

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, MOTIVAÇÕES,
ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE**

Um estudo de caso

Patrícia Jarimba

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Prof. Doutor António Firmino da Costa

Janeiro 2007

“A Educação – desde o ensino primário até à educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana.”

Kofi Annan (2005), *Relatório do Milénio*

RESUMO

As representações sociais, motivações, aspirações e expectativas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente. Um estudo de caso.

Patrícia Jarimba

Grau de Mestre

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Janeiro de 2007

Com o objectivo de conhecer os motivos que levam os formandos – jovens adultos e adultos – do 1º ciclo do ensino básico recorrente a frequentarem a escola nesta altura das suas vidas; quais as suas expectativas escolares iniciais e actuais; que aspirações têm e quais as representações sociais que detêm da “escola da noite” e da educação, foi realizado um trabalho de investigação no ano lectivo de 2004/2005 em quatro escolas (cinco turmas) de dois concelhos da Região Autónoma da Madeira.

A razão de se ter escolhido este tema prende-se com o facto de em Portugal serem ainda inúmeros os indivíduos que possuem baixos ou nenhuns recursos escolares, o que conduz muitas vezes a situações de exclusão social e dificuldades acrescidas perante uma sociedade letrada e um mercado de trabalho cada vez mais exigente. A modalidade de ensino em estudo possibilitou-nos encontrar o objecto empírico pretendido.

No que concerne à metodologia, para a recolha de informação, recorreu-se a entrevistas de carácter semi-directivo a dezasseis formandos e à observação participante em contexto “sala de aula” e “fora da sala de aula”. Também foram utilizadas as informações fornecidas pelos formadores em entrevistas informais e dados estatísticos.

Após um longo percurso de construção de um quadro teórico e análise da informação recolhida na pesquisa de terreno – sempre girando em torno de um modelo de análise em que os alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente constituem as personagens principais – foi possível estabelecer uma tipologia com as características destes alunos, designadamente os “Aprendentes”, os “Conviventes” e os “Obrigados”.

Palavras-chave – educação de adultos, “ser adulto”, motivações, representações sociais.

ABSTRACT

The social representations, motivations, aspirations and expectations of students of the 1st grade retraining education. A case study.

Patrícia Jarimba

Master Degree

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

January 2007

With the aim of knowing the reasons that take first grade trainers of retraining education – young adults and adults – to attend school in a certain time of their lives; their primary and recent school expectations; their goals and social representations of “night school” and education, a research work was undertaken during the school year 2004/2005 in four different schools (five classes) of two of Madeira`s districts.

The reason why we chose this topic is due to the fact that in Portugal there is a large number of individuals that possess some or no school education whatsoever, leading many times to situations of social exclusion and growing difficulties when confronted to a lettered society and a working market that is more and more demanding. The teaching method that is in study has enabled us to find the empirical object that we were looking for.

In what concerns the methodology for the information research, semi-directive interviews to sixteen trainees were made as well as observation “in” and “out of the classroom”. Information provided by the trainers in informal interviews and data was also used.

After a long way of building a theoretical table and after the analysis of the researched field information – based on an analysis model in which the students build the main characters – it was possible to establish a specific typology with the features of these same students, namely the “Learners”, the “Social” and the “Had To”.

Key Words – adult education, “being an adult”, motivations, social representations.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação, seja qual for a temática sobre o qual se debruça, nunca se constrói sozinho. Este é sempre o resultado da participação e disponibilidade de algumas pessoas.

Assim, e em jeito de agradecimento, ou reconhecimento, não posso deixar de referir o Professor Doutor António Firmino da Costa, por ter aceite novamente ser meu orientador.

Aos formandos dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, aqueles que entrevistei e aqueles com quem convivi; sem eles esta investigação não se teria concretizado.

Aos Professores do 1º ciclo do ensino básico recorrente, Pedro Carvalho, Aires Ferreira, Nuno Tedim, Elda Sousa e Fernando Fernandes Marques, que tão bem me acolheram na sua sala de aula; bem como aos respectivos directores das escolas.

À Coordenadora Concelhia, Professora Haídea Lira, de uma simpatia extrema e sempre prestável para esclarecer as minhas dúvidas.

À Direcção Regional da Educação (DRE), por me ter concedido autorização para levar a cabo a pesquisa de terreno nas escolas seleccionadas; e à Dr.^a Anabela Nóbrega, da DRE, pelas informações e dados estatísticos que me forneceu.

Ao Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA), por ter apoiado este trabalho de investigação com uma Bolsa Individual de Formação co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE), no âmbito do PROPRAM III.

Por fim, um especial agradecimento a todos aqueles que me deram força e auxílio para que este trabalho pudesse ser concluído. Lúcia Bernardo, obrigada.

ÍNDICE

Índice de quadros e figuras	viii
INTRODUÇÃO	1
Apresentação	3
Modelo de análise	4
Representações Sociais	5
Aspirações e expectativas	6
Motivações	7
Metodologia	9
Um campo de pesquisa diversificado e amplo	10
As escolas e as turmas	12
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	14
A Educação de Adultos em Portugal	15
Ensino Recorrente – O 1º Ciclo do Ensino Básico	18
CAPÍTULO II – O “SER ADULTO”	20
Desenvolvimento na idade adulta	22
“Reflexão crítica”	25
CAPÍTULO III – A APRENDIZAGEM	28
A inteligência	28
A memória	30
Factores sociais	32
A motivação	35
Os adultos no processo de aprendizagem	38
CAPÍTULO IV – A “ESCOLA DA NOITE”: CARACTERÍSTICAS E ACTORES	42
Os formandos do 1º ciclo do ensino básico recorrente	42
Motivos para desistir da “escola da noite”	48
Motivações para a frequência escolar	53

Rendimento Social de Inserção: Motivação ou obrigação?	59
Representações sociais da escola	65
E no que diz respeito aos filhos?	75
Os alunos dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente: Uma tipologia	78
Os “Aprendentes”	79
Os “Conviventes”	80
Os “Obrigados”	81
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXO 1: Guião da entrevista aos alunos	94

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadros

I	Composição do grupo de entrevistados por idade	43
II	Formandos segundo o grupo etário e o género	44
III	Níveis de estudo dos formandos nos concelhos estudados e na RAM (%)	45
IV	Evolução dos formandos (N)	47
V	Motivos das desistências segundo o género (2003/2004)	48
VI	Formandos beneficiários do RSI (2003/2004)	61
VII	Formandos beneficiários do RSI segundo o nível de conhecimento (N)	63

Figura

I	Modelo de Análise	8
---	-------------------------	---

INTRODUÇÃO

A actividade educativa e formativa detém um papel cada vez mais indispensável no desenvolvimento económico, social e cultural de qualquer sociedade. Actualmente, vive-se na chamada Sociedade da Informação ou do Conhecimento, que oferece – ou impõe – diariamente aos indivíduos quantidades avassaladoras de informação, exigindo, ao mesmo tempo, elevados níveis de conhecimento e competência mais abrangentes, grande agilidade mental, espírito de pesquisa, atitudes de abertura ao imprevisto, etc.

A aprendizagem formal, obtida nas instituições de ensino e de formação (grandes agentes de socialização) e que conduzem a diplomas e qualificações reconhecidos, bem como proporcionam a construção de uma identidade social, torna-se fundamental para que uma criança, adolescente ou adulto desenvolva vários níveis de conhecimento, competências e saberes, permitindo actuar em concordância com os valores predominantes na sua sociedade, consciencializando para o exercício de uma cidadania plena.

A educação de base já não se pode cingir ao simples ler, escrever e contar. Por este motivo os sistemas educativos vêem-se perante um novo desafio: o de se adaptar e responder às necessidades de uma sociedade em permanente transformação, na qual as mudanças, para além de não cessarem, se revestem de uma velocidade vertiginosa. Caso contrário poderão correr o risco de se tornarem aquilo que Anthony Giddens (2000) considerou uma instituição incrustada, isto é, instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar.

