aulas há: (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Muito mais; 2- Mais; 3- Os mesmos; 4- Menos; 5- Muito menos

	1	2	3	4	5
13.1. Trabalhos de grupo.					
13.2. Debates sobre as matérias leccionadas.					
13.3. Diálogo/discussão entre professor e alunos.					
13.4. Trabalhos individuais.					
13.5. Apresentações orais.					
13.6. Actividades de escrita.					
13.7. Actividades de pesquisa.					
13.8. Exposição da matéria pelo professor.					
13.9. Leitura e interpretação de textos.					
13.10. Visionamento de filmes e documentários.					
13.11. Esquematizações e sínteses da matéria.					

14. Relativamente aos métodos utilizados nas aulas pelo meu professor de Filosofia actual considero que: (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1-Extremamente adequado; 2- Muito adequado; 3- Satisfatoriamente adequado;
4- Pouco adequado; 5- Nada adequado

	1	2	3	4	5
14.1. O trabalho de grupo é...					
14.2. O debate é...					
14.3. O visionamento de filmes e documentários é...					
14.4. O trabalho individual é...					
14.5. A exposição da matéria é...					
14.6. A apresentação oral de trabalhos é...					
14.7. As actividades de pesquisa são...					
14.8. Actividades de escrita são...					
14.9. A leitura e a interpretação de textos é...					
14.10. O diálogo/discussão entre professor e alunos é...					
14.11. A esquematização e a síntese da matéria é...					

V- Programa de Filosofia, manual adoptado e sistema de ensino por módulos

15. Em que medida concorda com as seguintes afirmações? (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Concordo parcialmente; 4- Discordo;
5- Discordo totalmente

	1	2	3	4	5
15.1. As matérias leccionadas nas aulas de Filosofia são as mais adequadas.					
15.2. O manual adoptado na disciplina de Filosofia deveria ser diferente para os alunos do dia e para os alunos da noite.					
15.3. O sistema de ensino por módulos não é adequado aos alunos adultos.					
15.4. Os alunos não são acompanhados pelo professor no seu processo de aprendizagem.					
15.5. Para mim não é importante estar integrado numa turma.					
15.6. O facto de frequentar as aulas com um ritmo imposto pelo professor implica que eu discipline melhor o meu estudo.					
15.7. Para mim é motivante saber que, se tiver aproveitamento, posso, no final de cada módulo, passar para o seguinte, estando o anterior já está feito.					
15.8. A carga horária deste sistema de ensino não é muito pesada.					
15.9. Deveria ser imposta a presença aos alunos nas aulas de uma forma rígida.					
15.10. A rigidez do sistema faz com que muitos alunos desistam.					
15.11. A rigidez do sistema de avaliação faz com que os alunos andem demasiado tempo na escola.					
15.12. O facto de os testes serem marcados pelo professor obriga-me a ganhar ritmo.					
15.13. Neste sistema os alunos têm pouca autonomia e responsabilidade na gestão do seu processo de aprendizagem.					
15.14. Não concordo com a impossibilidade de se fazer melhorias de nota.					

16. Relativamente a sugestões para melhorar o ensino de adultos no sistema dos módulos capitalizáveis, considero que se devia: (Assinale com uma cruz (x), para cada uma das frases, o número que melhor traduz a sua resposta)

1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Concordo parcialmente; 4- Discordo;
5- Discordo totalmente

	1	2	3	4	5
16.1. Adequar os programas aos interesses e necessidades dos alunos adultos.					
16.2. Aumentar as actividades extracurriculares.					
16.3. Reduzir a carga horária das disciplinas.					
16.4. Tornar os momentos de avaliação mais flexíveis de forma a permitir uma progressão mais rápida dos alunos.					
16.5. Certificar os conhecimentos que os alunos adquirem fora da escola ao longo da vida.					
16.6. Tornar mais flexível o regime de faltas.					
16.7. Permitir a escolha de disciplinas pelos alunos.					
16.8. Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos leccionados.					
16.9. Existir em simultâneo o sistema dos módulos e o das unidades capitalizáveis.					
16.10. Haver uma maior diversificação do modo de dar as aulas.					
16.11. Envolver a escola com a comunidade.					
16.12. Ensinar a partir da cultura e as necessidades dos alunos.					
16.13. Criar espaços de convívio entre professores e alunos.					
16.14. Haver reuniões entre o Ministério da Educação e os alunos para se saber o que estes pensam do sistema dos módulos.					
16.15. Adequar os métodos de ensino à especificidade de cada aluno/turma.					
16.16. Educar para a cidadania.					
16.17. Tornar mais flexível a relação professor-aluno.					
16.18. Adaptar o processo de ensino aprendizagem à disponibilidade dos alunos adultos.					
16.19. Permitir aos alunos escolher algumas das matérias a estudar.					

Gostaria de dar outras sugestões?

Quais: _____

Anexo 5 A : Tabelas de frequências - Caracterização dos indivíduos da amostra

Statistics

		Idade do inquirido	Média de horas de estudo por semana	Tempo sem estudar	Retorno aos estudos
N	Valid	125	125	114	117
	Missing	0	0	11	8
Mean		29,52	3,03	8,772	2,06
Median		29,00	3,00	7,500	1,00
Mode		20(a)	1	7,5	1
Std. Deviation		8,493	2,655	7,5575	1,578
Range		52	11	24,0	7
Minimum		19	1	1,0	1
Maximum		71	12	25,0	8

Sexo do inquirido

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	66	52,8	52,8	52,8
	Masculino	59	47,2	47,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tipo de aluno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estudante a tempo inteiro	11	8,8	8,8	8,8
	Trabalhador-estudante	114	91,2	91,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Ano de frequência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10º ano	59	47,2	47,2	47,2
	11º ano	66	52,8	52,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Média de horas de estudo por semana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 2 horas	54	43,2	43,2	43,2
	2 a 4 horas	43	34,4	34,4	77,6
	4 a 6 horas	15	12,0	12,0	89,6
	6 a 8 horas	7	5,6	5,6	95,2
	Mais de 8 horas	6	4,8	4,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Interrupção dos estudos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	119	95,2	95,2	95,2
	Não	6	4,8	4,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tempo sem estudar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 2 anos	22	17,6	19,3	19,3
	Entre 2 e 3 anos	5	4,0	4,4	23,7
	Entre 3 e 4 anos	12	9,6	10,5	34,2
	Entre 4 e 5 anos	13	10,4	11,4	45,6
	Entre 5 e 10 anos	26	20,8	22,8	68,4
	Entre 10 e 20 anos	23	18,4	20,2	88,6
	Mais do que 20 anos	13	10,4	11,4	100,0
	Total	114	91,2	100,0	
Missing	99	11	8,8		
Total		125	100,0		

Retorno aos estudos

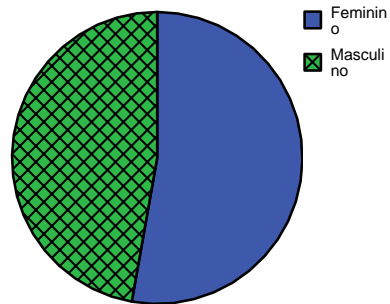
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Há 1 ano	64	51,2	54,7	54,7
	Há 2 anos	35	28,0	29,9	84,6
	Há 3 anos	10	8,0	8,5	93,2
	Há 4 anos	2	1,6	1,7	94,9
	Há mais de 4 anos	6	4,8	5,1	100,0
	Total	117	93,6	100,0	
Missing	99	8	6,4		
Total		125	100,0		

Frequência da disciplina de Filosofia quando mais jovem

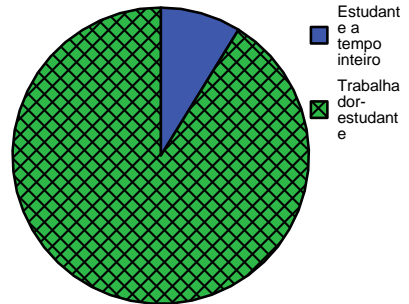
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	72	57,6	57,6	57,6
	Não	53	42,4	42,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Gráficos

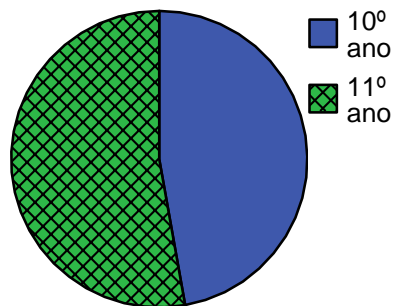
Sexo do inquirido



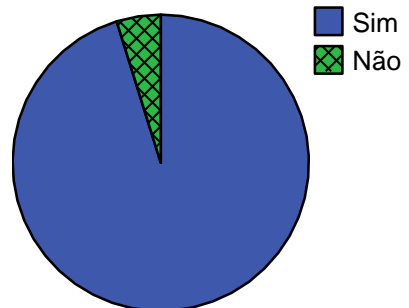
Tipo de aluno



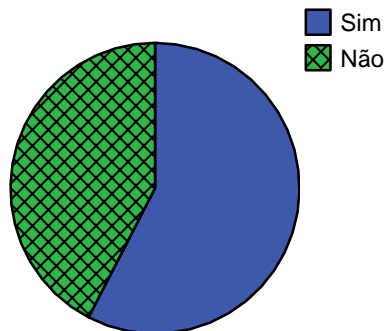
Ano de frequência



Interrupção dos ...



Frequência da discipli...



Anexo 5 B:
Correlações entre as variáveis de caracterização dos indivíduos da amostra

Anexo 5 B1: Sexo do inquirido*Idade

Descriptives

	Sexo do inquirido			Statistic	Std. Error
Idade do inquirido	Feminino	Mean	29,77	1,054	
		Median	28,00		
		Variance	72,243		
		Std. Deviation	8,500		
		Minimum	19		
		Maximum	48		
		Range	29		
	Masculino	Interquartile Range	14		
		Mean	28,54	,862	
		Median	29,00		
		Variance	43,804		
		Std. Deviation	6,618		
		Minimum	19		
		Maximum	52		
Range	33				
		Interquartile Range	8		

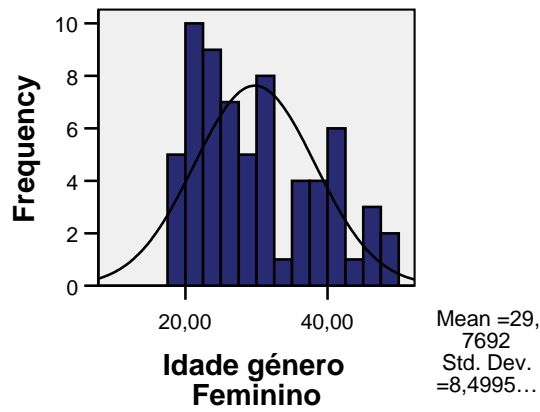
One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Idade género Feminino	Idade género Masculino
N		65	59
Normal Parameters(a,b)	Mean	29,7692	28,5424
	Std. Deviation	8,49958	6,61847
Most Extreme Differences	Absolute	,148	,084
	Positive	,148	,084
	Negative	-,103	-,081
Kolmogorov-Smirnov Z		1,195	,645
Asymp. Sig. (2-tailed)		,115	,799

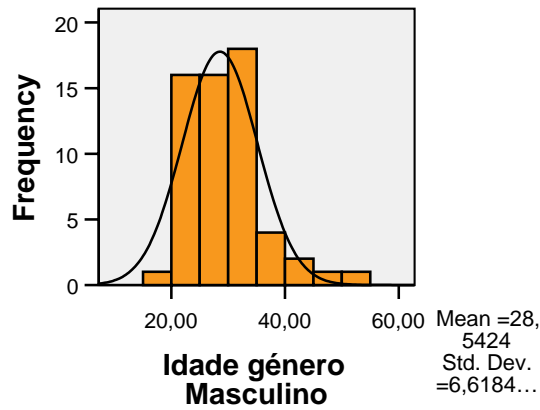
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Idade do inquirido	Equal variances assumed	7,143	,009	,890	122	,375	1,227	1,378	1,501	3,955
	Equal variances not assumed			,901	119,314	,369	1,227	1,362	1,469	3,923

Idade género Feminino



Idade género Masculino



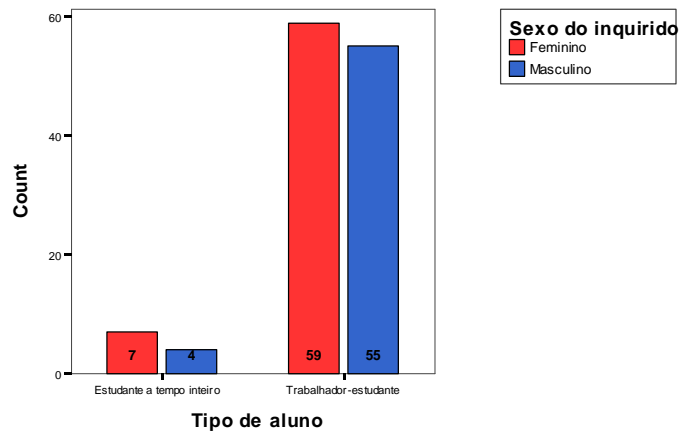
Anexo 5 B2: Sexo do inquirido* Tipo de aluno

Sexo do inquirido * Tipo de aluno Crosstabulation

		Count		
		Tipo de aluno		Total
Sexo do inquirido	Feminino	Estudante a tempo inteiro	Trabalhador-estudante	
		Masculino	7	59
Total		4	55	59
		11	114	125

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,067	,451
N of Valid Cases		125	



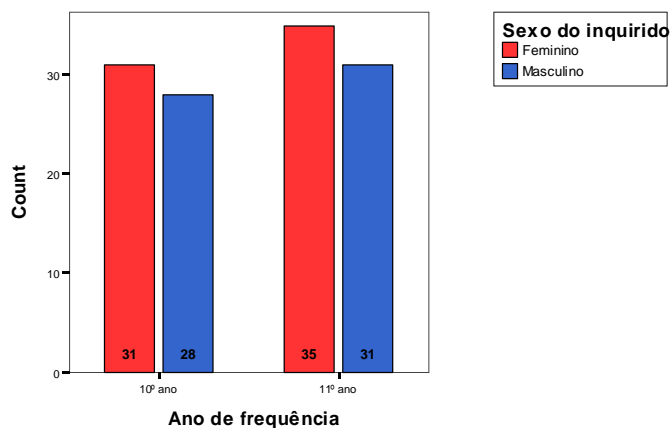
Anexo 5 B3: Sexo do inquirido*Ano de frequência

Sexo do inquirido * Ano de frequência Crosstabulation

		Count		Total
		Ano de frequência		
Sexo do inquirido	Feminino	10º ano	11º ano	
		Masculino	31	35
Total		28	31	59
		59	66	125

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,005	,956
N of Valid Cases	125	



Anexo 5 B4: Sexo do inquirido*Tempo sem estudar

Sexo do inquirido * Tempo sem estudar Crosstabulation

		Tempo sem estudar							Total
		Menos de 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Entre 3 e 4 anos	Entre 4 e 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Mais do que 20 anos	
Sexo do inquirido	Feminino	12	2	5	7	10	12	12	60
	Masculino	10	3	7	6	16	11	1	54
Total		22	5	12	13	26	23	13	114

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Tempo sem estudar Feminino	Tempo sem estudar Masculino
N		60	54
Normal Parameters(a,b)	Mean	10,3500	7,0185
	Std. Deviation	8,79392	5,45303
Most Extreme Differences	Absolute	,227	,243
	Positive	,227	,243
	Negative	-,152	-,151
Kolmogorov-Smirnov Z		1,759	1,783
Asymp. Sig. (2-tailed)		,004	,003

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Test Statistics(a)

		Tempo sem estudar
Most Extreme Differences	Absolute	,181
	Positive	,015
	Negative	-,181
Kolmogorov-Smirnov Z		,968
Asymp. Sig. (2-tailed)		,306

Anexo 5 B5: Sexo do inquirido*Retorno aos estudos

Sexo do inquirido * Retorno aos estudos Crosstabulation

Count

		Retorno aos estudos					Total
		Há 1 ano	Há 2 anos	Há 3 anos	Há 4 anos	Há mais de 4 anos	
Sexo do inquirido	Feminino	29	17	8	0	5	59
	Masculino	35	18	2	2	1	58
Total		64	35	10	2	6	117

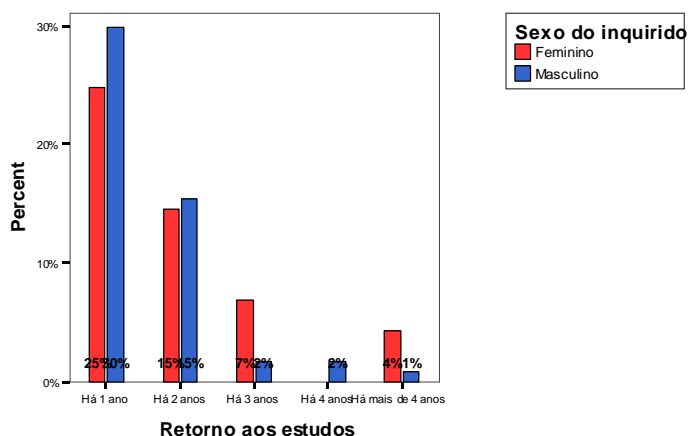
One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Retorno aos estudos Feminino	Retorno aos estudos Masculino
N		59	58
Normal Parameters(a,b)	Mean	2,3220	1,7845
	Std. Deviation	1,84008	1,21436
Most Extreme Differences	Absolute	,255	,344
	Positive	,255	,344
	Negative	-,236	-,259
Kolmogorov-Smirnov Z		1,961	2,622
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,000