Com efeito, a aprendizagem adquirida nas instituições formais terá de ser capaz de fornecer aos indivíduos os instrumentos que lhes possibilitem dar continuidade a trajectórias de aprendizagem ao longo da vida (conceito que emergiu na década de 70 do século XX), quer seja perante novas situações de aprendizagem formal e reciclagem de conhecimentos, quer em contextos de aprendizagem informal (um acompanhamento natural da vida quotidiana, que não sendo intencional não pode ser reconhecida como enriquecimento dos conhecimentos e aptidões dos indivíduos) e de aprendizagem não formal (que decorre em paralelo com a aprendizagem formal e não conduz necessariamente a certificados formais), desenvolvendo, simultaneamente, níveis elevados de empregabilidade.

Nas últimas décadas do século XX, registou-se em Portugal uma forte massificação do ensino. Os níveis de escolaridade portugueses aumentaram graças às raparigas que, se anteriormente deixavam de estudar mais cedo ou nem chegavam a estudar para se dedicarem

às tarefas domésticas, em consequência dos estereótipos de género da época, após o 25 de Abril começaram a entrar em grande número no sistema escolar, sendo elas que presentemente possuem percursos escolares longos caracterizados pelo sucesso.

Apesar da expansão da oferta do sistema educativo e das diversas políticas nacionais e europeias que são desenvolvidas com vista a melhorar os níveis escolares da população portuguesa, principalmente dos jovens, existem ainda no nosso país diversos indivíduos que não possuem as capacidades fundamentais para aceder ao conhecimento que as sociedades contemporâneas oferecem, tais como os idosos, os imigrantes isolados, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, as populações marginalizadas.

Portugal apresenta uma taxa de analfabetismo elevada (9%, segundo os censos de 2001), e como seria de esperar, mais entre a população envelhecida, consequência da fraca valorização e investimento na escolarização por parte do regime que nos governou durante anos. A esta situação de analfabetismo acresce, ainda, o baixo nível de qualificações escolares e profissionais da população e o problema de abandono do sistema educativo, muitas vezes condicionado pelo insucesso escolar e pela entrada prematura dos jovens no mercado de trabalho, como forma de garantir um apoio de subsistência ao agregado familiar, apesar da escolaridade obrigatória estar fixada no 9º ano. Se formos analisar os dados da União Europeia, é notório o atraso educacional de Portugal, isto porque a escolaridade obrigatória é já superior, correspondendo a cerca de onze anos de escolaridade ou mais (OECD, 2005). Relativamente aos níveis de literacia¹ da população adulta, a situação também não é favorável. Verifica-se, deste modo, que estes baixos níveis de qualificação e saberes constituem, cada vez mais, uma forma poderosa de exclusão social de determinados segmentos da população portuguesa, numa sociedade caracterizada pela excessiva concorrência e oferta de conhecimento, que exige quase que uma actualização diária por parte dos indivíduos.

É perante este cenário que surgiu o desejo de se realizar um trabalho de investigação² que privilegiasse como objecto de pesquisa aqueles indivíduos que tiveram pouco ou nenhum contacto com a instituição escolar; aqueles que, por consequência, se encontram nas posições mais desfavorecidas da estrutura social e que tiveram, e ainda têm, de desenvolver estratégias para não serem empurrados totalmente para fora dos novos modos de vida.

¹ Entendida como a capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano; a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objectivos no seu dia-a-dia. Para uma melhor abordagem deste tema ver: Benavente et al. (1996).

² Este contou com o apoio do Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA), através de uma Bolsa Individual de Formação co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE), no âmbito do PROPRAM III.

Apresentação

O trabalho de investigação que aqui se apresenta centra-se no âmbito da educação de adultos, incidindo mais concretamente na temática do ensino recorrente³. Este pretende analisar as motivações, as aspirações, as representações sociais e as expectativas dos formandos do 1º ciclo do ensino básico recorrente.

Para o efeito, recorreu-se a uma série de leituras que nos possibilitou clarificar e elaborar melhor as nossas pretensões, construir o guião de entrevista a aplicar aos formandos e elaborar o quadro teórico. O suporte empírico desta análise foi conseguido principalmente através da realização de entrevistas de carácter semi-directivo, sendo a amostra constituída por alunos que frequentavam os cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, em cinco turmas (quatro escolas) de dois concelhos da Região Autónoma da Madeira no ano lectivo de 2004/2005 e que diariamente enfrentam situações de infoexclusão⁴. De referir que além de se ter ido buscar contributos teóricos à Sociologia, recorreu-se igualmente à área da Gestão das Organizações e da Psicologia.

A questão central e impulsionadora de toda esta investigação, desde o início, foi: *Quais as motivações que levam os indivíduos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico recorrente nesta altura das suas vidas, uma vez que, supostamente, desempenham diversos papéis sociais?* Em torno desta questão de partida surgiram outras questões orientadoras, nomeadamente: Quem são os estudantes que frequentam este nível de ensino? Quais as suas expectativas escolares iniciais em comparação com as presentes? Que representações sociais detêm do papel da educação na sociedade actual e da modalidade de ensino que frequentam? O que esperam e desejam alcançar com a aprendizagem a nível profissional e pessoal? Quais as estratégias por estes mobilizadas no seu dia-a-dia, quando eram (e são) confrontados com situações que requeriam a leitura e a escrita? O que se alterou na vida destes após terem iniciado os estudos? Será que pretendem prosseguir os estudos?

Relativamente à estrutura do trabalho, este está dividido em duas partes: uma dedicada ao enquadramento teórico – composta pelos três primeiros capítulos – e outra à análise da informação recolhida pela investigação empírica, devidamente fundamentada com teoria de forma a conferir inteligibilidade à leitura e compreensão dos dados recolhidos.

³ Nos últimos anos têm surgido em Portugal diversos estudos sobre a temática do ensino recorrente (Sancho, 1993; Nogueira, 1996; Esteves, 1996; Duarte et al., 1997; Mendes, 1999; Abreu, 2000; Gomes, 2002).

⁴ Entendida como a falta de capacidade de acesso às tecnologias de informação e de comunicação.

Deste modo, no capítulo primeiro é feita uma breve reflexão do estado da educação de adultos à luz das organizações internacionais e na sociedade portuguesa, e procede-se a uma caracterização da modalidade de ensino em estudo.

O segundo capítulo dedica-se à questão do “ser adulto”, uma vez que se considera que os que frequentam os cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, e tendo em conta os entrevistados, são *jovens adultos* e *adultos*. É dada, também, importância ao processo de desenvolvimento do ser humano, em especial na idade adulta, visto ser este que nos ajuda a compreender quando se dá (aproximadamente) a passagem da adolescência para a adultez. Por último, o conceito de “reflexão crítica”, próprio da vida adulta, é abordado.

Uma vez que a “escola da noite” é considerada um local que os indivíduos frequentam para aprender, o capítulo três é dedicado ao processo de aprendizagem, centrando-se especificamente em factores que interferem na aprendizagem, como é o caso da inteligência, da memória, dos factores sociais e da motivação. Descortina-se, ainda, as características dos adultos no processo de aprendizagem, em comparação com as das crianças e dos jovens.

No quarto capítulo inicia-se a análise da informação recolhida, com o intuito de se responder à questão de partida e às restantes questões que orientaram desde o início esta pesquisa. A interpretação da informação será guiada em função do modelo de análise e fundamentada com referências já focadas ou não no suporte teórico, com excertos das entrevistas e com alguns dados estatísticos recolhidos na Direcção Regional da Educação, que se considera pertinentes. Ainda neste capítulo é apresentada uma tipologia que tenta caracterizar os alunos que frequentavam os cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente.

Por fim, na conclusão, são sistematizados os resultados mais importantes encontrados ao longo do capítulo anterior.

Modelo de Análise

Os efeitos do processo de socialização não são os únicos responsáveis pelos comportamentos dos indivíduos. As representações sociais, as expectativas e as aspirações que estes constroem acerca das suas práticas e da realidade que os cerca, bem como do futuro que os aguarda, ajudam a explicar e a compreender algumas das suas acções, atitudes, comportamentos e até mesmo saberes no presente.

O modelo de análise, ilustrado na figura I, em que os alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente assumem-se como as personagens principais, mostra os conceitos centrais

que desde o início orientaram esta pesquisa, designadamente as expectativas, as aspirações e as representações sociais, relacionados entre si e directamente condicionantes das motivações, forças que impulsionam um indivíduo para determinada acção com vista à concretização de um objectivo. De ainda referir que o sexo, a trajectória escolar, a classe social e a família dos formandos, bem como o contexto social onde estão inseridos, serão tidos em conta por estarem relacionados com os conceitos em análise.

Representações sociais

As representações sociais⁵, na sua acepção mais simples, são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados no decurso da comunicação inter-individual, com base no senso comum e na experiência vivida, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo social, reproduzindo-se assim identidades sociais e culturais.

Serge Moscovici (1976), considerado um dos principais autores da teoria das representações sociais, afirmava que a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das actividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem num grupo ou numa relação quotidiana de trocas e libertam o poder da imaginação. Para este, “os indivíduos tendem efectivamente a reter as informações que confirmam as suas convicções, os seus pontos de vista, e que uma vez formada uma opinião tendem a conservá-la, desvalorizando aquilo que não se adequa aos seus conhecimentos (citado em Ramos, 2004: 73). Deste modo, mesmo que os indivíduos sejam activos no acto de construção das representações, se por algum motivo as representações que possuem acerca de algo são negativas, dificilmente mudarão a sua opinião.

Verifica-se que o facto de determinado grupo partilhar as mesmas representações, vem facilitar a comunicação entre os seus membros. Contudo, é sabido que existem grupos que têm representações sociais diferentes de um mesmo objecto. Isto ocorre porque “a cognição humana não existe no vazio social, é mediada não apenas pelos sistemas de representação cultural, mas também pelos grupos sociais nos quais os indivíduos se inserem e que lhes fornecem um conjunto de códigos, valores e ideologias que são reflexo das suas pertenças e posições sociais específicas” (Ramos, 2004: 73). Pode-se, por isso, falar de uma pluralidade

⁵ Diversos autores dedicaram-se a esta questão (Durkheim e Mauss, 1968; Bourdieu, 1972; Moscovici, 1976; Vala, 1986).

de representações sociais para um mesmo objecto, umas próprias dos diferentes grupos sociais e outras comuns a uma dada sociedade ou mesmo a diversas sociedades.

O conceito de representação social assume pertinência no presente estudo na medida em que nos permite admitir que as representações que os indivíduos possuem acerca da educação são influenciadas pelo meio social onde estão inseridos e que as suas práticas em relação à educação são, por sua vez, influenciadas por essas representações. É de esperar, por isso, que numa sociedade em que se atribui uma grande importância ao capital cultural, sinónimo de padrões mais elevados de desenvolvimento, as representações sociais da educação sejam bastante positivas e que estas se repercutam em práticas positivas e melhores resultados a nível escolar da população. De igual modo, a importância atribuída aos saberes e competências adquiridos em instituições escolares por parte de cada indivíduo terá diferentes valorizações de acordo com o uso que cada um atribui à educação.

Esta valorização ou não valorização, está bem patente na forma como Bourdieu (1972) encara a sociedade: um conjunto de esferas de jogo (campos), relativamente autónomos, na qual os indivíduos são detentores de diferentes espécies e quantidades de capital. O poder, inerente, de cada sujeito na sociedade depende do volume global e da estrutura do seu capital, bem como da sua evolução. Assim, estes poderão conservar ou aumentar o seu capital ou tentar alterar as regras do jogo, mudando, por exemplo, a valorização atribuída a determinado capital específico.

Neste sentido, uma vez que as representações sociais condicionam os comportamentos dos indivíduos, importa analisar até que ponto as aspirações, expectativas e o desempenho na escola por parte dos entrevistados traduzem/reflectem a opinião (representações) que estes têm acerca do papel da escolaridade e se acabam por contribuir para a sua desvalorização ou valorização.

Aspirações e expectativas

Quando se inicia um processo de aprendizagem possuímos determinadas aspirações e expectativas inseridas no nosso projecto de vida⁶. As aspirações distinguem-se das expectativas na medida em que as primeiras se referem ao que se deseja obter e as segundas ao que se espera obter.

⁶ Estes têm como base “as acções racionais dos sujeitos, com vista à concretização dos seus objectivos e controlo dos seus próprios destinos” (Guerra, 1993: 70).

Verifica-se que são muitas vezes as nossas aspirações, os nossos desejos, que nos dão força, motivação, para lutar por algo. As expectativas, por sua vez, podem tornar as nossas aspirações mais realistas, quando perante o nosso objectivo percebe-se que a realidade não nos permite alcançar o que desejávamos, mas sim o que esperávamos.

Como já vimos, as representações sociais que possuímos sobre determinado assunto, neste caso particular a educação, influenciam o nosso comportamento em relação ao mesmo. Quer-se, por isso, analisar: 1. se as aspirações e as expectativas escolares são consistentes e consequentes com o aproveitamento escolar, ou não; 2. se estas são influenciadas pelas representações sociais; e 3. o que os formandos desejam e esperam para o seu futuro escolar, profissional e pessoal.