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Test Statistics(a)

		Retorno aos estudos
Most Extreme Differences	Absolute	,134
	Positive	,000
	Negative	-,134
Kolmogorov-Smirnov Z		,725
Asymp. Sig. (2-tailed)		,669



Anexo 5 B6: Sexo do inquirido*Média de horas de estudo por semana

Sexo do inquirido * Média de horas de estudo por semana Crosstabulation

		Média de horas de estudo por semana					Total
		Menos de 2 horas	2 a 4 horas	4 a 6 horas	6 a 8 horas	Mais de 8 horas	
Sexo do inquirido	Feminino	20	32	4	5	5	66
	Masculino	34	11	11	2	1	59
Total		54	43	15	7	6	125

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Horas de estudo Feminino	Horas de estudo Masculino
N		66	59
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,5000	2,5085
	Std. Deviation	2,94697	2,19225
Most Extreme Differences	Absolute	,355	,331
	Positive	,355	,331
	Negative	-,198	-,246
Kolmogorov-Smirnov Z		2,886	2,539
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000

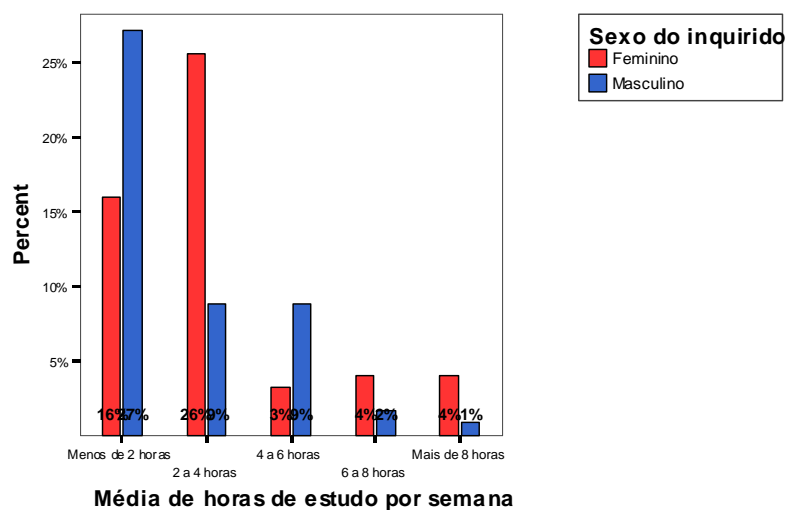
Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Média de horas de estudo por semana
Most Extreme Differences	Absolute	,269
	Positive	,022
	Negative	-,269
Kolmogorov-Smirnov Z		1,494
Asymp. Sig. (2-tailed)		,023

Mann-Whitney Test

Test Statistics(a)

	Média de horas de estudo por semana
Mann-Whitney U	1510,500
Wilcoxon W	3280,500
Z	-2,305
Asymp. Sig. (2-tailed)	,021



Anexo 5 B7: Média de horas de estudo por semana* Tipo de aluno

Tipo de aluno * Média de horas de estudo por semana Crosstabulation

		Média de horas de estudo por semana					Total
		Menos de 2 horas	2 a 4 horas	4 a 6 horas	6 a 8 horas	Mais de 8 horas	
Tipo de aluno	Estudante a tempo inteiro	3	6	0	2	0	11
	Trabalhador-estudante	51	37	15	5	6	114
	Total	54	43	15	7	6	125

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

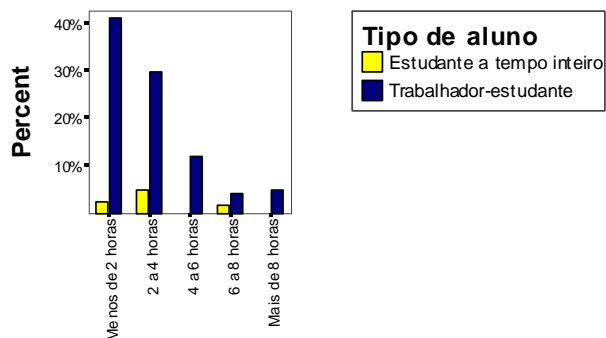
		Média de horas de estudo por semana
N		125
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,03
	Std. Deviation	2,655
Most Extreme Differences	Absolute	,281
	Positive	,281
	Negative	-,222
Kolmogorov-Smirnov Z		3,140
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Test Statistics(a)

		Média de horas de estudo por semana
Most Extreme Differences	Absolute	,175
	Positive	,175
	Negative	-,053
Kolmogorov-Smirnov Z		,553
Asymp. Sig. (2-tailed)		,920

a Grouping Variable: Tipo de aluno



Média de horas de estudo por semana

Anexo 5 B8: Média de horas de estudo por semana*Ano de frequência

Ano de frequência * Média de horas de estudo por semana Crosstabulation

Count

		Média de horas de estudo por semana					Total
		Menos de 2 horas	2 a 4 horas	4 a 6 horas	6 a 8 horas	Mais de 8 horas	
Ano de frequência	10º ano	22	22	7	3	5	59
	11º ano	32	21	8	4	1	66
Total		54	43	15	7	6	125

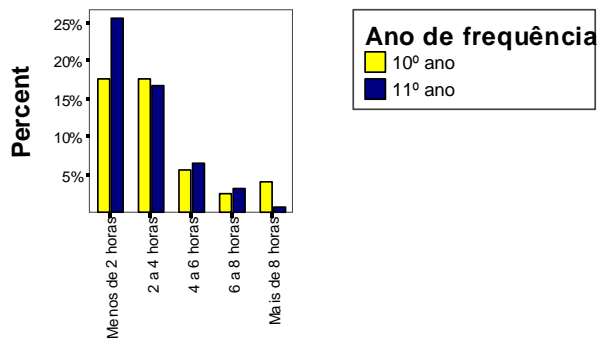
One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		média horas de estudo 10º ano	média horas de estudo 11º ano
N		51	61
Normal Parameters(a,b)	Mean	2,4118	2,21
	Std. Deviation	1,40252	1,427
Most Extreme Differences	Absolute	,274	,327
	Positive	,274	,327
	Negative	-,231	-,198
Kolmogorov-Smirnov Z		1,959	2,553
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,000

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Test Statistics(a)

		Média de horas de estudo por semana
Most Extreme Differences	Absolute	,112
	Positive	,112
	Negative	,000
Kolmogorov-Smirnov Z		,625
Asymp. Sig. (2-tailed)		,830



Média de horas de estudo por semana

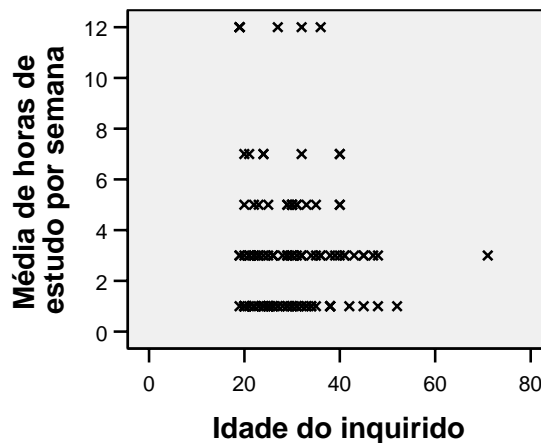
Anexo 5 B9: Média de horas de estudo por semana*Idade

Média de horas de estudo por semana * classes etárias Crosstabulation

		classes etárias					Total
		18a 24 anos	25 a 31 anos	32 a 38 anos	39 a 45 anos	46 a 52 anos	
Média de horas de estudo por semana	Menos de 2 horas	18	22	10	2	2	54
	2 a 4 horas	13	12	8	7	2	42
	4 a 6 horas	3	8	2	2	0	15
	6 a 8 horas	4	0	1	2	0	7
	Mais de 8 horas	3	1	2	0	0	6
Total		41	43	23	13	4	124

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,037	,076	,484	,629
	Kendall's tau-c	,032	,067	,484	,629
	Gamma	,052	,108	,484	,629
N of Valid Cases		124			



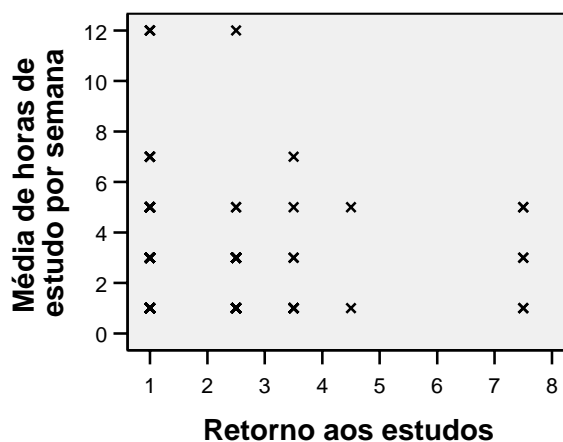
Anexo 5 B10: Média de horas de estudo por semana*Retorno aos estudos

Retorno aos estudos * Média de horas de estudo por semana Crosstabulation

		Média de horas de estudo por semana					Total
		Menos de 2 horas	2 a 4 horas	4 a 6 horas	6 a 8 horas	Mais de 8 horas	
Retorno aos estudos	Há 1 ano	28	20	9	4	3	64
	3	16	16	2	0	1	35
	4	6	2	1	1	0	10
	5	1	0	1	0	0	2
	8	2	2	2	0	0	6
Total		53	40	15	5	4	117

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,057	,085	-,667	,505
	Kendall's tau-c	-,045	,067	-,667	,505
	Gamma	-,090	,136	-,667	,505
N of Valid Cases		117			



Anexo 5 B11: Média de horas de estudo por semana*Tempo sem estudar

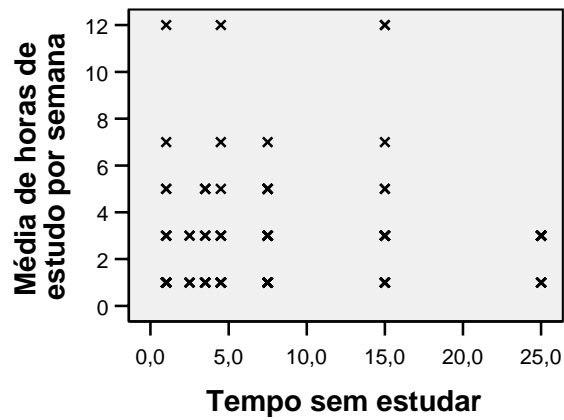
Tempo sem estudar * Média de horas de estudo por semana Crosstabulation

		Média de horas de estudo por semana					Total
		Menos de 2 horas	2 a 4 horas	4 a 6 horas	6 a 8 horas	Mais de 8 horas	
Tempo sem estudar	Menos de 2 anos	14	4	2	1	1	22
	Entre 2 e 3 anos	3	2	0	0	0	5
	Entre 3 e 4 anos	6	3	3	0	0	12
	Entre 4 e 5 anos	7	3	1	1	1	13
	Entre 5 e 10 anos	11	9	5	1	0	26

Entre 10 e 20 anos	7	11	2	1	2	23
Mais do que 20 anos	4	9	0	0	0	13
Total	52	41	13	4	4	114

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,133	,074	1,828	,068
	Kendall's tau-c	,122	,067	1,828	,068
	Gamma	,180	,100	1,828	,068
N of Valid Cases		114			



Anexo 6A: Tabelas de frequências (Componentes *Importância da Filosofia na Educação e Formação dos Adultos*)

Statistics

	Desenvolvimento espírito crítico	Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento	Formação pessoal e princípios éticos	Expressão e argumentação	Autonomia de pensamento e novas perspectivas da realidade	Compreensão do sentido da existência	Viver melhor	Educação para a cidadania	Motivação para a leitura	Inexistência de importância para a formação
N Valid	124	125	122	121	123	124	125	124	124	124
Missing	1	0	3	4	2	1	0	1	1	1
Mean	1,75	1,79	1,96	1,88	2,01	2,17	2,57	2,10	2,67	3,98
Median	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00
Mode	1	2	2	2	1	2	2	2	3	5

Desenvolvimento espírito crítico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	57	45,6	46,0	46,0
	Concordo	48	38,4	38,7	84,7
	Concordo parcialmente	14	11,2	11,3	96,0
	Discordo	3	2,4	2,4	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Estímulo da reflexão e ordenação do pensamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	52	41,6	41,6	41,6
	Concordo	55	44,0	44,0	85,6
	Concordo parcialmente	12	9,6	9,6	95,2
	Discordo	4	3,2	3,2	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Formação pessoal e princípios éticos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	41	32,8	33,6	33,6
	Concordo	52	41,6	42,6	76,2
	Concordo parcialmente	23	18,4	18,9	95,1
	Discordo	5	4,0	4,1	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Expressão e argumentação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	45	36,0	37,2	37,2
	Concordo	52	41,6	43,0	80,2
	Concordo parcialmente	19	15,2	15,7	95,9
	Discordo	4	3,2	3,3	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	121	96,8	100,0	
Missing	99	4	3,2		
Total		125	100,0		

Autonomia de pensamento e novas perspectivas da realidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	47	37,6	38,2	38,2
	Concordo	45	36,0	36,6	74,8
	Concordo parcialmente	20	16,0	16,3	91,1
	Discordo	5	4,0	4,1	95,1
	Discordo totalmente	6	4,8	4,9	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Compreensão do sentido da existência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	34	27,2	27,4	27,4
	Concordo	54	43,2	43,5	71,0
	Concordo parcialmente	23	18,4	18,5	89,5
	Discordo	7	5,6	5,6	95,2
	Discordo totalmente	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Viver melhor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	12	9,6	9,6	9,6
	Concordo	53	42,4	42,4	52,0
	Concordo parcialmente	42	33,6	33,6	85,6
	Discordo	13	10,4	10,4	96,0
	Discordo totalmente	5	4,0	4,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Educação para a cidadania

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	31	24,8	25,0	25,0
	Concordo	57	45,6	46,0	71,0
	Concordo parcialmente	31	24,8	25,0	96,0
	Discordo	3	2,4	2,4	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

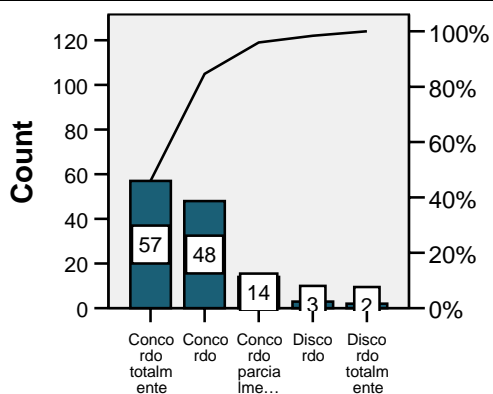
Motivação para a leitura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	17	13,6	13,7	13,7
	Concordo	36	28,8	29,0	42,7
	Concordo parcialmente	46	36,8	37,1	79,8
	Discordo	21	16,8	16,9	96,8
	Discordo totalmente	4	3,2	3,2	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

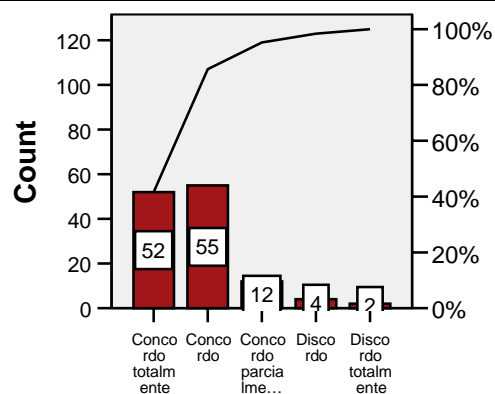
Inexistência de importância para a formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	7	5,6	5,6	5,6
	Concordo	14	11,2	11,3	16,9
	Concordo parcialmente	11	8,8	8,9	25,8
	Discordo	34	27,2	27,4	53,2
	Discordo totalmente	58	46,4	46,8	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

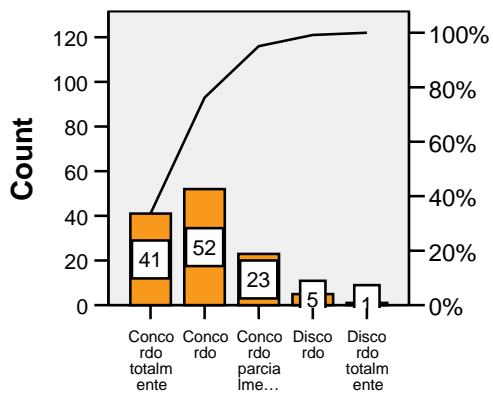
Gráficos



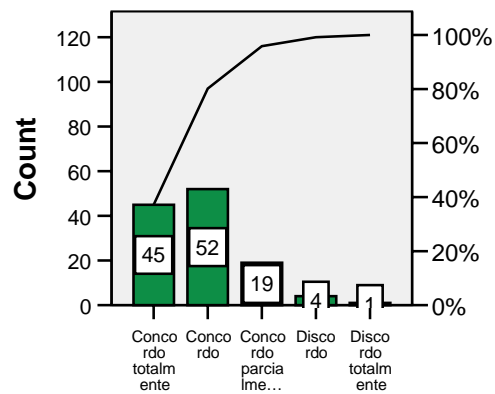
Desenvolvimento ...



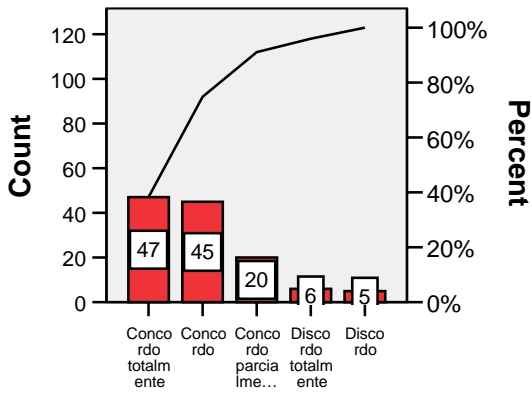
Estímulo da reflex...



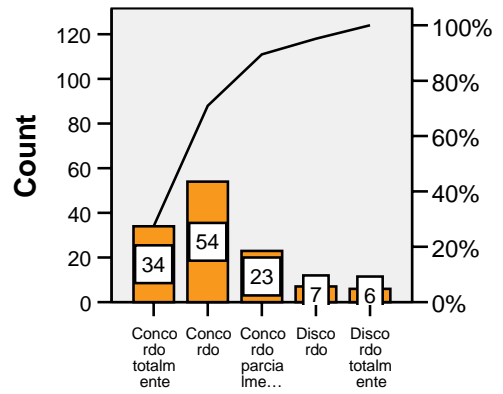
Formação pessoal...



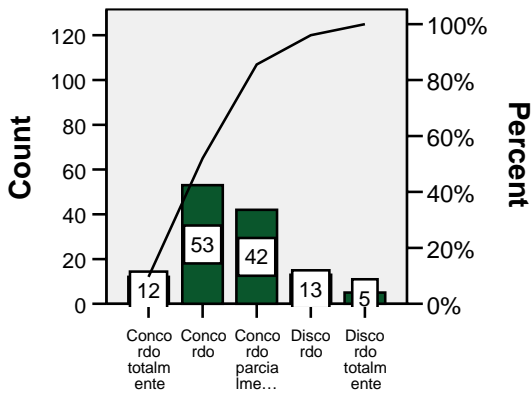
Expressão e ...



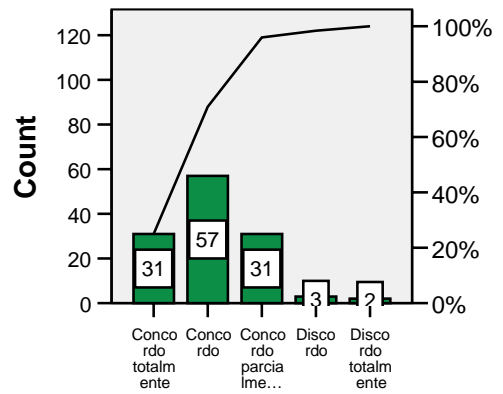
Autonomia de ...



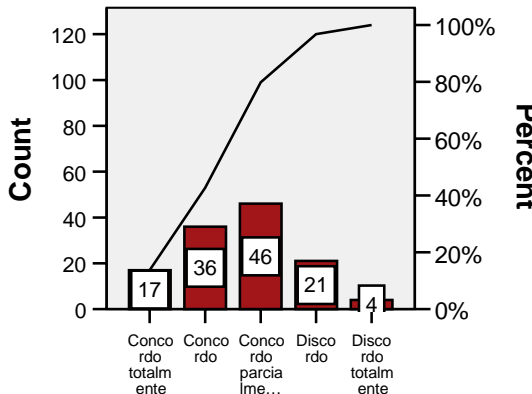
Compreensão do ...



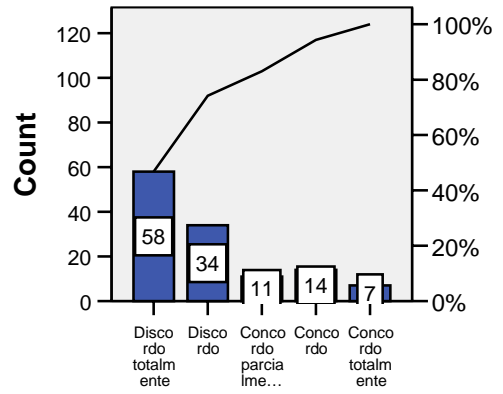
Viver melhor



Educação para a ...



Motivação para a ...



Inexistência de ...

Anexo 6B: Tabelas de frequências (Componente *Perfil do aluno adulto*)

Statistics

	Experiência de vida	Compreensão das questões filosóficas	Melhorar situação profissional	Interesse pelas actividades escolares	Disponibilidade para estudar	Aprender ideias novas	Orientação dos professores	Necessidade de saber o porquê das aprendizagens	Vontade de aprender conhecimentos funcionais	Empenho nas tarefas escolares
N Valid	124	122	124	123	123	125	125	124	125	125
Missing	1	3	1	2	2	0	0	1	0	0
Mean	4,16	1,86	2,82	3,80	3,98	3,90	2,70	2,10	1,80	4,02
Median	5,00	2,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00
Mode	5	1	3	5	5	5	2	2	1	5

Experiência de vida

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	7	5,6	5,6	5,6
	Concordo	3	2,4	2,4	8,1
	Concordo parcialmente	18	14,4	14,5	22,6
	Discordo	31	24,8	25,0	47,6
	Discordo totalmente	65	52,0	52,4	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Compreensão das questões filosóficas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	54	43,2	44,3	44,3
	Concordo	44	35,2	36,1	80,3
	Concordo parcialmente	15	12,0	12,3	92,6
	Discordo	5	4,0	4,1	96,7
	Discordo totalmente	4	3,2	3,3	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Melhorar situação profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	29	23,2	23,4	23,4
	Concordo	22	17,6	17,7	41,1
	Concordo parcialmente	30	24,0	24,2	65,3
	Discordo	28	22,4	22,6	87,9
	Discordo totalmente	15	12,0	12,1	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Interesse pelas actividades escolares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	7	5,6	5,7	5,7
	Concordo	16	12,8	13,0	18,7
	Concordo parcialmente	16	12,8	13,0	31,7
	Discordo	39	31,2	31,7	63,4
	Discordo totalmente	45	36,0	36,6	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Disponibilidade para estudar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	9	7,2	7,3	7,3
	Concordo	10	8,0	8,1	15,4
	Concordo parcialmente	12	9,6	9,8	25,2
	Discordo	36	28,8	29,3	54,5
	Discordo totalmente	56	44,8	45,5	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Aprender ideias novas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	7	5,6	5,6	5,6
	Concordo	8	6,4	6,4	12,0
	Concordo parcialmente	22	17,6	17,6	29,6
	Discordo	41	32,8	32,8	62,4
	Discordo totalmente	47	37,6	37,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Orientação dos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	15	12,0	12,0	12,0
	Concordo	47	37,6	37,6	49,6
	Concordo parcialmente	34	27,2	27,2	76,8
	Discordo	18	14,4	14,4	91,2
	Discordo totalmente	11	8,8	8,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Necessidade de saber o porquê das aprendizagens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	40	32,0	32,3	32,3
	Concordo	50	40,0	40,3	72,6
	Concordo parcialmente	21	16,8	16,9	89,5
	Discordo	8	6,4	6,5	96,0
	Discordo totalmente	5	4,0	4,0	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

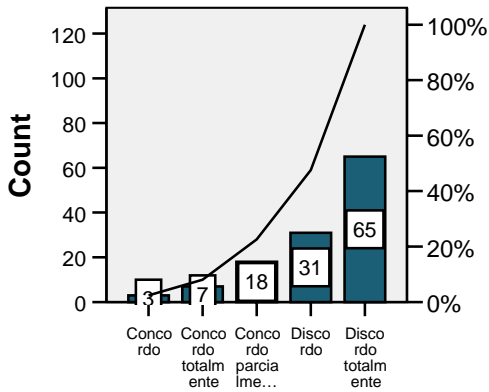
Vontade de aprender conhecimentos funcionais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	54	43,2	43,2	43,2
	Concordo	50	40,0	40,0	83,2
	Concordo parcialmente	16	12,8	12,8	96,0
	Discordo	2	1,6	1,6	97,6
	Discordo totalmente	3	2,4	2,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

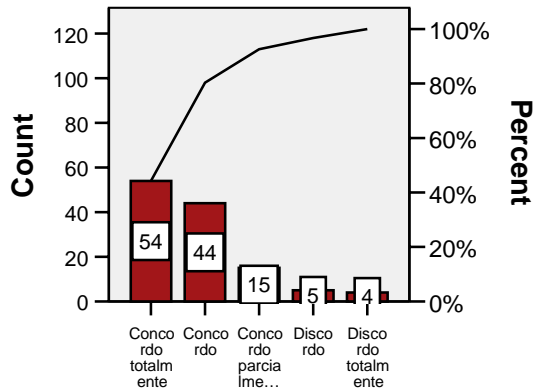
Empenho nas tarefas escolares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	8	6,4	6,4	6,4
	Concordo	7	5,6	5,6	12,0
	Concordo parcialmente	13	10,4	10,4	22,4
	Discordo	43	34,4	34,4	56,8
	Discordo totalmente	54	43,2	43,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

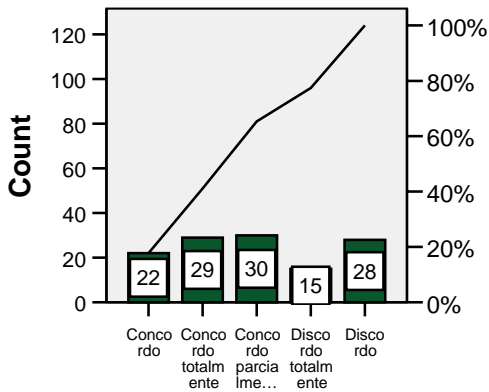
Gráficos



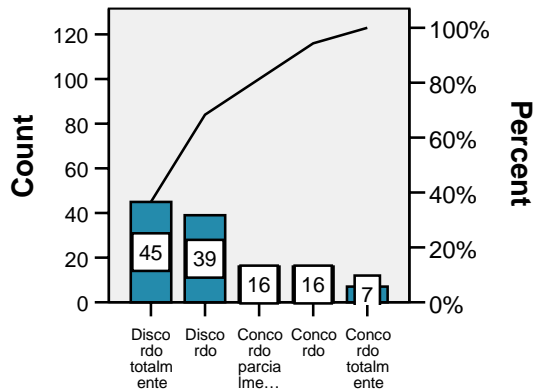
Experiência de vida



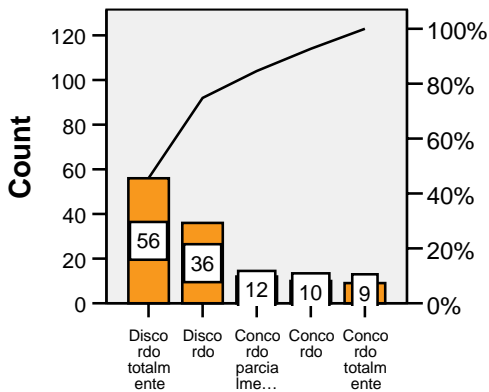
Compreensão das...



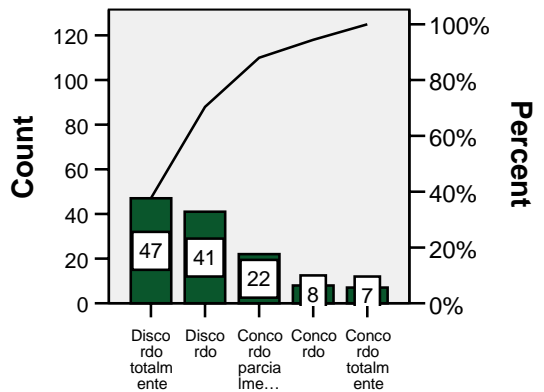
Melhorar situação...



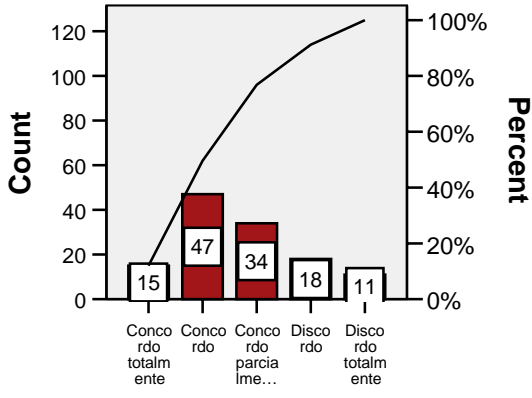
Interesse pelas ...



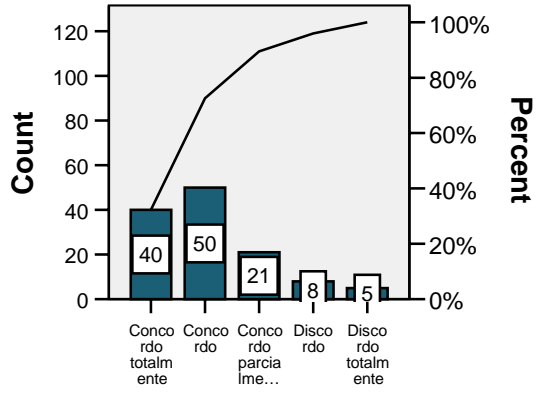
Disponibilidade ...



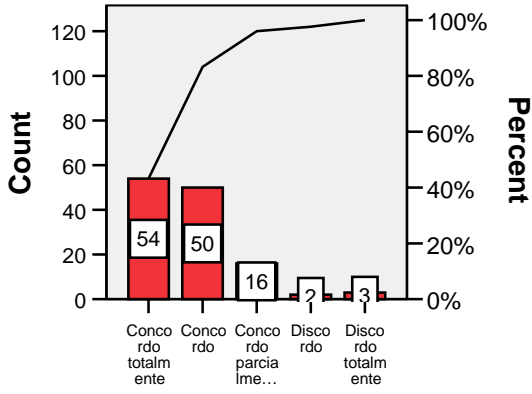
Aprender ideias ...



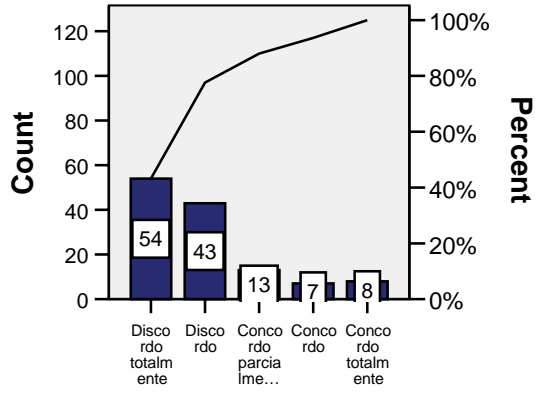
Orientação dos ...



Necessidade de ...



Vontade de ...



Empenho nas ...