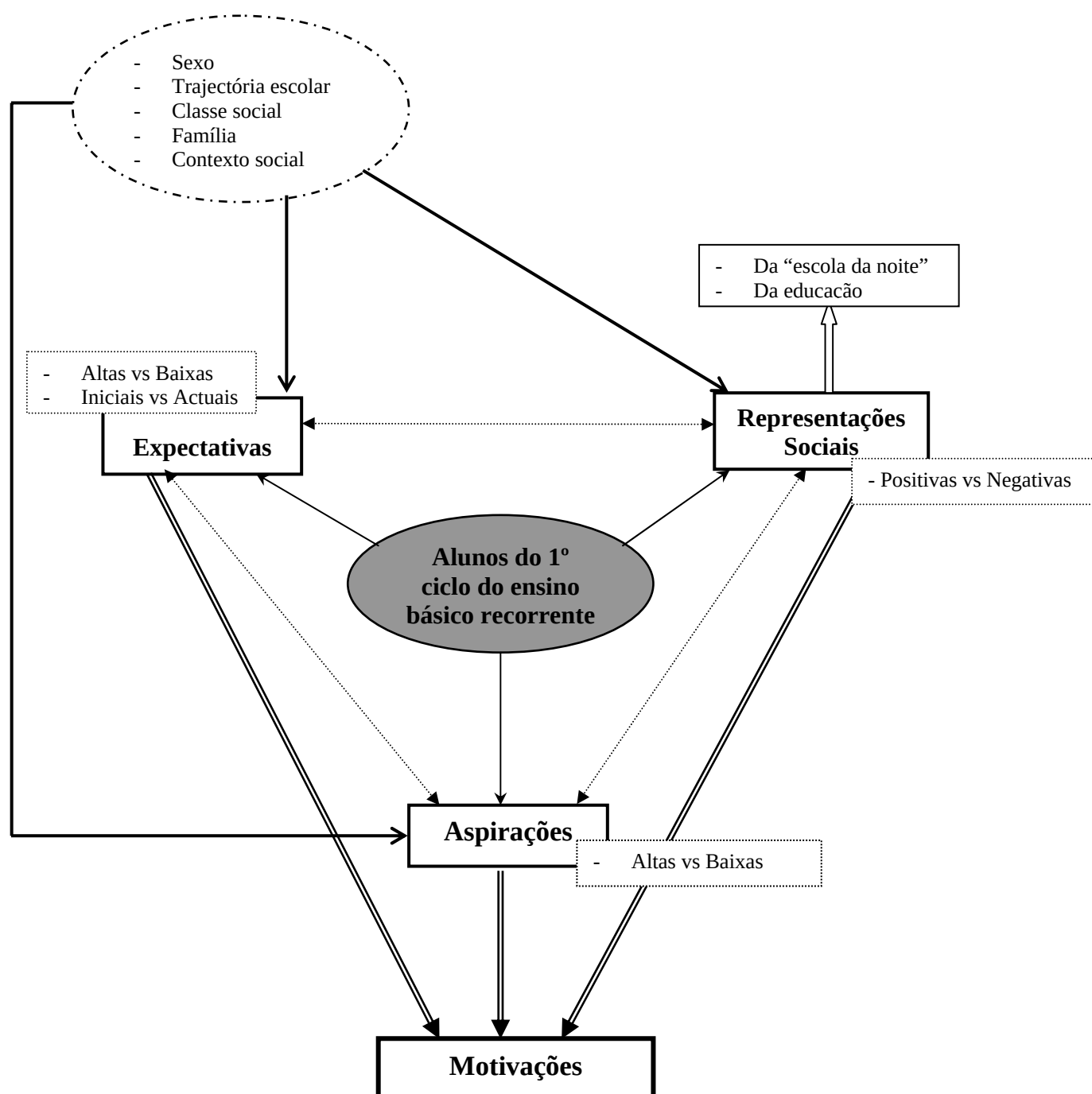
Motivações

Tendo em conta as características particulares dos adultos no processo de aprendizagem/formação em comparação com as dos jovens e crianças – questão que será abordada mais à frente –, sabe-se que quando estes iniciam um processo de aprendizagem estão muito motivados. Na maioria das vezes orientam a sua aprendizagem para a resolução de tarefas e problemas da sua vida quotidiana. Pretendem aprender para melhorar ou responder às necessidades dos papéis que assumem diariamente, ou então para lidar com mudanças/exigências que ocorrem na sua vida. Se a educação nada tiver de útil para a sua vida quotidiana, o adulto tende a desistir e ninguém o pode impedir como a uma criança (Moura, 1997). Então, de modo simples, pode-se dizer que a presença de motivação é essencial para se iniciar uma determinada acção com vista à concretização de um objectivo que irá beneficiar a nossa vida. Tal acção, irá depender necessariamente do grau de motivação de cada indivíduo.

Pretende-se desde o início saber o que mobiliza os indivíduos a frequentarem os cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, tendo sempre em atenção que todos eles são detentores de experiências de vida e características próprias e que, por esse motivo, não vivem a escolarização de forma homogénea. Acredita-se que as motivações, e o seu maior ou menor grau de intensidade, dependem das representações sociais, das aspirações e expectativas, algo que igualmente vai ser analisado tendo por base os resultados da pesquisa empírica.

Com o objectivo de esquematizar tudo o que se acabou de referir, apresenta-se como um auxiliar para fácil compreensão o modelo de análise anexo.

Figura I. Modelo de Análise



Metodologia

O trabalho empírico desta pesquisa, iniciado em Março e terminado em finais de Junho de 2005, foi teoricamente orientado e integrou a estratégia metodológica de cariz intensivo-qualitativo (Costa, 1999), que se desenvolve na maioria das vezes sob a forma de estudo de caso, combinando diversos procedimentos técnicos de recolha de dados, intensivamente, junto de uma determinada unidade social singular ou, casualmente, de um pequeno número delas.

Por vezes, a estratégia metodológica de uma investigação é condicionada por diversos factores. A opção em utilizar uma metodologia qualitativa, na forma de um estudo de caso, prende-se com o facto de esta proporcionar um melhor aprofundamento e conhecimento da realidade social em estudo.

Relativamente às técnicas utilizadas para recolher os dados empíricos, optou-se por utilizar como técnica privilegiada de recolha de informação a entrevista semi-directiva por esta adequar-se ao objecto de pesquisa: indivíduos que não dominam da melhor forma a escrita e a leitura (*vide* anexo 1). Este tipo de entrevista, nem inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de questões precisas, permitiu aos entrevistados a possibilidade de estruturar o seu pensamento, falando abertamente sobre um conjunto de perguntas-guias construídas em torno da questão de partida e das restantes questões orientadoras desta investigação. Ainda de referir que a maioria das entrevistas realizadas foram submetidas ao registo áudio e que a duração média destas rondou os 40 minutos.

De modo a complementar a recolha de informação, também foram efectuadas entrevistas de carácter semi-directivo, embora de modo informal, aos formadores. Assim foi possível apurar a opinião destes em relação a estes cursos; conhecer as características dos formandos; saber quais as principais assimetrias e/ou semelhanças entre a educação de adultos e a educação das crianças, ou melhor, entre a “escola do dia” e a “escola da noite”; como é que estes incentivavam os alunos na aprendizagem e, na medida em que estes possuem personalidades próprias, saber se isso era tido em conta aquando do processo de ensino/aprendizagem.

Para António Firmino da Costa (1986: 138), “a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas”, havendo porém a necessidade de o investigador, principal instrumento de pesquisa, ser o mais objectivo possível ao inserir-se num dado contexto social não se deixando influenciar por factores que possam colocar em perigo a recolha de informação. Foi precisamente essa a preocupação que se teve sempre quando se optou por utilizar como suporte na recolha de informação a observação participante

no contexto “sala de aula”, com o propósito de desvendar de que modo eram transmitidos os conteúdos programáticos aos alunos pelos formadores e como é que os alunos se comportavam na sala de aula perante diversas situações. Graças a esta técnica foi possível estabelecer com os formandos uma relação de amizade e confiança, que se traduziu na disponibilidade destes em ajudar na recolha de informação para este estudo. Também deu-se importância à observação directa no contexto “fora da sala de aula”, de forma a ver como estes se relacionavam entre si.

De salientar que toda esta recolha de informação implicou uma autorização prévia da Direcção Regional de Educação (DRE), assim como a aceitação dos directores das escolas, dos docentes e dos alunos para a realização da pesquisa.

A nosso pedido, a DRE forneceu alguns dados estatísticos referentes à modalidade de ensino em estudo. Procedeu-se à análise destes e optou-se por apresentá-los no capítulo quarto. Estes possibilitaram-nos tomar conhecimento do número de inscritos nos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente e a sua respectiva distribuição pelos diversos concelhos, escolas, níveis de ensino, bem como o número de abandonos e as taxas de sucesso/insucesso.

Após a fase de elaboração e realização das entrevistas, foi efectuada a análise de conteúdo das mesmas. Esta é uma técnica de tratamento de informação sempre associada à técnica da entrevista que “procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações», não se cantonando aos textos escritos” (Almeida e Madureira, 1990b: 96). Graças a esta foi possível agrupar a informação considerada relevante numa matriz analítica, possibilitando o seu tratamento e estabelecer uma tipologia classificatória dos alunos que frequentavam no ano lectivo de 2004/2005 o 1º ciclo do ensino básico recorrente.

Um campo de pesquisa diversificado e amplo

Inicialmente, era nossa pretensão fazer uma investigação que incidisse unicamente no concelho de Machico, local onde a investigadora é residente, mas após ter-se iniciado a pesquisa no terreno veio-se a constatar que havia necessidade de alargar o campo de investigação visto que não havia alunos suficientes que correspondessem às características estabelecidas *a priori*: distribuição equitativa de mulheres e homens, pertencentes ao III nível. Após levantamento de informação junto da coordenadora concelhia da modalidade de ensino em estudo, optou-se pelo concelho de Santana. Este ficava próximo do concelho de Machico,

aparentava ter mais alunos do sexo masculino e situava-se num contexto social diferente. Mas, mais uma vez, como se verá adiante, a incidência no campo revelou que o que aparentava ser afinal não o era.

Machico, situado no extremo Este da Ilha da Madeira, é um dos onze municípios da Região Autónoma da Madeira, sendo habitado por 21747 habitantes (Censos, 2001). Este divide-se em cinco freguesias, designadamente Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra. A taxa de analfabetismo neste concelho atinge os 14,4%, em comparação com a da Região Autónoma da Madeira (RAM) que é de 12,7%.

Uma vez que no ano lectivo 2004/2005 decorriam quatro cursos do ensino recorrente do 1º ciclo (em 3 escolas), em que um era destinado unicamente a estrangeiros (os provenientes dos chamados países da Europa de Leste), optou-se por duas turmas. Chamemo-lhes turma A e B. A turma A situada na freguesia de Machico e a turma B na do Caniçal.

A freguesia de Machico, sede do concelho, conta com uma população de 11947 habitantes (Censos, 2001) e conjuga uma diversidade de actividades económicas, incidindo mais nos ramos do turismo, da construção e dos serviços – embora noutros tempos a pesca tenha tido um papel bastante importante. Por sua vez, o Caniçal é uma pequena freguesia com 3893 habitantes (Censos, 2001). A nível das actividades exercidas pelos seus residentes, estas dividem-se, fundamentalmente, entre a pesca (mais entre a população menos jovem), a construção civil e a emigração sazonal (mais procurada pelos jovens, em alternativa à pesca). Nesta freguesia, apesar de existir uma Zona Franca Industrial, em termos de emprego ela representa pouco significado visto que, por um lado, a população detém uma baixa ou nenhuma escolarização e falta de especialização e, por outro, assiste-se ao encerramento de muitas das unidades fabris que a compõe, originando elevados índices de desemprego na zona.

Santana, situada na costa Norte da Ilha da Madeira, é uma cidade que engloba seis freguesias: Arco de São Jorge, São Jorge, Ilha, Santana, Faial e São Roque do Faial. Este é o concelho que possui a taxa de analfabetismo mais elevada do arquipélago (23,8%) e é habitado por 8804 indivíduos. No ano lectivo em que decorreu a recolha de informação, eram cinco cursos que lá decorriam distribuídos por 3 freguesias.

A pesquisa de terreno foi levada a cabo somente na freguesia de Santana, precisamente em três turmas (e em duas escolas), a que nos referiremos como turma C, D e E. Esta é uma freguesia habitada por 3439 pessoas, sendo a agricultura a actividade que mais impera,

naturalmente entre a população mais velha⁷, porém, nos últimos anos, tem-se registado investimentos nas áreas da construção civil e hotelaria. Como sede do concelho, predominam ainda o comércio e os serviços.

As escolas e as turmas

O trabalho de campo teve lugar em quatro escolas que leccionavam a modalidade de ensino em estudo, local privilegiado para encontrar o objecto empírico pretendido e responder às questões formuladas.

A turma A, constituída unicamente por mulheres – seguindo a tendência da RAM – muito assíduas e pontuais, perfazia um total de 9. Os níveis destas centravam-se principalmente no I e no II, havendo quem fizesse melhoria de conhecimento (M/C)⁸. As aulas tinham uma duração de 3 horas, decorrendo das 19:00 h às 22:00 h.

A turma B, devido a algumas desistências, era constituída por 4 alunos portugueses – e um número difícil de contabilizar de imigrantes provenientes dos países do leste europeu, que apareciam e desapareciam consoante a actividade laboral ia permitindo –, dos quais 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Os níveis destes centravam-se no I e II. As aulas inicialmente tinham um horário idêntico ao da turma A, mas com o “crescimento” dos dias, no final decorria das 19:30 h às 22:30 h. Os alunos costumavam ser assíduos, mas não pontuais. Quando faltavam avisavam o formador no dia anterior ou telefonavam-lhe a comunicar no próprio dia.

A turma C era constituída por 8 alunos, somente um do sexo masculino⁹. Nesta turma era possível encontrar os níveis I e II, bem como melhoria de conhecimento (M/C). As aulas decorriam no horário normal, das 19:00 h às 22:00 h. A pontualidade não era respeitada por

⁷ Aliás, um dos alertas por parte da coordenadora concelhia e formadores, assim que se iniciou a pesquisa no terreno, foi de que alguns alunos chegavam mais tarde à aula, principalmente na Primavera, para aproveitarem a luz do dia de forma a trabalharem na terra.

⁸ De referir que a atribuição dos níveis é feita mediante a apuração dos seus conhecimentos através de uma entrevista discreta em que é preenchido o *Processo Individual do Formando*, que posteriormente servirá para registar deveras informações, como por exemplo, assiduidade, interesse, participação, progressão na aprendizagem. A avaliação é trimestral, podendo o formando transitar para outro nível no mesmo ano lectivo se demonstrar ter obtido as devidas competências e saberes. Grande parte dos entrevistados não se interessa em saber o nível em que estão; o que lhes interessa é “saber se sabem”, segundo palavras da coordenadora concelhia do ensino básico recorrente.

⁹ Só por mera curiosidade, este aluno chegou a ser entrevistado, contudo como sofria de problemas com o álcool a sua entrevista teve de ser anulada por não estar em condições de boa compreensão e análise.

muitos, que iam chegando consoante as suas capacidades físicas e tarefas do dia-a-dia iam possibilitando.

As turmas D e E, a decorrer na mesma escola, estavam divididas de acordo com os níveis atribuídos aos alunos. A turma D, com 6 alunos (somente um do sexo masculino), constituída pelos níveis superiores (II, III e M/C) e a turma E, com 6 alunos (um do sexo masculino), com níveis inferiores, nomeadamente os I e II. O horário era igual ao da turma A e C. Em ambas as turmas, a assiduidade era mais ou menos boa, assim como a pontualidade.

De um total de 33 alunos – não tendo em conta os imigrantes –, foram realizadas 16 entrevistas de carácter semi-directivo. A necessidade de se realizar o levantamento da informação nas 3 turmas da freguesia de Santana, deveu-se ao facto dos alunos de níveis mais avançados e capazes de responder às questões não de forma limitada¹⁰ estarem distribuídos por estas turmas.

Apesar de não se ter conseguido uma representação idêntica de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino pertencentes ao III nível, por se encontrarem numa fase de conclusão do 1º ciclo, como inicialmente se pretendia, considerou-se que não havia necessidade de contemplar mais entrevistados para a investigação. Do nosso ponto de vista, a informação recolhida era suficiente para se poder tirar ilações sobre o objecto de estudo, ainda sendo de referir que para se conseguir encontrar um número equitativo de formandos e formandas à ingressão ter-se-ia de recorrer a mais turmas, em diferentes escolas e concelhos, tendo em conta o número de alunos do sexo masculino ser mínimo por turmas.

¹⁰ Os entrevistados, na sua maioria, respondiam “sim” ou “não”, sendo difícil obter informações mais detalhadas. Para o efeito teve-se que repetir as questões de forma diferente inúmeras vezes.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Não se pode falar de uma política mundial de Educação de Adultos sem se referir a agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como organismo internacional a favor da educação em geral, e da Educação de Adultos em particular. Trata-se de um organismo que estabelece a ligação entre a criação de políticas e a programação, investigação e desenvolvimento da educação.

São diversas as conferências internacionais realizadas por esta agência, onde se debate o tema da Educação de Adultos e a partir da qual esta desenvolve a sua actuação. Estas constituem “marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, factores determinantes para o reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes” (Melo et al., 1998: 19).

A Educação de Adultos é, muitas vezes, mal compreendida e marginalizada nas políticas educacionais devido à sua grande amplitude. Todavia, nos dias actuais, verifica-se que este campo, mais do que um direito, é considerado “uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade” (Melo et al., 1998: 19).

Existe uma pluralidade no campo social da Educação de Adultos (diversidade de problemas, de direcções programáticas e de acções e metodologias educativas¹¹) reconhecida, principalmente, pela UNESCO que define a alfabetização como a actividade cultural cujos objectivos incidem sobre a aquisição de conhecimentos fundamentais (leitura, escrita e cálculo) que, posteriormente, irão permitir ao indivíduo participar no desenvolvimento da sociedade em que vive e impelindo-o a adquirir novos conhecimentos e a melhorar a sua qualidade de vida. A UNESCO reafirma, assim, que a Educação de Adultos é parte integrante da educação permanente, passando a considerá-la como algo essencial à sobrevivência de uma nação.

No que diz respeito ao termo de Educação de Adultos em si, é importante ter presente que este compreende uma diversidade de modalidades e situações educativas bastante difusas e distintas. Este, por um lado, pode ser compreendido no seu sentido mais amplo “como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida. Neste sentido, inclui a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra-escolar”

¹¹ A respeito de metodologias pedagógicas no ensino de adultos ver: Gerard Malglaive (1995), *Ensinar Adultos. Trabalho e Pedagogia*, Porto, Porto Editora.