Anexo 6C: Tabelas de frequências (Componente *Dificuldades sentidas pelo adulto na disciplina de Filosofia*)

Statistics

	Saber estudar	Leitura e interpretação de textos	Expressão oral	Expressão escrita	Posse e compreensão do vocabulário filosófico	Análise crítica de um problema	Raciocínio lógico	Argumentar	Comunicar ideias de forma pessoal	Cultura geral	Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos
N Valid	124	125	125	124	124	123	124	125	125	123	125
Missing	1	0	0	1	1	2	1	0	0	2	0
Mean	3,40	3,50	3,63	3,42	3,19	3,41	3,67	3,60	3,81	3,70	3,45
Median	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Mode	3	4(a)	4(a)	3	3	3	4	4	4	4	3

Saber estudar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	11	8,8	8,9	8,9
	Pouca dificuldade	43	34,4	34,7	43,5
	Alguma dificuldade	60	48,0	48,4	91,9
	Muita dificuldade	4	3,2	3,2	95,2
	Extrema dificuldade	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Leitura e interpretação de textos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	7	5,6	5,6	5,6
	Pouca dificuldade	56	44,8	44,8	50,4
	Alguma dificuldade	56	44,8	44,8	95,2
	Muita dificuldade	5	4,0	4,0	99,2
	Extrema dificuldade	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Expressão oral

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	20	16,0	16,0	16,0
	Pouca dificuldade	49	39,2	39,2	55,2
	Alguma dificuldade	49	39,2	39,2	94,4
	Muita dificuldade	4	3,2	3,2	97,6
	Extrema dificuldade	3	2,4	2,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Expressão escrita

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	6	4,8	4,8	4,8
	Pouca dificuldade	53	42,4	42,7	47,6
	Alguma dificuldade	54	43,2	43,5	91,1
	Muita dificuldade	9	7,2	7,3	98,4
	Extrema dificuldade	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Posse e compreensão do vocabulário filosófico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	8	6,4	6,5	6,5
	Pouca dificuldade	24	19,2	19,4	25,8
	Alguma dificuldade	78	62,4	62,9	88,7
	Muita dificuldade	12	9,6	9,7	98,4
	Extrema dificuldade	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Análise crítica de um problema

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	11	8,8	8,9	8,9
	Pouca dificuldade	42	33,6	34,1	43,1
	Alguma dificuldade	60	48,0	48,8	91,9
	Muita dificuldade	6	4,8	4,9	96,7
	Extrema dificuldade	4	3,2	3,3	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Raciocinar logicamente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	17	13,6	13,7	13,7
	Pouca dificuldade	59	47,2	47,6	61,3
	Alguma dificuldade	40	32,0	32,3	93,5
	Muita dificuldade	6	4,8	4,8	98,4
	Extrema dificuldade	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Argumentar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	19	15,2	15,2	15,2
	Pouca dificuldade	49	39,2	39,2	54,4
	Alguma dificuldade	47	37,6	37,6	92,0
	Muita dificuldade	8	6,4	6,4	98,4
	Extrema dificuldade	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Comunicar ideias de forma pessoal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	27	21,6	21,6	21,6
	Pouca dificuldade	53	42,4	42,4	64,0
	Alguma dificuldade	40	32,0	32,0	96,0
	Muita dificuldade	4	3,2	3,2	99,2
	Extrema dificuldade	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

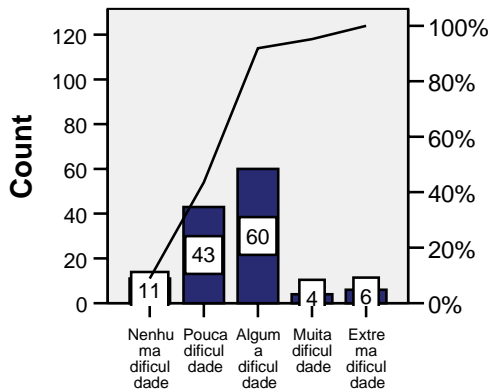
Cultura geral

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	18	14,4	14,6	14,6
	Pouca dificuldade	57	45,6	46,3	61,0
	Alguma dificuldade	42	33,6	34,1	95,1
	Muita dificuldade	5	4,0	4,1	99,2
	Extrema dificuldade	1	,8	,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

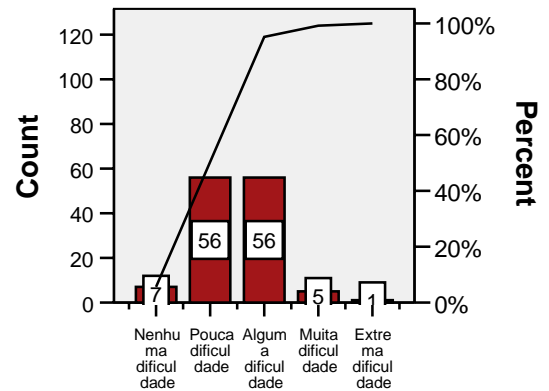
Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma dificuldade	12	9,6	9,6	9,6
	Pouca dificuldade	43	34,4	34,4	44,0
	Alguma dificuldade	61	48,8	48,8	92,8
	Muita dificuldade	7	5,6	5,6	98,4
	Extrema dificuldade	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

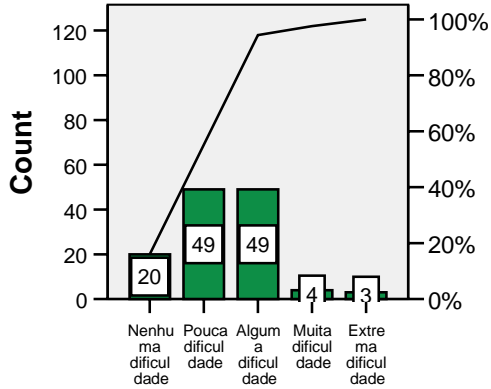
Gráficos



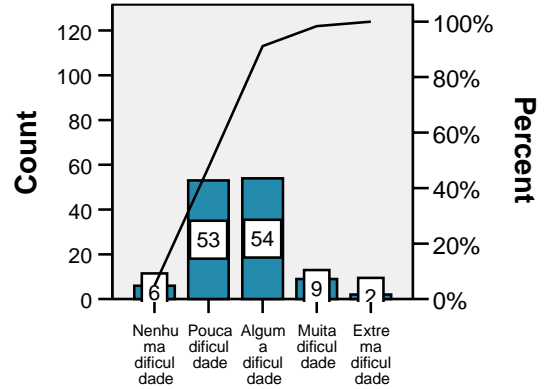
Saber estudar



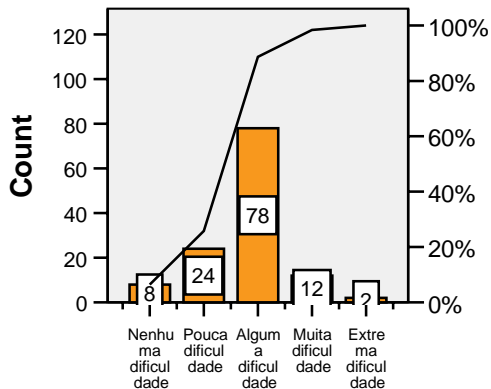
Leitura e ...



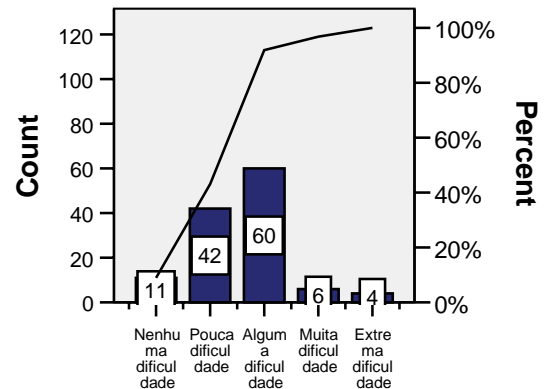
Expressão oral



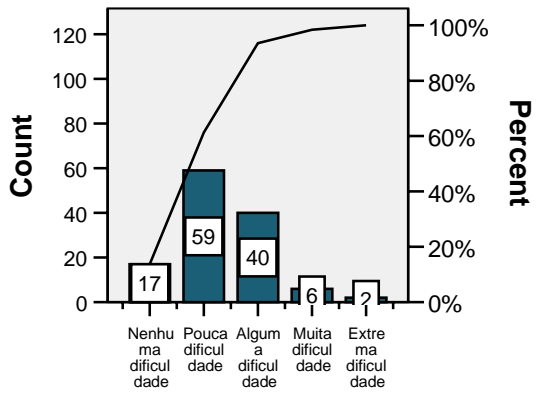
Expressão escrita



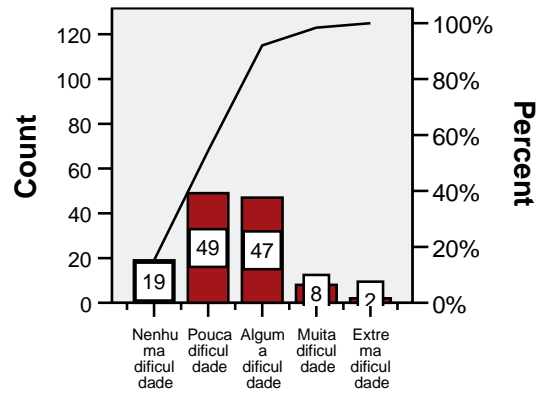
Posse e ...



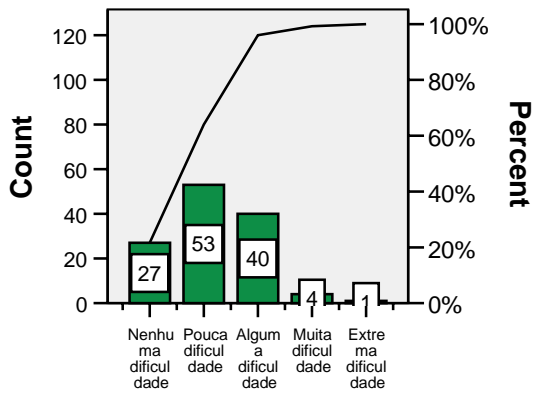
Análise crítica de ...



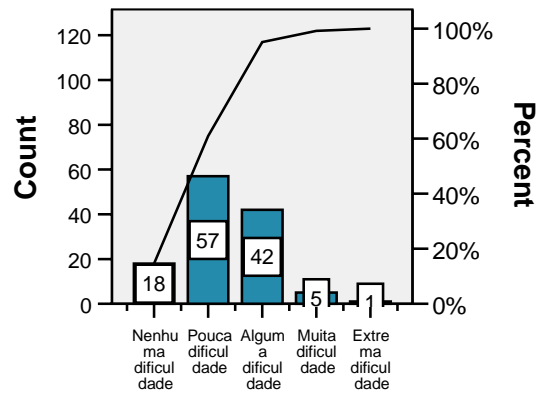
Raciocar ...



Argumentar



Comunicar ideias ...



Cultura geral

Anexo 6D: Tabelas de frequências (Componente *Estratégias/métodos utilizados pelos professores de Filosofia com jovens e adultos*)

Statistics

	Trabalhos de grupo (utilizados)	Debates (utilizados)	Diálogo/discussão entre professores e alunos (utilizados)	Trabalhos individuais (utilizados)	Apresentações orais (utilizados)	Atividades de escrita (utilizados)	Atividades de pesquisa (utilizados)	Exposição da matéria pelo professor (utilizados)	Leitura e interpretação de textos (utilizados)	Visionamento de filmes e documentos (utilizados)	Esquematização e síntese da matéria (utilizados)
N	71	69	69	70	69	69	69	70	70	70	70
Valid	54	56	56	55	56	56	56	55	55	55	55
Mean	3,08	2,26	1,94	3,01	3,01	2,88	2,99	2,27	2,41	3,07	2,43
Median	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00
Mode	3	2	1	3	3	3	2(a)	2	3	3	2

Trabalhos de grupo (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	10	8,0	14,1	14,1
	Mais	13	10,4	18,3	32,4
	Os mesmos	20	16,0	28,2	60,6
	Menos	17	13,6	23,9	84,5
	Muito menos	11	8,8	15,5	100,0
	Total	71	56,8	100,0	
Missing	99	54	43,2		
Total		125	100,0		

Debates (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	19	15,2	27,5	27,5
	Mais	23	18,4	33,3	60,9
	Os mesmos	19	15,2	27,5	88,4
	Menos	6	4,8	8,7	97,1
	Muito menos	2	1,6	2,9	100,0
	Total	69	55,2	100,0	
Missing	99	56	44,8		
Total		125	100,0		

Diálogo/discussão entre professor e alunos (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	27	21,6	39,1	39,1
	Mais	24	19,2	34,8	73,9
	Os mesmos	15	12,0	21,7	95,7
	Menos	1	,8	1,4	97,1
	Muito menos	2	1,6	2,9	100,0
	Total	69	55,2	100,0	
Missing	99	56	44,8		
Total		125	100,0		

Trabalhos individuais (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	8	6,4	11,4	11,4
	Mais	15	12,0	21,4	32,9
	Os mesmos	21	16,8	30,0	62,9
	Menos	20	16,0	28,6	91,4
	Muito menos	6	4,8	8,6	100,0
	Total	70	56,0	100,0	
Missing	99	55	44,0		
Total		125	100,0		

Apresentações orais (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	5	4,0	7,2	7,2
	Mais	18	14,4	26,1	33,3
	Os mesmos	28	22,4	40,6	73,9
	Menos	7	5,6	10,1	84,1
	Muito menos	11	8,8	15,9	100,0
	Total	69	55,2	100,0	
Missing	99	56	44,8		
Total		125	100,0		

Actividades de escrita (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	5	4,0	7,2	7,2
	Mais	19	15,2	27,5	34,8
	Os mesmos	29	23,2	42,0	76,8
	Menos	11	8,8	15,9	92,8
	Muito menos	5	4,0	7,2	100,0
	Total	69	55,2	100,0	
Missing	99	56	44,8		
Total		125	100,0		

Actividades de pesquisa (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	3	2,4	4,3	4,3
	Mais	22	17,6	31,9	36,2
	Os mesmos	22	17,6	31,9	68,1
	Menos	17	13,6	24,6	92,8
	Muito menos	5	4,0	7,2	100,0
	Total	69	55,2	100,0	
Missing	99	56	44,8		
Total		125	100,0		

Exposição da matéria pelo professor (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	16	12,8	22,9	22,9
	Mais	25	20,0	35,7	58,6
	Os mesmos	24	19,2	34,3	92,9
	Menos	4	3,2	5,7	98,6
	Muito menos	1	,8	1,4	100,0
	Total	70	56,0	100,0	
Missing	99	55	44,0		
Total		125	100,0		

Leitura e interpretação de textos (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	13	10,4	18,6	18,6
	Mais	23	18,4	32,9	51,4
	Os mesmos	27	21,6	38,6	90,0
	Menos	6	4,8	8,6	98,6
	Muito menos	1	,8	1,4	100,0
	Total	70	56,0	100,0	
Missing	99	55	44,0		
Total		125	100,0		

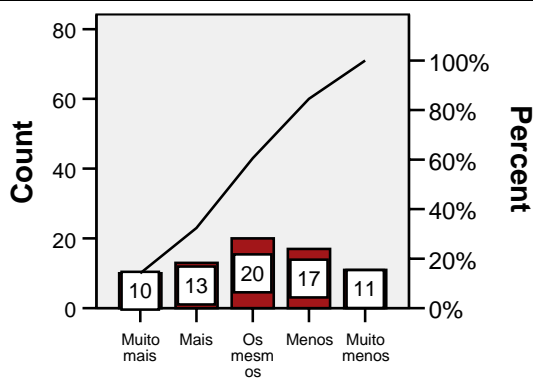
Visionamento de filmes e documentários (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	12	9,6	17,1	17,1
	Mais	14	11,2	20,0	37,1
	Os mesmos	16	12,8	22,9	60,0
	Menos	13	10,4	18,6	78,6
	Muito menos	15	12,0	21,4	100,0
	Total	70	56,0	100,0	
Missing	99	55	44,0		
Total		125	100,0		

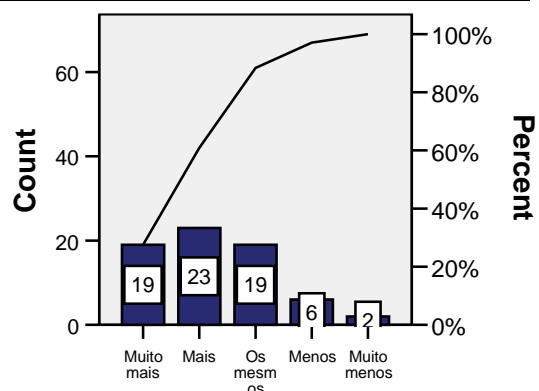
Esquemática e síntese da matéria (utilizados)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito mais	12	9,6	17,1	17,1
	Mais	30	24,0	42,9	60,0
	Os mesmos	18	14,4	25,7	85,7
	Menos	6	4,8	8,6	94,3
	Muito menos	4	3,2	5,7	100,0
	Total	70	56,0	100,0	
Missing	99	55	44,0		
Total		125	100,0		

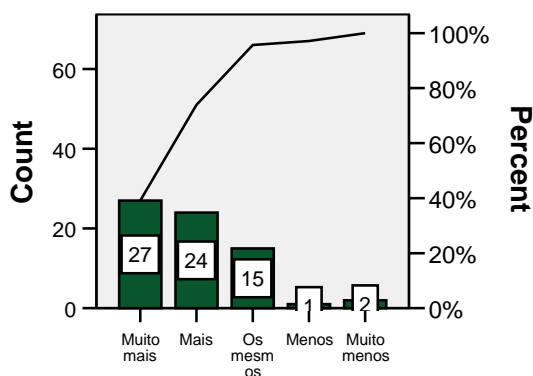
Gráficos



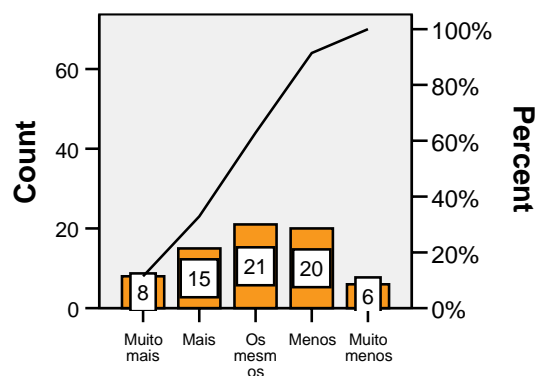
Trabalhos de grup...



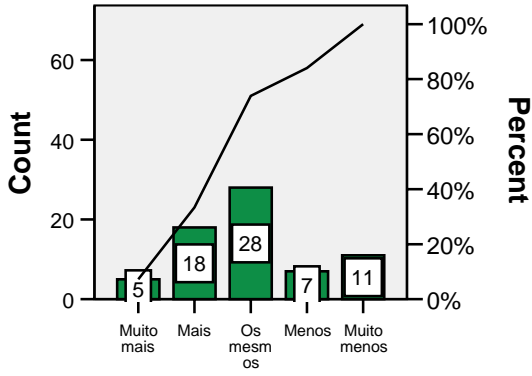
Debates (utilizados)



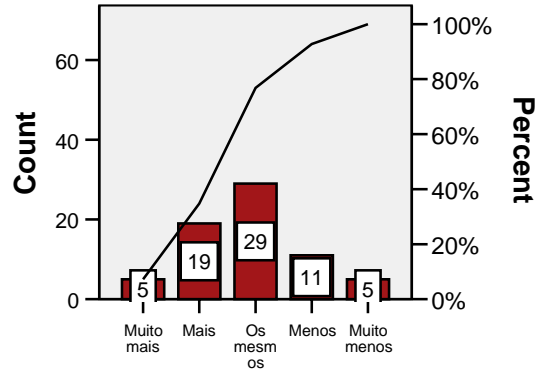
Diálogo/discussão ...