(Cavaco, 2002: 12), enfim, todas as modalidades educativas formais, não formais e informais, através das quais as pessoas que a própria sociedade considera como adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais, e se orientam para satisfazer as suas próprias necessidades e as das suas sociedades. Ou, por outro lado, pode ser entendido, no seu sentido mais restrito, como incluindo apenas os processos de alfabetização e o ensino recorrente.

Durante a década de 90 do século XX, a Educação de Adultos sofreu alterações significativas e experimentou um enorme crescimento em âmbito e escala. Nas sociedades baseadas no conhecimento que emergiram em quase todo o mundo, a educação contínua de adultos tornou-se um imperativo, tanto na comunidade como no local de trabalho. As novas exigências da sociedade e da vida profissional levantam expectativas que requerem, de todos e de cada um, a renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida.

A Educação de Adultos em Portugal

Em Portugal, a Educação de Adultos tem sido relegada para segundo plano nas políticas educativas. “A aposta ocasional na educação de adultos, nomeadamente na construção de novas e diversas oportunidades de escolarização, acaba por se verificar sobretudo quando a própria administração procura responder a preocupações e pressões geradas em outros domínios da vida social, sejam as que resultam do problema acumulado do insucesso e do abandono escolares na formação inicial ou, por exemplo, as que se focalizam nas questões de exclusão social e do desemprego” (Pinto, 1998: 32).

Desde o início do século XX, que o campo da Educação de Adultos tem vindo a sofrer diversas alterações legislativas “no sentido de proporcionar uma melhor adequação dos seus objectivos às necessidades concretas da população que dele poderia necessitar” (Gomes, 2002: 27).

No despontar do 25 de Abril a Educação de Adultos, enquanto campo social concreto, não tem história. Só com o processo de democratização do país é que se reforça a atenção do poder político a esta problemática.

No período que vai de 1974 a 1976, a perspectiva que predomina é a da educação popular, que procura empenhar-se, por um lado, na comunicação entre a escola e o meio social, e, por outro, nos processos educativos de aprendizagem por resolução de problemas e

pelo diálogo entre formadores e formandos. Estas acções locais, baseadas no desenvolvimento de dimensões educativas de práticas sociais e orientadas pela Direcção Geral da Educação Permanente, tiveram como base métodos de animação sócio-cultural, nas quais os indivíduos concebiam os seus próprios percursos de aprendizagem.

Após a formação do primeiro governo constitucional, e um período de quase dois anos de interrupção da acção da Direcção Geral da Educação Permanente, surge em 1979 uma das medidas mais relevantes no campo da Educação de Adultos, designadamente a aprovação de um projecto-lei, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)¹², baseado no modelo de «educação popular», com o intuito de redução do analfabetismo e de expansão do acesso dos adultos à escolaridade obrigatória. Este plano promoveu a criação dos meios e instrumentos organizacionais no domínio da Educação de Adultos aos níveis central, regional e local numa perspectiva de participação alargada. Apesar deste ter sido inicialmente definido para a década de 80 do século XX, acabou por ser extinto em 1985, ficando longe de serem alcançadas as suas metas.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), mais uma vez, esta temática sofre uma modificação nos seus pressupostos de rede alargada relativamente aos seus objectivos, estratégias e métodos pedagógicos a adoptar no contexto da sociedade do conhecimento. Esta lei já não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da Educação de Adultos presente no PNAEBA e não prevê a criação do subsistema de educação de adultos com características próprias. Assim, a Educação de Adultos é enquadrada em torno de duas valências: o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar¹³.

O ensino recorrente¹⁴ de adultos, encarado como uma “modalidade especial de educação escolar” (art.º 16), acaba por ter uma função paliativa das dificuldades com que se depara o ensino regular, privilegiando a escolarização e certificação dos indivíduos que já não se encontram em idade normal de frequência no ensino básico, a partir dos 15 anos, e no ensino secundário, a partir dos 18 anos. Este surge assim como uma modalidade de ensino de segunda oportunidade para os que não usufruíram na idade própria ou abandonaram

¹² Considerado como um marco fundamental para a conceptualização da Educação de Adultos em Portugal.

¹³ Esta tem como objectivo “«permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência»; «integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa»” (Silva et al, 1998: 25). Embora este domínio da educação de adultos tenha sido automatizado na Lei de Bases, a ausência de legislação específica não permitiu que, na realidade, fosse constituído um sistema autónomo.

¹⁴ O conceito de educação recorrente surge em 1970, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) como “uma estratégia global da educação aplicada a todo o ensino pós-obrigatório, cuja característica essencial consiste em distribuir a educação ao longo de toda a vida do indivíduo, baseando-se para tal no princípio fundamental da alternância entre estudo, trabalho e outras actividades” (Silva, 1982: 37).

precocemente o ensino regular ¹⁵, “tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (art.º 20). O artigo 20 refere ainda que “este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo sistema 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” (Silva et al., 1998: 24). Deste modo, foram estabelecidos itinerários educativos específicos primeiramente no 1º e 2º ciclos, havendo a possibilidade de criar currículos alternativos para segmentos específicos da população, e, posteriormente, no 3º ciclo, com o sistema de ensino por unidades capitalizáveis.

Após a vaga escolarizante e oficializante da Educação de Adultos, embora não fosse reconhecido como estratégia para o desenvolvimento, este subsistema veio a ser revisto em 1988 pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e pôde contar com o apoio financeiro complementar do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), para a implementação de cursos em todo o território nacional. Também é elaborado nesta data o Plano de Emergência para a Formação da Base de Adultos, tudo de forma a tentar construir uma Educação de Adultos para o desenvolvimento.

A Educação de Adultos passa assim a ser perspectivada, depois de algumas reconsiderações acerca dos efeitos contraditórios do ensino recorrente, numa “lógica de serviço público que deverá garantir a todos os adultos residentes em Portugal – que assim o desejem, e independentemente da sua situação social e económica, de residência – um acesso fácil a vias e modalidades específicas de aprendizagem que lhes permitam aprender a ler e a escrever, alcançar um nível de literacia básica e obter um grau equivalente ao da actual escolaridade obrigatória” (Melo et al., 1998: 16).

São, então, definidas quatro dimensões que deveriam estar abarcadas no sistema de Educação de Adultos em Portugal, mais precisamente a formação de base das populações através da alfabetização e do fornecimento das competências básicas de literacia para uma efectiva participação social e cívica; o ensino recorrente de adultos como uma nova oportunidade de aprendizagem para obter a certificação equivalente à conclusão da escolaridade obrigatória; os projectos de formação assentes no paradigma da educação ao longo da vida, de natureza plural e multimodo, para uma efectiva inclusão através do desenvolvimento pessoal e social; e a animação social e desenvolvimento comunitário, com

¹⁵ O ensino recorrente pode também ser considerado como uma modalidade de ensino de primeira oportunidade para aqueles indivíduos que nunca chegaram a frequentar o sistema escolar.

base numa determinada inserção territorial dos grupos que devem gerir um conjunto de recursos materiais e simbólicos, numa lógica de dinâmica social colectiva.

Enunciadas a pluralidade de dimensões da Educação de Adultos¹⁶, constata-se que esta acaba por se transformar, principalmente, numa rede pública oficial e escolarizante que proporciona a certificação até ao 3º ciclo do ensino básico, ou seja, a conclusão de escolaridade obrigatória através do ensino recorrente. Havendo, posteriormente, a possibilidade de os indivíduos completarem o ensino secundário, através do ensino recorrente por unidades capitalizáveis¹⁷.

Verifica-se que, em Portugal, a escolarização de segunda oportunidade continuou a ser a preocupação essencial e as outras modalidades de Educação de Adultos foram menosprezadas¹⁸, todavia, actualmente, torna-se importante a valorização e o reconhecimento das modalidades educativas não escolares pois “sabemos que o sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar, e que a educação-formação não se limita a um dado período da vida de cada um, mas é co-extensiva dessa mesma vida” (Silva et al., 1998: 95).