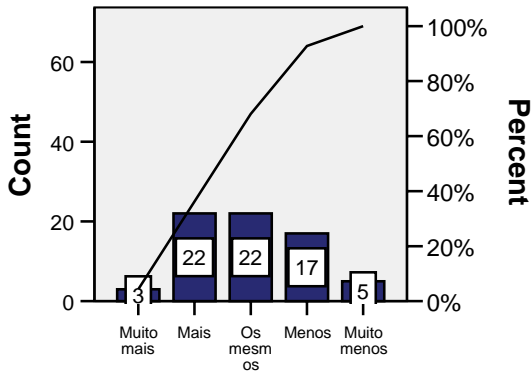
Trabalhos ...



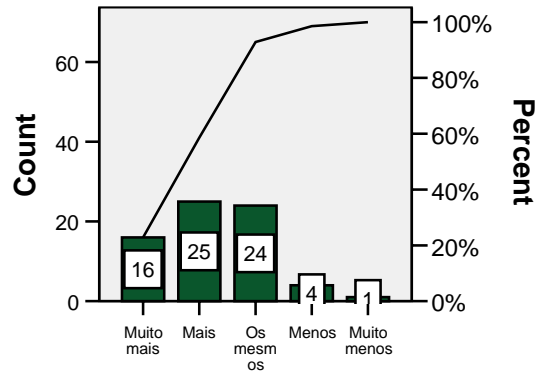
Apresentações ora...



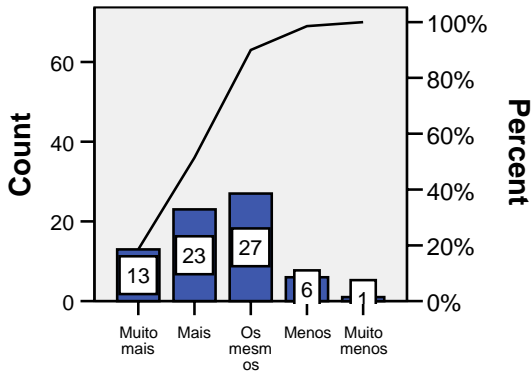
Actividades de ...



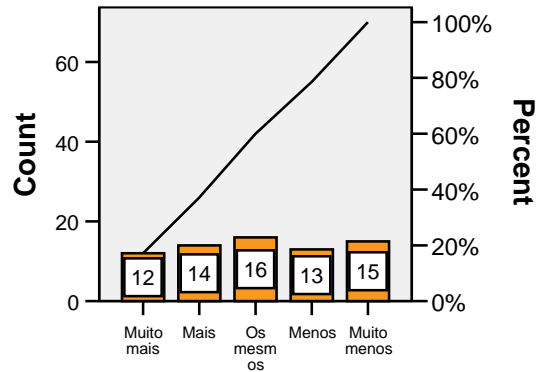
Actividades de ...



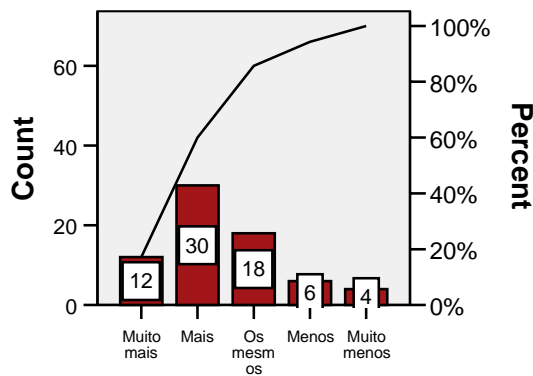
Exposição da ...



Leitura e ...



Visionamento de ...



Esquematisação e ...

Anexo 6E: Tabelas de frequências (Componente Adequação das estratégias/métodos aos alunos adultos)

Statistics

	Trabalhos de grupo (adequação)	Debates (adequação)	Visionamento de filmes e documentários (adequação)	Trabalhos individuais (adequação)	Exposição da matéria pelo professor (adequação)	Apresentações orais (adequação)	Atividades de pesquisa (adequação)	Atividades de escrita (adequação)	Leitura e interpretação de textos (adequação)	Diálogo/discussão entre professor e alunos (adequação)	Esquematisação e síntese da matéria (adequação)
N Valid	124	123	122	124	122	122	124	123	121	124	123
Missing	1	2	3	1	3	3	1	2	4	1	2
Mean	2,52	1,85	2,36	2,22	1,93	2,40	2,32	2,18	1,98	1,71	1,88
Median	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Mode	3	2	2(a)	2	2	2(a)	2	2	2	1	1(a)

Trabalhos de grupo (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	22	17,6	17,7	17,7
	Muito adequado	34	27,2	27,4	45,2
	Satisfatoriamente adequado	56	44,8	45,2	90,3
	Pouco adequado	6	4,8	4,8	95,2
	Nada adequado	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Debates (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	48	38,4	39,0	39,0
	Muito adequado	51	40,8	41,5	80,5
	Satisfatoriamente adequado	20	16,0	16,3	96,7
	Pouco adequado	3	2,4	2,4	99,2
	Nada adequado	1	,8	,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Visionamento de filmes e documentários (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	32	25,6	26,2	26,2
	Muito adequado	36	28,8	29,5	55,7
	Satisfatoriamente adequado	36	28,8	29,5	85,2
	Pouco adequado	14	11,2	11,5	96,7
	Nada adequado	4	3,2	3,3	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Trabalhos individuais (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	24	19,2	19,4	19,4
	Muito adequado	59	47,2	47,6	66,9
	Satisfatoriamente adequado	34	27,2	27,4	94,4
	Pouco adequado	4	3,2	3,2	97,6
	Nada adequado	3	2,4	2,4	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Exposição da matéria pelo professor (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	42	33,6	34,4	34,4
	Muito adequado	53	42,4	43,4	77,9
	Satisfatoriamente adequado	20	16,0	16,4	94,3
	Pouco adequado	7	5,6	5,7	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Apresentações orais (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	27	21,6	22,1	22,1
	Muito adequado	40	32,0	32,8	54,9
	Satisfatoriamente adequado	40	32,0	32,8	87,7
	Pouco adequado	9	7,2	7,4	95,1
	Nada adequado	6	4,8	4,9	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Atividades de pesquisa (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	25	20,0	20,2	20,2
	Muito adequado	51	40,8	41,1	61,3
	Satisfatoriamente adequado	35	28,0	28,2	89,5
	Pouco adequado	9	7,2	7,3	96,8
	Nada adequado	4	3,2	3,2	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Atividades de escrita (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	26	20,8	21,1	21,1
	Muito adequado	56	44,8	45,5	66,7
	Satisfatoriamente adequado	34	27,2	27,6	94,3
	Pouco adequado	7	5,6	5,7	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Leitura e interpretação de textos (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	40	32,0	33,1	33,1
	Muito adequado	50	40,0	41,3	74,4
	Satisfatoriamente adequado	27	21,6	22,3	96,7
	Pouco adequado	2	1,6	1,7	98,3
	Nada adequado	2	1,6	1,7	100,0
	Total	121	96,8	100,0	
Missing	99	4	3,2		
Total		125	100,0		

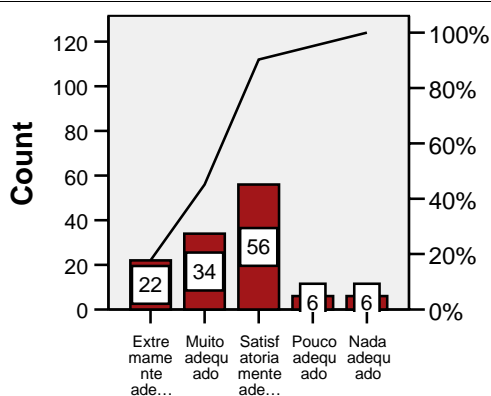
Diálogo/discussão entre professor e alunos (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	61	48,8	49,2	49,2
	Muito adequado	45	36,0	36,3	85,5
	Satisfatoriamente adequado	14	11,2	11,3	96,8
	Pouco adequado	1	,8	,8	97,6
	Nada adequado	3	2,4	2,4	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

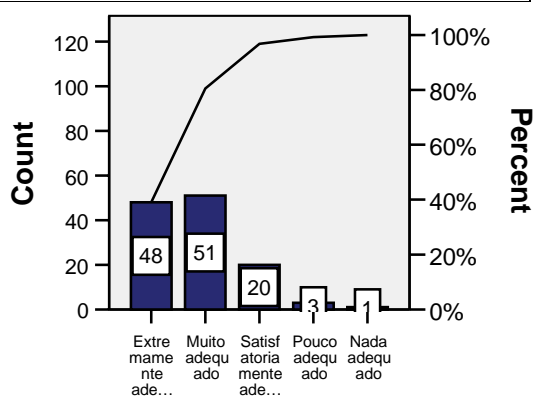
Esquematização e síntese da matéria (adequação)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremamente adequado	48	38,4	39,0	39,0
	Muito adequado	48	38,4	39,0	78,0
	Satisfatoriamente adequado	21	16,8	17,1	95,1
	Pouco adequado	6	4,8	4,9	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

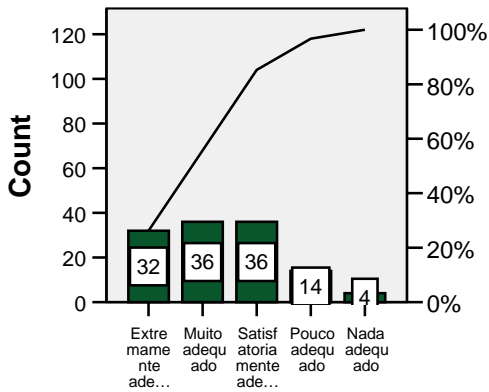
Gráficos



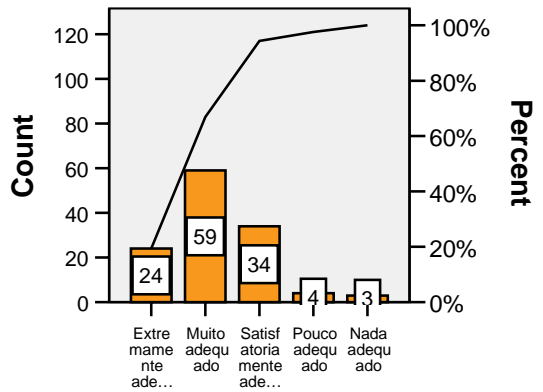
Trabalhos de grup...



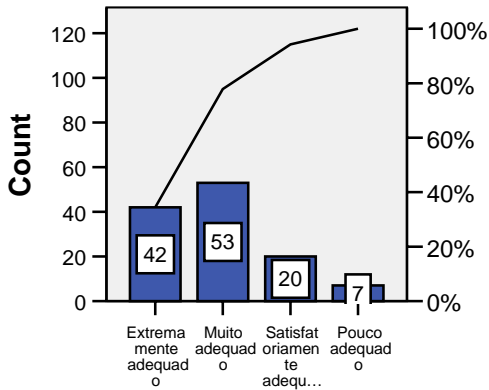
Debates ...



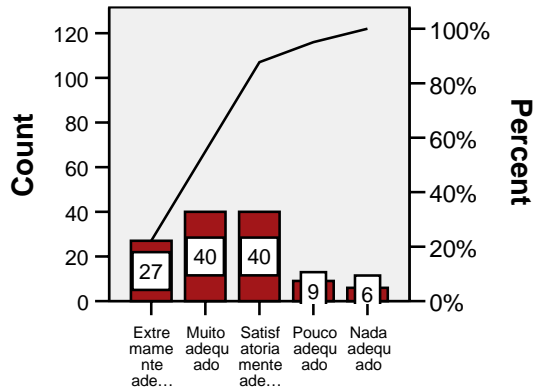
Visionamento de ...



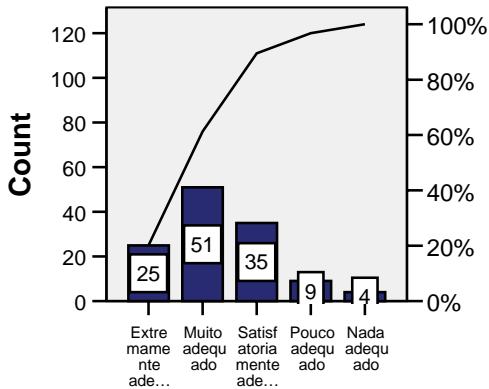
Trabalhos ...



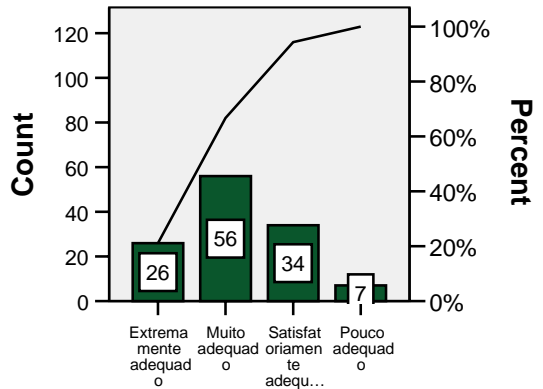
Exposição da ...



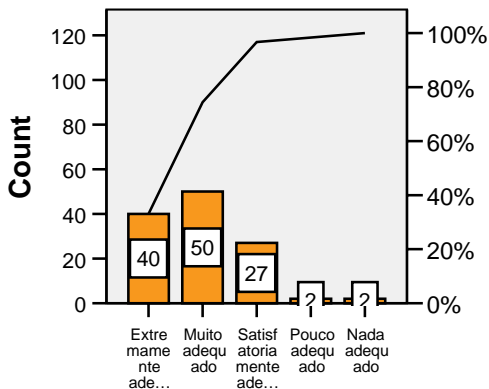
Apresentações ...



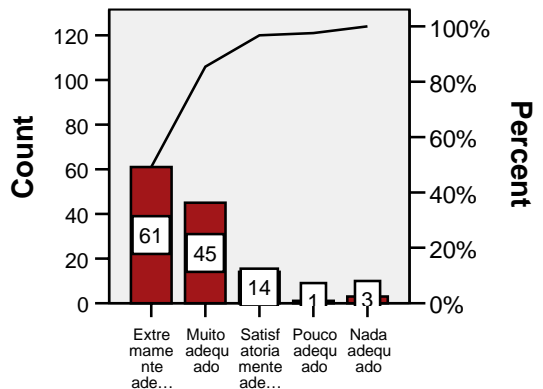
Actividades de ...



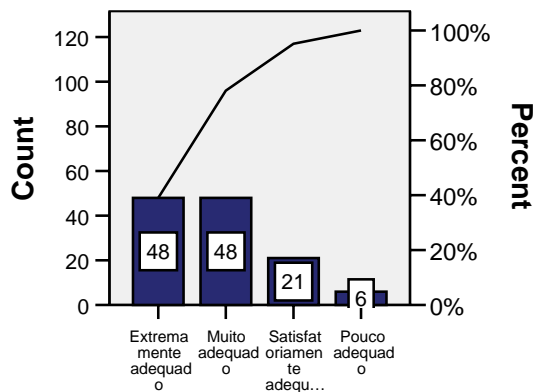
Actividades de ...



Leitura e ...



Diálogo/discussão...



Esquemática e...

Anexo 6 F: Tabelas de frequências (Componente *Programa de Filosofia, manual adotado e sistema de ensino por módulos capitalizáveis*)

	Adequação do programa de Filosofia aos alunos adultos	Adequação do manual adotado aos alunos adultos	Adequação do sistema de módulos aos alunos adultos	Acompanhamento do professor	Integração num turma	Imposição de um ritmo pelo professor implicando disciplina dos alunos	Motivação inerente à divisão do ano em módulos	Carga horária	Imposição rígida de regime de presença	Rigidez do sistema conduz à desistência	A rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo	Pouca autonomia e responsabilidade dos alunos	Impossibilidade de fazer melhorias de nota
N	124	123	123	124	123	122	124	123	122	124	123	122	121
Valid	1	2	2	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Mean	2,23	3,14	3,76	4,19	4,37	2,30	1,67	3,50	4,11	2,73	3,03	2,58	3,29
Median	2,00	3,00	4,00	4,00	5,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Mode	2	4	4	5	5	2	1	4	5	1	4	4	5

Adequação do programa de Filosofia aos alunos adultos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	28	22,4	22,6	22,6
	Concordo	51	40,8	41,1	63,7
	Concordo parcialmente	36	28,8	29,0	92,7
	Discordo	6	4,8	4,8	97,6
	Discordo totalmente	3	2,4	2,4	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Adequação do manual adoptado aos alunos adultos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	17	13,6	13,8	13,8
	Concordo	31	24,8	25,2	39,0
	Concordo parcialmente	18	14,4	14,6	53,7
	Discordo	32	25,6	26,0	79,7
	Discordo totalmente	25	20,0	20,3	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Adequação do sistema de módulos aos alunos adultos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	7	5,6	5,7	5,7
	Concordo	13	10,4	10,6	16,3
	Concordo parcialmente	21	16,8	17,1	33,3
	Discordo	43	34,4	35,0	68,3
	Discordo totalmente	39	31,2	31,7	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Acompanhamento do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	1	,8	,8	,8
	Concordo	8	6,4	6,5	7,3
	Concordo parcialmente	11	8,8	8,9	16,1
	Discordo	50	40,0	40,3	56,5
	Discordo totalmente	54	43,2	43,5	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Integração numa turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	4	3,2	3,3	3,3
	Concordo	3	2,4	2,4	5,7
	Concordo parcialmente	7	5,6	5,7	11,4
	Discordo	38	30,4	30,9	42,3
	Discordo totalmente	71	56,8	57,7	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Imposição de um ritmo pelo professor implica auto-disciplina dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	32	25,6	26,2	26,2
	Concordo	44	35,2	36,1	62,3
	Concordo parcialmente	26	20,8	21,3	83,6
	Discordo	17	13,6	13,9	97,5
	Discordo totalmente	3	2,4	2,5	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Motivação inerente à divisão do ano em módulos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	61	48,8	49,2	49,2
	Concordo	47	37,6	37,9	87,1
	Concordo parcialmente	13	10,4	10,5	97,6
	Discordo	2	1,6	1,6	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Carga horária

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	11	8,8	8,9	8,9
	Concordo	19	15,2	15,4	24,4
	Concordo parcialmente	23	18,4	18,7	43,1
	Discordo	38	30,4	30,9	74,0
	Discordo totalmente	32	25,6	26,0	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Imposição rígida de regime de presenças

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	4	3,2	3,3	3,3
	Concordo	4	3,2	3,3	6,6
	Concordo parcialmente	18	14,4	14,8	21,3
	Discordo	44	35,2	36,1	57,4
	Discordo totalmente	52	41,6	42,6	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

A rigidez do sistema conduz à desistência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	36	28,8	29,8	29,8
	Concordo	17	13,6	14,0	43,8
	Concordo parcialmente	27	21,6	22,3	66,1
	Discordo	26	20,8	21,5	87,6
	Discordo totalmente	15	12,0	12,4	100,0
	Total	121	96,8	100,0	
Missing	99	4	3,2		
Total		125	100,0		

A rigidez do sistema de avaliação implica progressão lenta dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	20	16,0	16,1	16,1
	Concordo	21	16,8	16,9	33,1
	Concordo parcialmente	31	24,8	25,0	58,1
	Discordo	39	31,2	31,5	89,5
	Discordo totalmente	13	10,4	10,5	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

A rigidez do sistema de avaliação obriga os alunos a ganhar ritmo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	23	18,4	18,7	18,7
	Concordo	39	31,2	31,7	50,4
	Concordo parcialmente	34	27,2	27,6	78,0
	Discordo	21	16,8	17,1	95,1
	Discordo totalmente	6	4,8	4,9	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

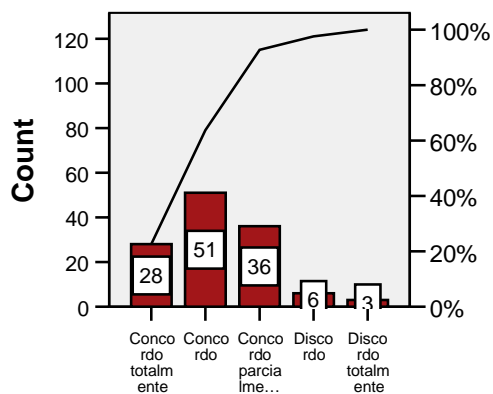
Pouca autonomia e responsabilidade dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	3	2,4	2,5	2,5
	Concordo	14	11,2	11,5	13,9
	Concordo parcialmente	33	26,4	27,0	41,0
	Discordo	52	41,6	42,6	83,6
	Discordo totalmente	20	16,0	16,4	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

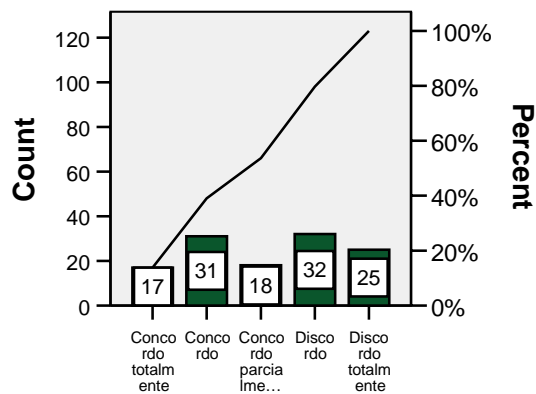
Impossibilidade de fazer melhorias de nota

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	15	12,0	12,4	12,4
	Concordo	23	18,4	19,0	31,4
	Concordo parcialmente	26	20,8	21,5	52,9
	Discordo	26	20,8	21,5	74,4
	Discordo totalmente	31	24,8	25,6	100,0
	Total	121	96,8	100,0	
Missing	99	4	3,2		
Total		125	100,0		

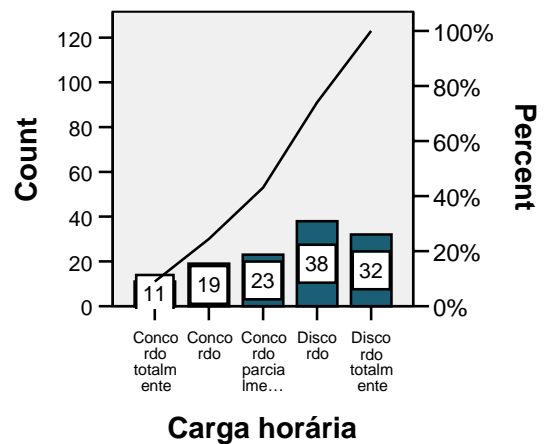
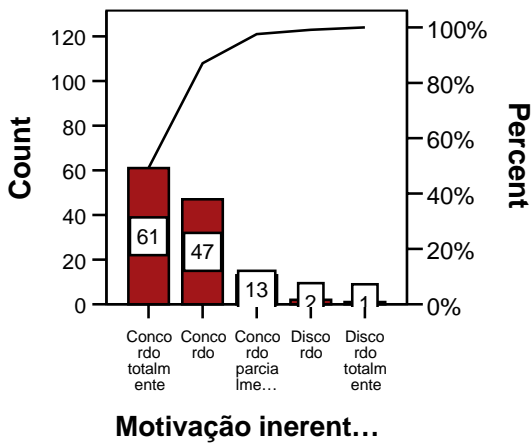
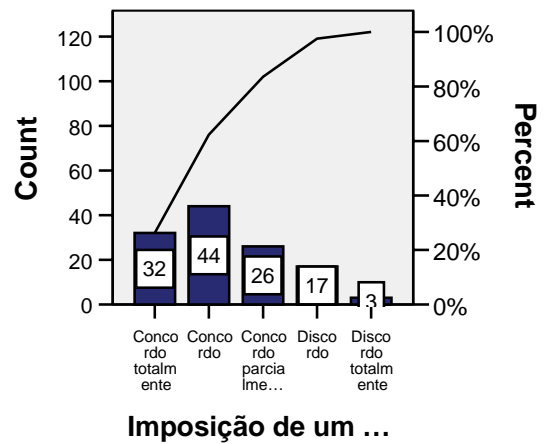
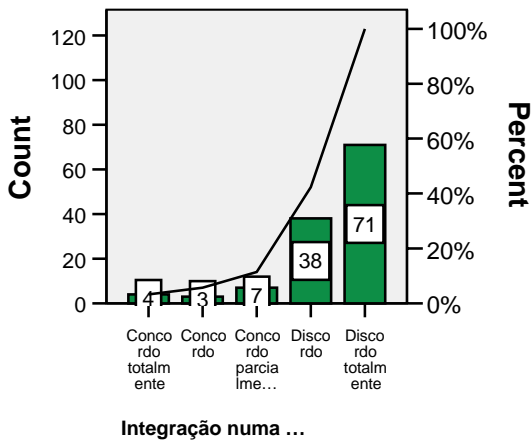
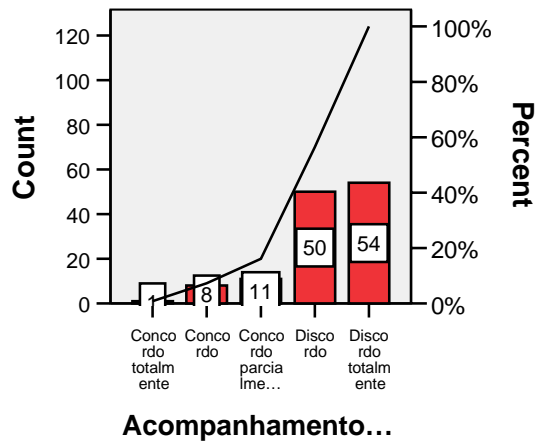
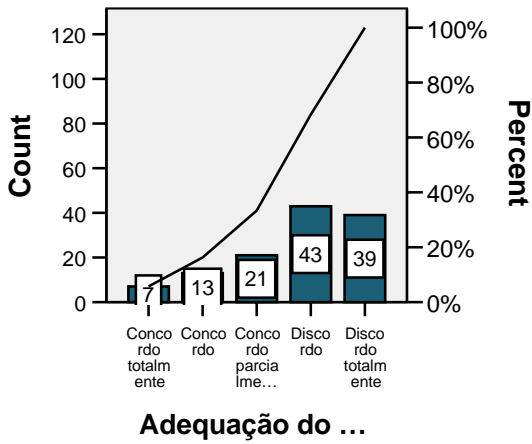
Gráficos

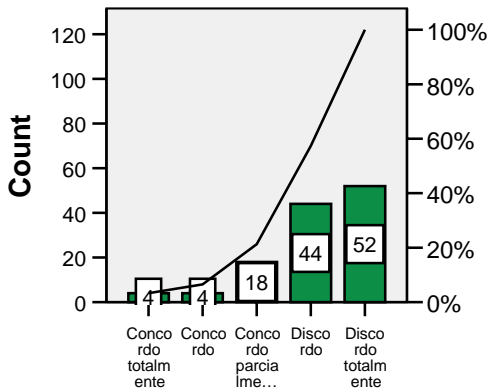


Adequação do ...

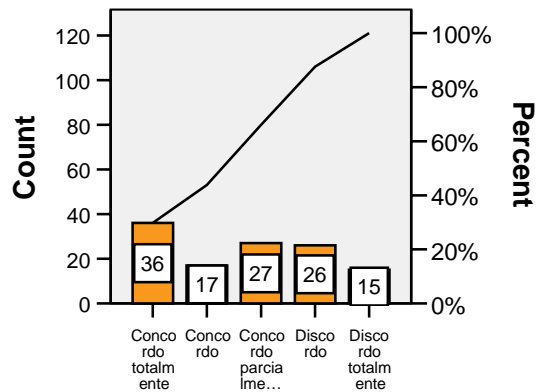


Adequação do ...

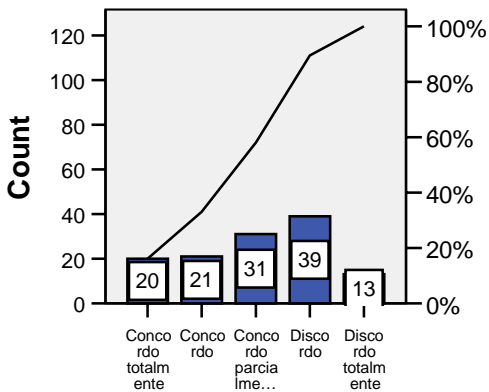




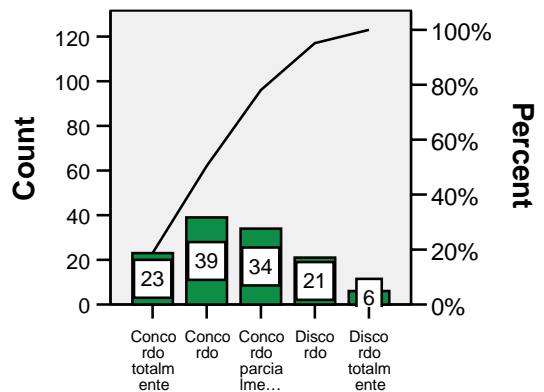
Imposição rígida d...



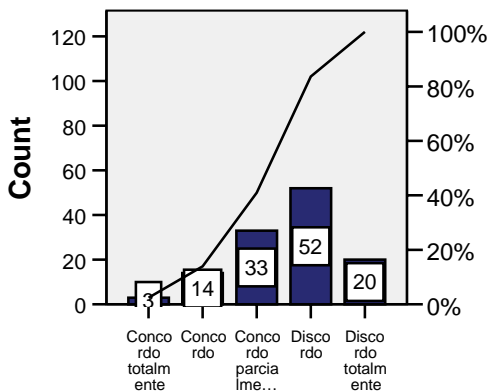
A rigidez do siste...



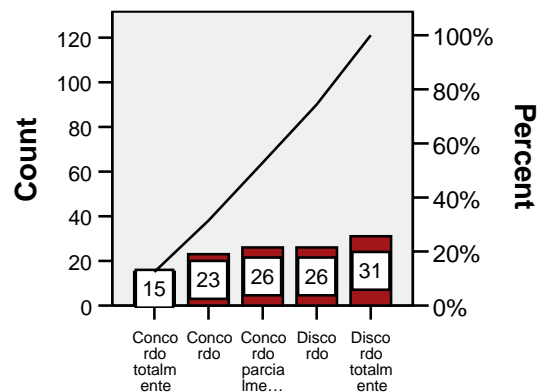
A rididez do siste...



A rigidez do siste...



Pouca autonomia ...



Impossibilidade d...

Adequação dos programas aos interesses e necessidades dos adultos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	58	46,4	47,2	47,2
	Concordo	37	29,6	30,1	77,2
	Concordo parcialmente	25	20,0	20,3	97,6
	Discordo	2	1,6	1,6	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Aumento das actividades extracurriculares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	11	8,8	9,0	9,0
	Concordo	27	21,6	22,1	31,1
	Concordo parcialmente	32	25,6	26,2	57,4
	Discordo	31	24,8	25,4	82,8
	Discordo totalmente	21	16,8	17,2	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Redução da carga horária das disciplinas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	48	38,4	40,0	40,0
	Concordo	28	22,4	23,3	63,3
	Concordo parcialmente	29	23,2	24,2	87,5
	Discordo	14	11,2	11,7	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	120	96,0	100,0	
Missing	99	5	4,0		
Total		125	100,0		

Flexibilizar o regime de avaliação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	30	24,0	24,2	24,2
	Concordo	46	36,8	37,1	61,3
	Concordo parcialmente	30	24,0	24,2	85,5
	Discordo	14	11,2	11,3	96,8
	Discordo totalmente	4	3,2	3,2	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Certificar conhecimentos informais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	31	24,8	25,0	25,0
	Concordo	52	41,6	41,9	66,9
	Concordo parcialmente	30	24,0	24,2	91,1
	Discordo	8	6,4	6,5	97,6
	Discordo totalmente	3	2,4	2,4	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Flexibilizar o regime de faltas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	53	42,4	42,7	42,7
	Concordo	34	27,2	27,4	70,2
	Concordo parcialmente	26	20,8	21,0	91,1
	Discordo	9	7,2	7,3	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Permitir a escolha de disciplinas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	40	32,0	32,5	32,5
	Concordo	38	30,4	30,9	63,4
	Concordo parcialmente	34	27,2	27,6	91,1
	Discordo	7	5,6	5,7	96,7
	Discordo totalmente	4	3,2	3,3	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Mostrar a aplicabilidade dos conteúdos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	26	20,8	21,7	21,7
	Concordo	43	34,4	35,8	57,5
	Concordo parcialmente	46	36,8	38,3	95,8
	Discordo	3	2,4	2,5	98,3
	Discordo totalmente	2	1,6	1,7	100,0
	Total	120	96,0	100,0	
Missing	99	5	4,0		
Total		125	100,0		

Coexistência do regime de módulos e de unidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	26	20,8	21,1	21,1
	Concordo	20	16,0	16,3	37,4
	Concordo parcialmente	31	24,8	25,2	62,6
	Discordo	29	23,2	23,6	86,2
	Discordo totalmente	17	13,6	13,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Diversificação de estratégias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	34	27,2	27,4	27,4
	Concordo	46	36,8	37,1	64,5
	Concordo parcialmente	36	28,8	29,0	93,5
	Discordo	8	6,4	6,5	100,0
	Total	124	99,2	100,0	
Missing	99	1	,8		
Total		125	100,0		

Envolver a escola com a comunidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	33	26,4	26,8	26,8
	Concordo	48	38,4	39,0	65,9
	Concordo parcialmente	34	27,2	27,6	93,5
	Discordo	7	5,6	5,7	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Ensinar a partir da cultura e necessidades dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	31	24,8	25,4	25,4
	Concordo	51	40,8	41,8	67,2
	Concordo parcialmente	31	24,8	25,4	92,6
	Discordo	7	5,6	5,7	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Criar espaços de convívio entre professores e alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	34	27,2	28,1	28,1
	Concordo	55	44,0	45,5	73,6
	Concordo parcialmente	25	20,0	20,7	94,2
	Discordo	3	2,4	2,5	96,7
	Discordo totalmente	4	3,2	3,3	100,0
	Total	121	96,8	100,0	
Missing	99	4	3,2		
Total		125	100,0		

Reuniões entre alunos e Ministério da Educação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	51	40,8	41,8	41,8
	Concordo	46	36,8	37,7	79,5
	Concordo parcialmente	17	13,6	13,9	93,4
	Discordo	7	5,6	5,7	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Adequação dos métodos de ensino à especificidade de cada aluno/turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	27	21,6	22,0	22,0
	Concordo	47	37,6	38,2	60,2
	Concordo parcialmente	35	28,0	28,5	88,6
	Discordo	11	8,8	8,9	97,6
	Discordo totalmente	3	2,4	2,4	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