Ensino Recorrente – O 1º Ciclo do Ensino Básico

O ensino recorrente¹⁹, distingue-se do ensino regular pela flexibilidade e diversidade de formas de organização curricular, metodologias e avaliação, concedendo certificados e diplomas do mesmo nível, equivalentes para todos os efeitos legais aos do ensino regular.

Os planos curriculares deste tipo de ensino foram instituídos com base na definição das capacidades individuais a desenvolver nos diversos ciclos de ensino e em função das

¹⁶ De referir, ainda, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), que constituiu uma lufada de ar fresco no campo da Educação de Adultos. Esta tinha como funções motivar as pessoas a tirarem partido da educação e formação de adultos e mobilizar todos os recursos disponíveis para o efeito. Entre os vários projectos desta agência, contam-se a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Esta acabou por ser extinta em 2002, passando para a Direcção-Geral de Formação Vocacional as atribuições desta agência.

¹⁷ De salientar a criação recente de Cursos do Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis (Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Sociais e Humanas; Curso Tecnológico de Informática e Curso Tecnológico de Marketing) aplicados a partir do ano lectivo de 2004/2005 e funcionando em moldes idênticos ao do ensino diurno. Estes visam substituir o antigo sistema por Unidades Capitalizáveis.

¹⁸ Aliás, no caso de Portugal, verifica-se que o conceito de Educação de Adultos quando focado é associado ao seu sentido mais restrito, ou seja, inclui apenas os processos de alfabetização e ensino recorrente, sendo criticado por alguns autores, pois “o campo de intervenção da educação de adultos necessita de ser alargado e diversificado, bem como integrado nas estratégias de desenvolvimento do país” (Lima et al., 1998; citado em Cavaco, 2002: 18).

¹⁹ Ao longo do presente trabalho o ensino recorrente é utilizado na sua acepção mais restrita e “reformista”, identificando-se como uma educação de “segunda oportunidade”.

diversas características e necessidades dos destinatários, incluindo componentes de carácter regional e de natureza profissional ou artística.

O ensino básico recorrente compreende três ciclos. Os cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade do ensino regular e são constituídos por três níveis (I, II e III); quem quiser também pode fazer melhoria de conhecimentos (M/C). Estes têm como finalidades “desenvolver a capacidade de comunicar através de formas de linguagem, como forma de expressão, de relação e de participação na vida social; desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica, possibilitando a auto-identificação como agente transformador do meio da cultura, considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação; desenvolver a capacidade de adquirir e usar conhecimentos relacionados com as necessidades e experiências dos adultos, com as exigências do mundo actual de modo a permitir o prosseguimento de estudos no sistema formal e não formal; desenvolver atitudes face à formação e à necessidade de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social, numa perspectiva de educação permanente” (Ministério da Educação e Conselho da Europa, 1991: 55).

O horário e a duração de cada curso devem ter em atenção a disponibilidade dos alunos. Como já se referiu, na Região Autónoma da Madeira (RAM) a componente horária é de 3 horas diárias, geralmente das 19:00 h às 22:00 h, cinco vezes por semana, em dias úteis.

No que diz respeito aos conteúdos, as áreas de Português, Matemática e Mundo Actual constam de programas referenciais, a partir dos quais cada docente deverá elaborar o seu próprio programa de formação, tendo em atenção os interesses e as necessidades dos adultos (e da comunidade). Os professores deste ciclo são docentes do ensino regular.

A avaliação é constituída por duas modalidades: 1. Contínua, com um carácter global, descritiva e qualitativa, aplicando-se aos alunos com um mínimo de 150 horas ou 60 dias de participação, tendo como instrumentos de avaliação o dossier de trabalho e o processo individual do jovem/adulto; 2. Final, para os que a requeiram como autopropostos. O resultado da avaliação, efectuada pela Comissão de Certificação, será «Apto» ou «Não Apto».

A maioria dos cursos funciona sob a responsabilidade das estruturas regionais do Ministério da Educação, e podem ter lugar noutros contextos organizacionais que não os estabelecimentos de ensino, desde que possuam a garantia das autoridades escolares competentes, como é o exemplo de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Para uma turma funcionar tem de ter no mínimo 10 alunos inscritos, todavia, em certas situações, estas podem funcionar com menos alunos. Ainda de referir que os alunos dos diversos níveis encontram-se, muitas vezes, integrados na mesma turma.

CAPÍTULO II – O “SER ADULTO”

O 1º ciclo do ensino básico recorrente dirige-se aos indivíduos que possuem 15 ou mais anos, por este motivo optou-se por chamar o objecto empírico de “os alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente”, e não de “os adultos do 1º ciclo do ensino básico recorrente” como inicialmente fez-se. A razão, deveu-se ao facto de na nossa sociedade, como em muitas outras, os indivíduos com 15 anos serem (geralmente) considerados adolescentes ou jovens. Contudo, como as entrevistas foram realizadas a indivíduos de 24 ou mais anos foi rejeitado o termo de *adolescente* e aceite que os alunos da “escola da noite” são *jovens adultos* e *adultos*, tendo presente o que caracteriza estas fases e que, apesar da existência de diversas teorias que se debruçam sobre o desenvolvimento do ser humano, não há um consenso quanto ao fim da adolescência e o início da adultez. Também abandonou-se o termo *idoso*, apesar de alguns dos entrevistados possuírem mais de 65 anos e se encontrarem aposentados, considerando-se estes *adultos*, limitando o objecto às fases acima referidas.

O conceito de adulto, assim como o de jovem, é bastante ambíguo. “Esta ambiguidade faz com que, num caso como no outro, a atribuição de qualidade de adulto ou de jovem varie muito significativamente, até no interior de uma mesma cultura e contemporaneamente consoante os contextos de vida, os domínios de experiência em que se aplica e não tanto em função da idade biológica dos sujeitos” (Imaginário, 1998: 35). Aliás, “a idade, pura e simples, tem pouco interesse” (Norbeck, 1997: 33), isto porque indivíduos com a mesma idade possuem diferentes níveis de desenvolvimento.

É conhecida a existência de uma relatividade cultural, em que não persiste um conceito de “normalidade” universalmente aceite, mas sim vários. Por este motivo, é natural que o entendimento de adulto varie de contexto social para contexto social. Seguindo esta linha de pensamento, e segundo a UNESCO, um adulto é “toda a pessoa que assim é considerada pela sociedade de que faz parte” (DGEE, citado em Imaginário, 1998: 35).

Norbeck (1997), considera que o adulto é aquele que já ultrapassou a adolescência. Ele é responsável por si próprio (e por outros) e tem experiência de trabalho a tempo inteiro. Já de acordo com a Comissão Europeia (1997; citado em Mauritti, 2002: 87), na passagem para a vida adulta pode-se identificar quatro grandes acontecimentos, designadamente a conclusão dos estudos, o acesso ao emprego, a saída de casa dos pais e a formação de uma nova família.

Nas sociedades modernas, como a nossa, é bastante difícil distinguir/indicar com precisão quando é que um indivíduo deixou de ser adolescente e entrou na adultez, visto que

até é difícil determinar quando é que entramos na adolescência, uma etapa da vida situada entre a infância, em que se usufrui de uma grande protecção dos pais e estamos dependentes socialmente, e a entrada na vida adulta, caracterizada pela necessidade de se emancipar. Na maior parte das vezes, o que se verifica é que o termo *juventude* é traduzido por “um hiato social que se dá entre a infância e a maturidade humana” (Cruz, 1984; citado em Sousa, 2004: 4).

No caso português é difícil definir quando é que uma pessoa se torna adulta. Para a Constituição da República Portuguesa, um adulto é aquele que possui 18 ou mais anos, visto que nesta etapa de vida os indivíduos já adquiriram consciência e capacidade de escolha livre podendo exercer o seu direito de voto. Por sua vez, o Instituto do Emprego e Formação Profissional considera que os adultos são os maiores de 25 anos.