Educar para a cidadania

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	43	34,4	35,2	35,2
	Concordo	52	41,6	42,6	77,9
	Concordo parcialmente	25	20,0	20,5	98,4
	Discordo	1	,8	,8	99,2
	Discordo totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Desflexibilizar a relação professor-aluno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	47	37,6	38,2	38,2
	Concordo	49	39,2	39,8	78,0
	Concordo parcialmente	25	20,0	20,3	98,4
	Discordo	2	1,6	1,6	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Missing	99	2	1,6		
Total		125	100,0		

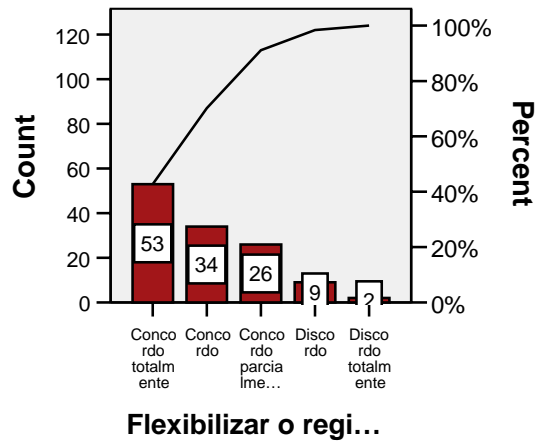
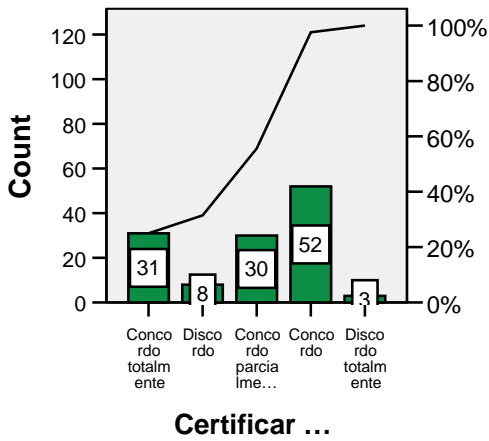
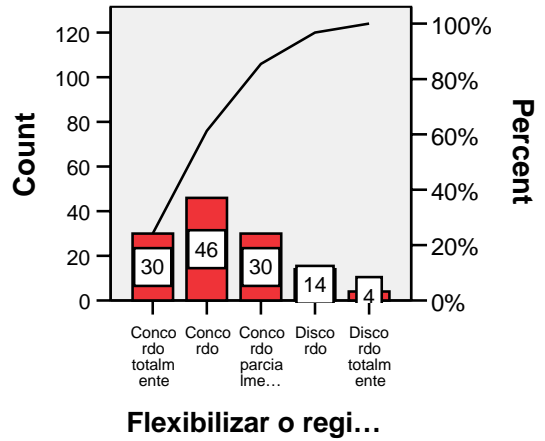
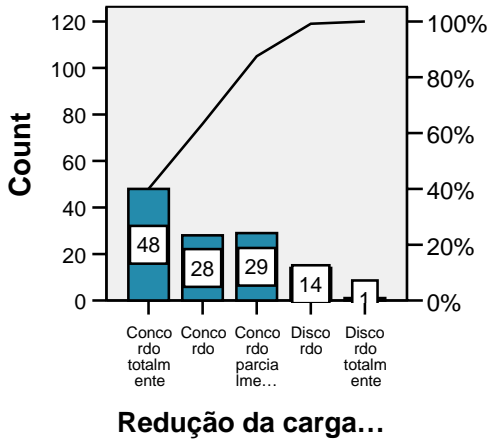
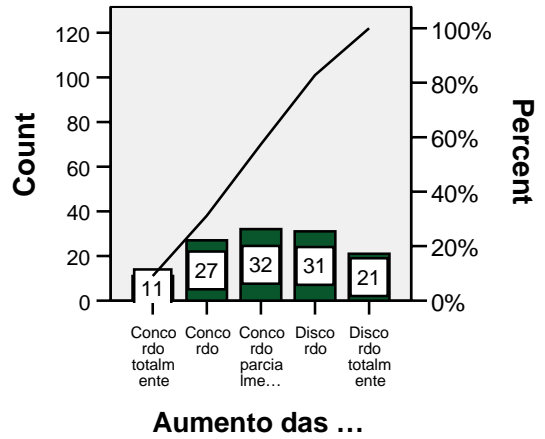
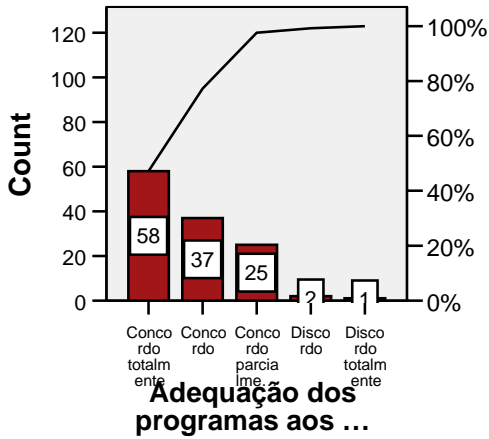
Flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem

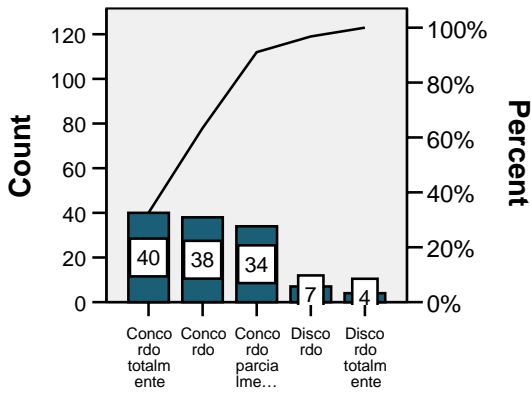
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	37	29,6	30,3	30,3
	Concordo	51	40,8	41,8	72,1
	Concordo parcialmente	30	24,0	24,6	96,7
	Discordo	4	3,2	3,3	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Flexibilizar a leccionação dos conteúdos

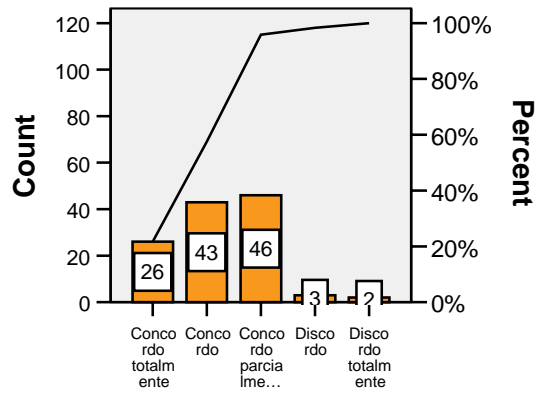
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo totalmente	29	23,2	23,8	23,8
	Concordo	37	29,6	30,3	54,1
	Concordo parcialmente	38	30,4	31,1	85,2
	Discordo	16	12,8	13,1	98,4
	Discordo totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Missing	99	3	2,4		
Total		125	100,0		

Gráficos

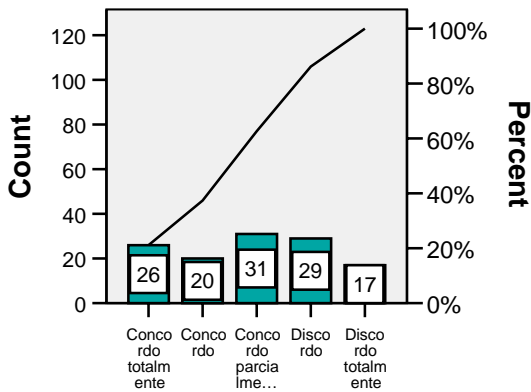




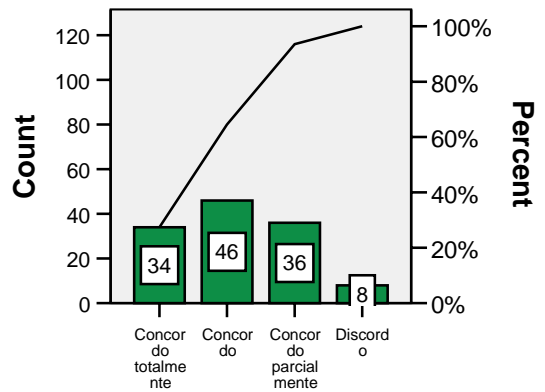
Permitir a escolha...



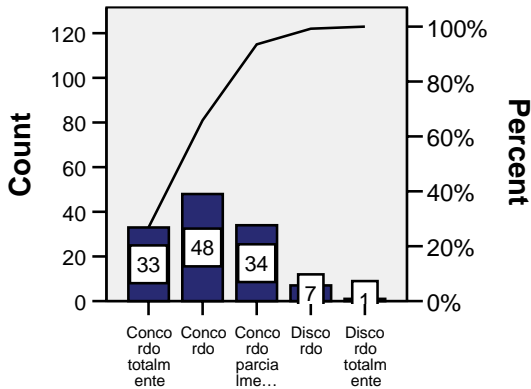
Mostrar a ...



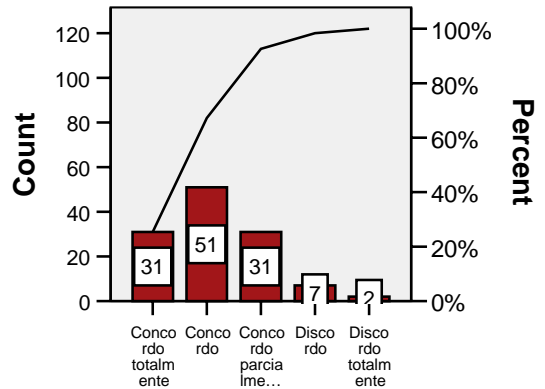
Coexistência do ...



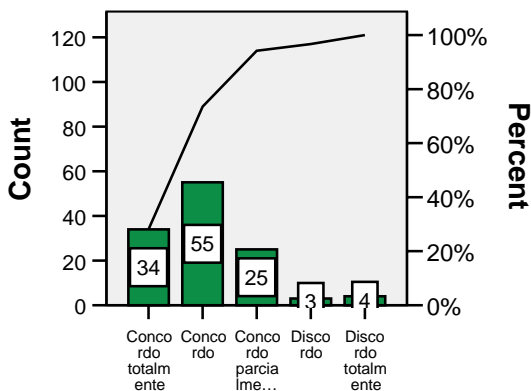
Diversificação de ...



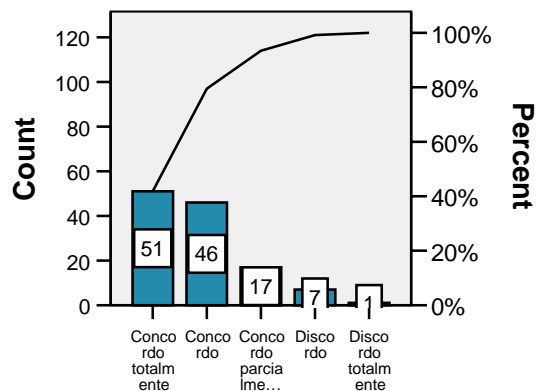
Envolver a escola...



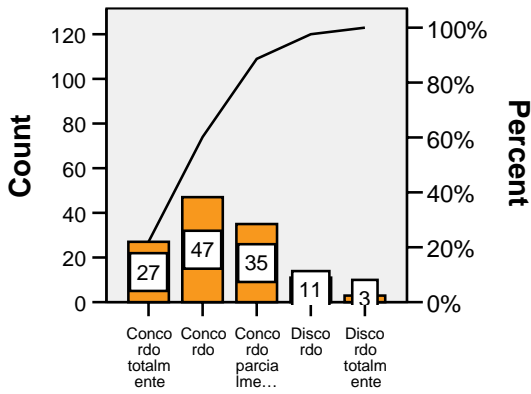
Ensinar a partir da...



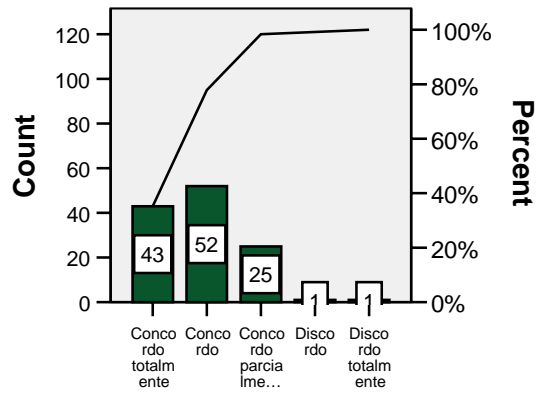
Criar espaços de ...



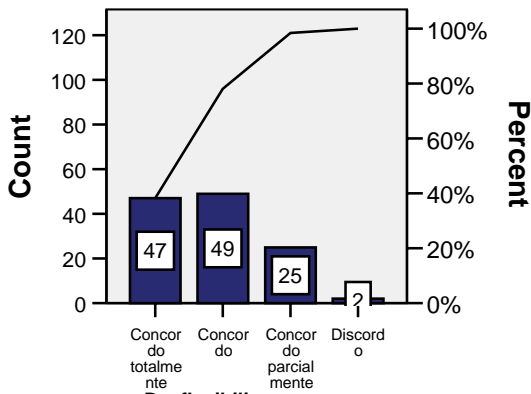
Reuniões entre ...



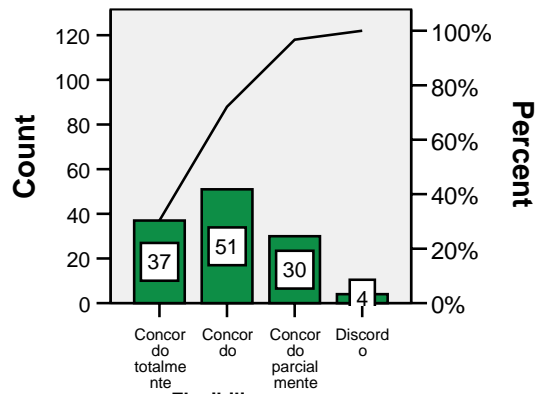
Adequação dos ...



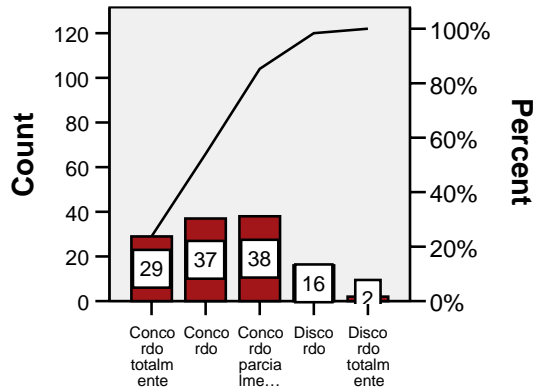
Educar para a ...



**Desflexibilizar a
relação professor...**



**Flexibilizar o
processo de ...**



Flexibilizar a ...

Anexo 7A: Análise da influência dos factores de caracterização do inquirido nas *Dificuldades sentidas na disciplina de Filosofia*

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Saber estudar	3,41	,858	119
Leitura e interpretação de textos	3,50	,700	119
Expressão oral	3,63	,872	119
Expressão escrita	3,43	,754	119
Posse e compreensão do vocabulário filosófico	3,18	,759	119
Análise crítica de um problema	3,40	,837	119
Raciocinar logicamente	3,71	,827	119
Argumentar	3,60	,867	119
Comunicar ideias de forma pessoal	3,83	,816	119
Cultura geral	3,73	,778	119
Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos	3,45	,799	119

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,917
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	572,933
	df	55
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,518	50,161	50,161	5,518	50,161	50,161
2	,906	8,239	58,400			
3	,838	7,621	66,021			
4	,719	6,538	72,559			
5	,629	5,716	78,274			
6	,563	5,116	83,390			
7	,471	4,279	87,669			
8	,392	3,567	91,236			
9	,362	3,288	94,524			
10	,325	2,952	97,476			
11	,278	2,524	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix(a)

	Component
	1
Saber estudar	,623
Leitura e interpretação de textos	,635
Expressão oral	,701
Expressão escrita	,622
Posse e compreensão do vocabulário filosófico	,664
Análise crítica de um problema	,693
Raciocinar logicamente	,817
Argumentar	,795
Comunicar ideias de forma pessoal	,720
Cultura geral	,752
Visionar a aplicabilidade dos conteúdos filosóficos	,736

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 1 components extracted.

Anexo 7 A1: Dificuldades em Filosofia*Média de horas de estudo por semana, Retorno aos estudos e Tempo sem estudar

Dificuldades em Filosofia*Média de horas de estudo por semana

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,030	,071	,418	,676
N of Valid Cases		119			

Dificuldades em Filosofia*Retorno aos estudos

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,031	,076	-,407	,684
N of Valid Cases		112			

Dificuldades em Filosofia * Tempo sem estudar

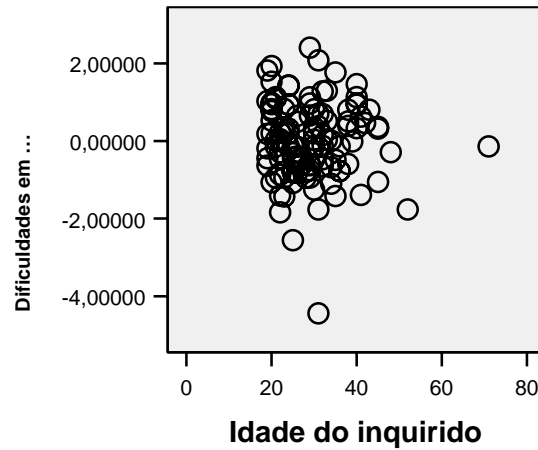
		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,011	,068	-,156	,876
N of Valid Cases		108			

Anexo 7 A2: Dificuldades em Filosofia*Idade do inquirido

Dificuldades em Filosofia * Idade do inquirido

		Idade do inquirido	Dificuldades em Filosofia
Idade do inquirido	Pearson Correlation	1	-,048
	Sig. (2-tailed)		,607
	N	125	119
Dificuldades em Filosofia	Pearson Correlation	-,048	1
	Sig. (2-tailed)	,607	
	N	119	119

Dificuldades em Filosofia vs. Idade do inquirido



Anexo 7 A3: Dificuldades em Filosofia*Sexo do inquirido, Ano de frequência

Dificuldades em Filosofia* Sexo do inquirido

Descriptives

	Sexo do inquirido		Statistic	Std. Error
Dificuldades em Filosofia	Feminino	Mean	-,0656424	,10503033
		Median	-,1390747	
		Variance	,684	
		Std. Deviation	,82700964	
		Minimum	-2,55502	
		Maximum	1,81506	
		Range	4,37008	
		Interquartile Range	1,20462	
	Masculino	Mean	,0714006	,15402049
		Median	,1582307	
		Variance	1,352	
		Std. Deviation	1,16282919	
		Minimum	-4,43753	
		Maximum	2,40273	
		Range	6,84026	
		Interquartile Range	1,54660	

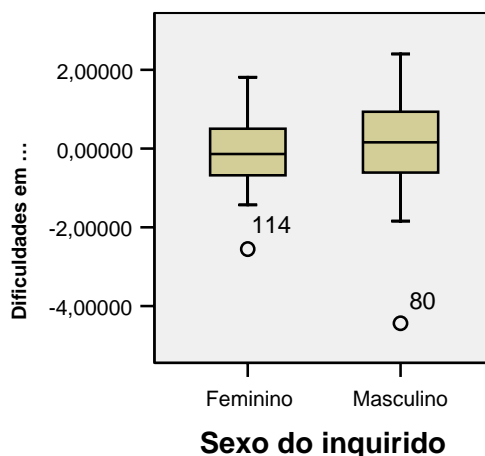
Tests of Normality

	Sexo do inquirido	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dificuldades em Filosofia	Feminino	,080	62	,200(*)	,981	62	,464
	Masculino	,089	57	,200(*)	,951	57	,021

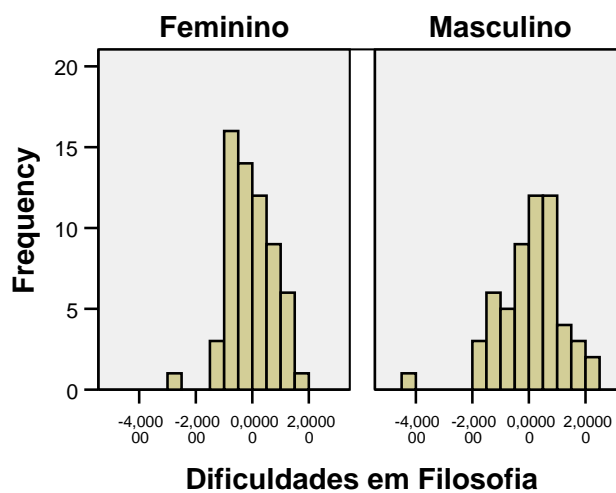
* This is a lower bound of the true significance. a Lilliefors Significance Correction

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Dificuldades em Filosofia	Equal variances assumed	3,001	,086	-,745	117	,458	-,13704300	,18384824	-,50114480	,22705880
	Equal variances not assumed			-,735	100,284	,464	-,13704300	,18642339	-,50688888	,23280289



Sexo do inquirido



Dificuldades em Filosofia* Ano de frequência

Descriptives

	Ano de frequência		Statistic	Std. Error
Dificuldades em Filosofia	10º ano	Mean	-,0653773	,11861017
		Median	-,1484295	
		Variance	,816	
		Std. Deviation	,90330813	
		Minimum	-1,83981	
		Maximum	2,40273	
		Range	4,24254	
	11º ano	Mean	,0621620	,13928619
		Median	,1582307	
		Variance	1,183	
		Std. Deviation	1,08785989	
		Minimum	-4,43753	
		Maximum	2,07853	
		Range	6,51606	
		Interquartile Range	1,41365	

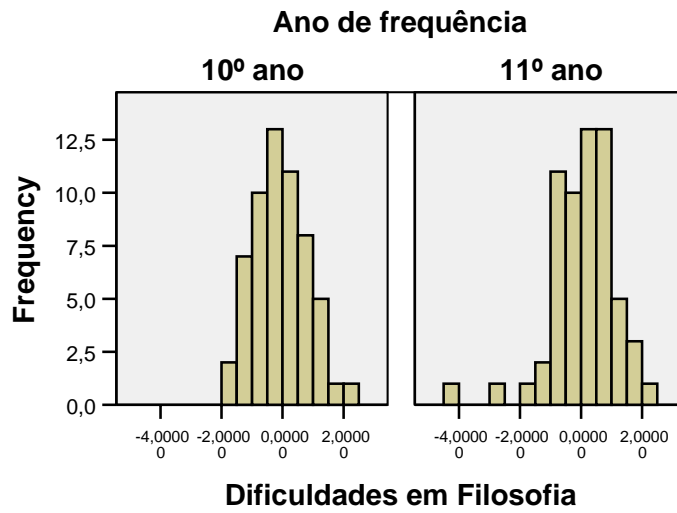
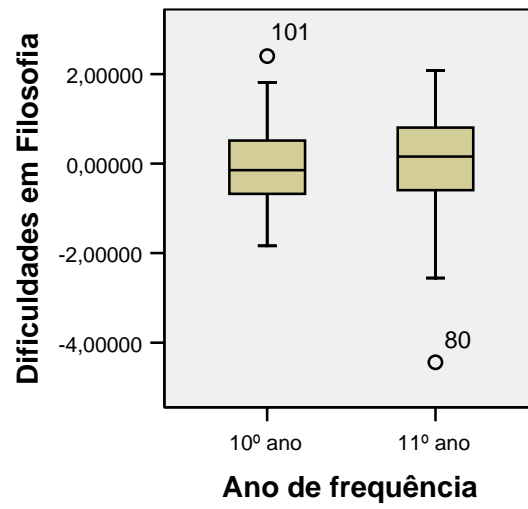
Tests of Normality

	Ano de frequência	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dificuldades em Filosofia	10º ano	,075	58	,200(*)	,987	58	,770
	11º ano	,096	61	,200(*)	,929	61	,002

* This is a lower bound of the true significance. a Lilliefors Significance Correction

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Dificuldades em Filosofia	Equal variances assumed	,397	,530	-,694	117	,489	-,12753930	,18380226	-,49155005	,23647145
	Equal variances not assumed			-,697	114,945	,487	-,12753930	,18294538	-,48992075	,23484215

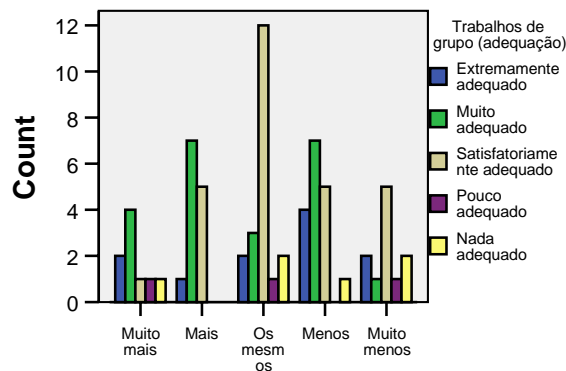


Anexo 8: Correlação entre as Componentes *Estratégias/métodos utilizados com alunos jovens e adultos e Adequação das estratégias/métodos ao aluno adulto*

Trabalhos de grupo(utilizados) * Trabalhos de grupo(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,083	,109	,764	,445
N of Valid Cases		70			

Bar Chart

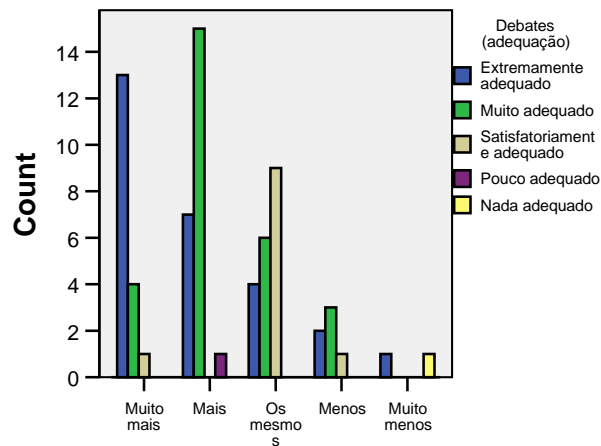


Trabalhos de grupo (utilizados)

Debates(utilizados) * Debates(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,359	,105	3,389	,001
N of Valid Cases		68			

Bar Chart

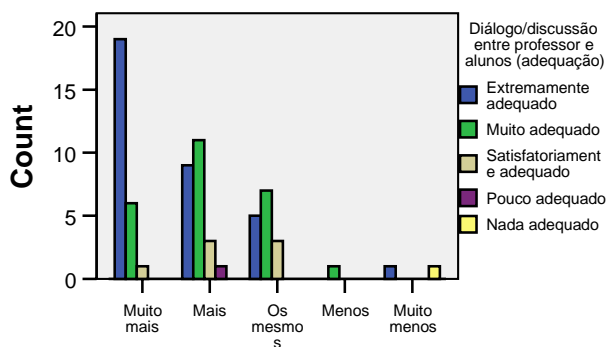


Debates (utilizados)

Diálogo/discussão entre professor e alunos(utilizados) * Diálogo/discussão entre professor e alunos(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,322	,101	3,167	,002
N of Valid Cases		68			

Bar Chart

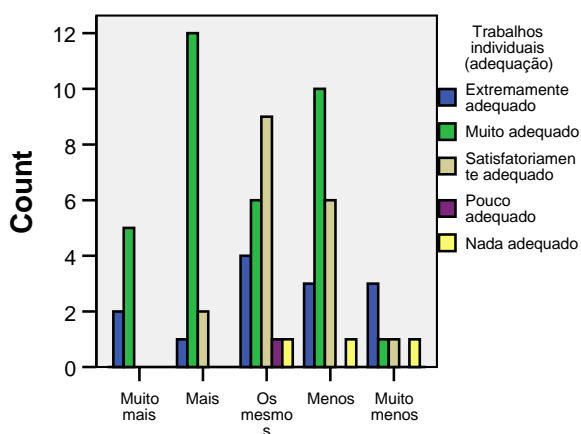


Diálogo/discussão ent...

Trabalhos individuais(utilizados) * Trabalhos individuais(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,096	,104	,920	,358
N of Valid Cases		69			

Bar Chart

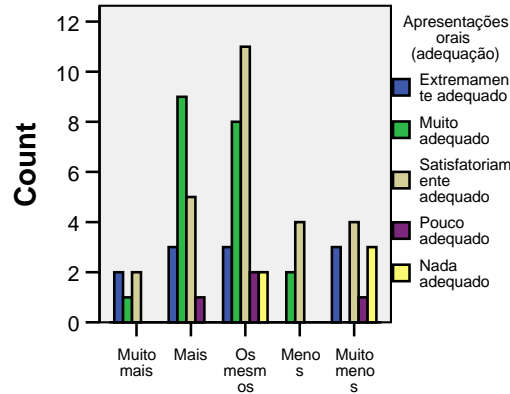


Trabalhos individuais (utilizados)

Apresentações orais(utilizados) * Apresentações orais(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,247	,109	2,247	,025
N of Valid Cases		66			

Bar Chart

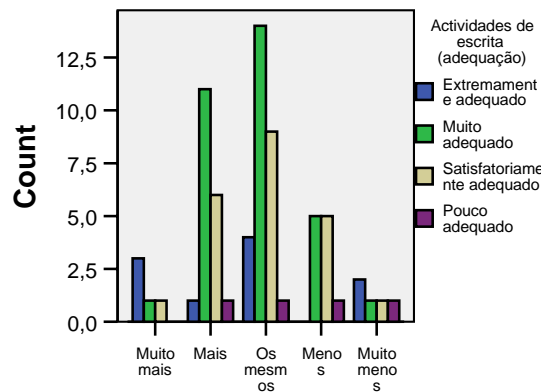


Apresentações orais (utilizados)

Atividades de escrita(utilizados)* Atividades de escrita(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,128	,118	1,078	,281
N of Valid Cases		68			

Bar Chart

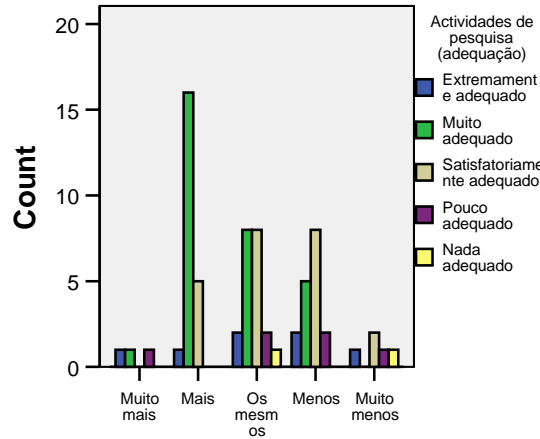


Atividades de escrita (utilizados)

Actividades de pesquisa(utilizados) * Actividades de pesquisa(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,245	,111	2,209	,027
N of Valid Cases		68			

Bar Chart

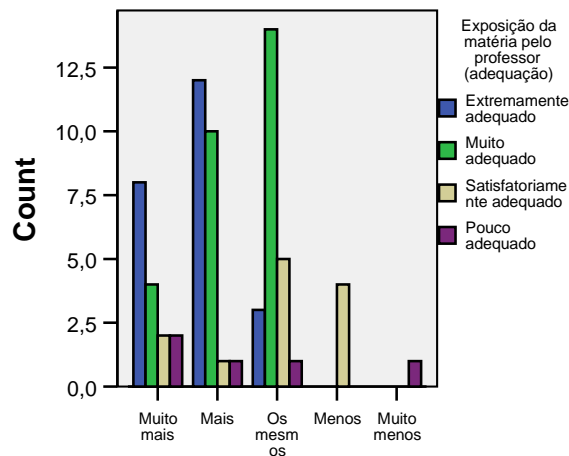


Actividades de pesquisa (utilizados)

Exposição da matéria pelo professor(utilizados) * Exposição da matéria pelo professor(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,343	,109	3,109	,002
N of Valid Cases		68			

Bar Chart

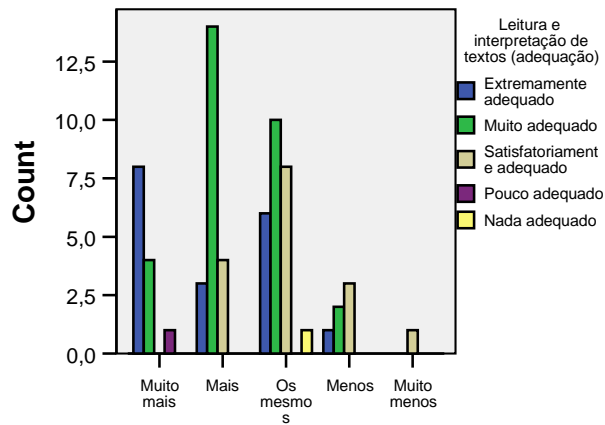


Exposição da matéria pelo professor (utilizados)

Leitura e interpretação de textos(utilizados) * Leitura e interpretação de textos(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,300	,109	2,717	,007
N of Valid Cases		66			

Bar Chart

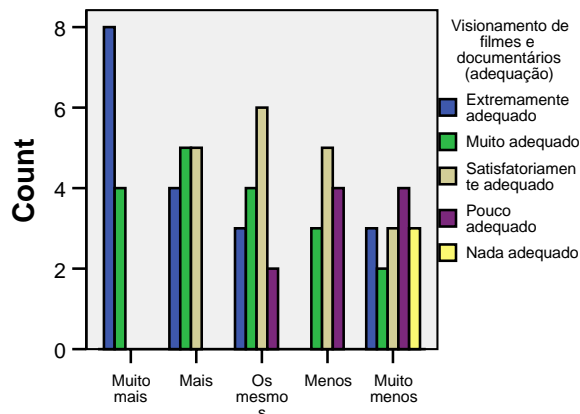


Leitura e interpretação de textos (utilizados)

Visionamento de filmes e documentários(utilizados) * Visionamento de filmes e documentários(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,464	,086	5,242	,000
N of Valid Cases		68			

Bar Chart



Visionamento de filmes e documentários (utilizados)

Esquematização e síntese da matéria(utilizados) * Esquematização e síntese da matéria(adequação)

		Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,389	,099	3,791	,000
	N of Valid Cases	68			

Bar Chart