Verifica-se que na sociedade portuguesa o “*ser adulto* é representado socialmente e de forma hegemónica como um estatuto a atingir com a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira e familiar” (Sousa, 2004: 1). Contudo, devido a factores como a ingressão cada vez mais tardia dos jovens no mercado de trabalho, as dificuldades em arranjar uma profissão para toda a vida e a consequente saída tardia de casa dos pais, esta representação que tem como fundamento “um conceito estático, objectivo, disciplinador, estandardizado e linear (na maior parte das vezes promovida através de instituições como a escola, a família e o trabalho), não se coaduna com a realidade das actuais trajectórias complexas, múltiplas, e destandardizadas dos jovens” (Sousa, 2004: 1).

Segundo a autora, muitas vezes esta representação do adulto é encarada pelos jovens e por alguns adultos como uma representação negativa na medida em que define uma meta, um estatuto a alcançar com base em objectivos definidos no tempo e a aquisição de determinadas responsabilidades. Assim, à altura de arranjar um emprego estável, de se comportar como um adulto, de se tornar independente dos pais, de casar, de constituir uma família, advêm responsabilidades profissionais, financeiras, familiares e sociais, próprias do *ser adulto*. É, portanto, uma “representação de uma fase de vida caracterizada por rotinas, por ter de agir por obrigação e não por prazer, por ter problemas, deixar de ter paciência para novas ideias e tendências, ter menos tempo para estar com os amigos e para as actividades de lazer, *ser adulto* pressupõe posturas e atitudes muito sérias” (Sousa, 2004: 1).

Tendo em conta as características da adultez, é possível concluir que esta fase da vida que se estende por muitos anos²⁰, pressupõe actualmente diversos caminhos a percorrer,

²⁰ Com o aumento da esperança de vida, estima-se que ocupe cerca de trinta e cinco anos do percurso de vida de cada indivíduo (Sousa, 2004).

representados pelo risco, pela incerteza, pelas responsabilidades acrescidas, consequência de uma sociedade caracterizada pela excessiva oferta de informação e concorrência. Não é de estranhar, por isso mesmo, que quando se efectua a comparação dos tempos actuais com o tempo da geração anterior à nossa, verifica-se que ingressamos em situações idênticas cada vez mais tarde (no trabalho fixo, no casamento, na constituição de uma família, na compra de uma casa).

As sociedades contemporâneas, são feitas de continuidades e mudanças, e por conseguinte desafios acrescidos para os indivíduos (principalmente os mais jovens). Em consequência, o conceito *ser adulto* alterou-se consideravelmente, surgindo um novo termo relativo a esta fase da vida, nomeadamente o de *novo adulto*, aquele que tenta abandonar a protecção dos pais para ganhar a sua liberdade e se tornar um adulto, mas que não se pode desprender deles pois ainda necessita do seu auxílio a vários níveis.

Desenvolvimento na idade adulta

O desenvolvimento, tendo em conta a abordagem tradicional, é considerado “como um conjunto de mudanças sequenciais, unidireccionais, universais, irreversíveis, orientadas para uma meta” (Simões, 1992: 77) que se estende por toda a vida do indivíduo.

Consequência de diversos estudos, defende-se a ideia de que também ao longo da vida de um indivíduo existem estádios de desenvolvimento cognitivo. O pensamento formal (que distingue o real do possível e se torna lógico-dedutivo), adquirido até à adolescência, fruto de todo o processo de aprendizagem e socialização que tivemos até então, é confrontado com novos conhecimentos, novas realidades, que vamos apreendendo ao longo da nossa vida, e que é o chamado pensamento pós-formal, um pensamento “hierarquicamente superior ao pensamento formal, cujas características seriam: a abordagem relativista e dialéctica aos problemas e mais dirigida à descoberta de problemas novos que à solução de questões já formuladas” (Simões, 1992: 80)²¹.

Podemos então afirmar que o pensamento formal não é o último estágio de desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. A cognição na vida adulta, para além das

²¹ Esta é uma perspectiva qualitativa que vai ao encontro da concepção de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, no entanto temos de ter em conta que este apenas estudou o desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento até à adolescência (0-15 anos). Também Freud se dedicou ao estudo de como a personalidade de um indivíduo se desenvolve de acordo com estádios de desenvolvimento psicosssexual até à adolescência.

operações formais, conhece as operações pós-formais. Deste modo, “as operações pós-formais na vida adulta acentuam o pragmatismo na resolução de problemas da vida real, a possibilidade de múltiplas soluções, a coexistência entre a relatividade do pensamento (contextualidade) e a universalidade do mesmo (regras gerais)” (Moura, 1999: 2).

São diversas as abordagens que se debruçam no desenvolvimento na vida adulta. Erickson, discípulo de Freud, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento psicossocial do indivíduo ao longo da vida. Este apresenta oito estádios psicossociais – a que chamou “idades da vida” –, que estão relacionados entre si, isto porque cada um depende do desenvolvimento adequado do anterior e tem consequências nos estádios posteriores. Em cada ciclo da vida, ou estádio, ocorre uma crise psicológica, específica desse ciclo, em função de aspectos biológicos, individuais e sociais, fundamental para a construção da personalidade. Tendo cada conflito uma vertente positiva e uma vertente negativa, um desenvolvimento equilibrado e bem sucedido depende da resolução conveniente do conflito próprio de cada idade, de modo a que predomine a vertente positiva.

Tendo em conta a teoria deste psicólogo, apenas os três últimos estádios é que dizem respeito aos estádios da personalidade relacionados com a vida adulta. Deste modo, a 6ª idade, que vai dos 20 ao 35 anos, defende que o indivíduo é ainda um *Jovem Adulto*. A crise correspondente é a *crise da intimidade*, ou seja, a capacidade de desenvolver uma intimidade psicossocial com outra pessoa, quer seja de amor ou amizade. O perigo desta etapa é o *isolamento* que pode ocorrer quando o sentimento de intimidade não é muito forte. Se o indivíduo resolver favoravelmente o conflito desta etapa, adquire como virtude o *amor* e a *afiliação*. No “meio da vida”, que ocorre dos 35 aos 65 anos e se é considerado *Adulto*, ocorre a etapa da *generatividade* – esta é o resultado da preocupação que o indivíduo possui em estabelecer e orientar a geração seguinte. O perigo desta etapa é a *estagnação*, quando o indivíduo só se preocupa consigo próprio. A virtude alcançada será a *produção e a ajuda aos outros*. Por fim, no último estádio proposto por Erickson, que ocorre dos 65 anos em diante (Terceira Idade/Idoso), há a etapa da *integridade*, que significa que o indivíduo está satisfeito e aceita o seu ciclo vital e todos aqueles que fizeram parte desse ciclo. Caso a pessoa não esteja satisfeita com o que fez e note que já é demasiado tarde para recomeçar a sua vida, pode entrar no *desespero*. Nesta fase a virtude alcançada é a *sabedoria*.

Cross (1981), baseando-se em teorias de diversos autores que descrevem as etapas da vida, considera que a *entrada no mundo adulto* ocorre entre os 23 e os 28 anos, quando o indivíduo sai de casa dos pais, estrutura o seu projecto de vida, tem percepção de si como adulto. Acontecimentos como o casamento, comprar uma casa, ter filhos, arranjar um

emprego, entre outros, são característicos desta fase. A *procura de estabilidade*, que decorre dos 29 aos 34 anos, é caracterizada pela luta pelo sucesso, a procura de valores pessoais, o “aceitar” que os filhos crescem, marcar objectivos de vida a longo prazo, etc. A fase da *construção de uma identidade própria e ser dono da sua vida* ocorre entre os 37 e os 42 anos. Os episódios próprios desta idade são a necessidade do indivíduo ser promovido, o ter a seu cargo responsabilidades familiares com os filhos e os pais já idosos, entre outros. Uma das atitudes características desta fase é a atitude reflexiva (a desenvolver mais adiante). A *maturidade*, que aparece por volta dos 57 anos e finda aos 64 anos, após a fase da *estabilização*, é a altura em que o indivíduo começa a ter problemas de saúde, está a preparar-se para a reforma e pode perder o companheiro. Segundo Cross, a última fase da vida de um indivíduo, que ocorre após os 65 anos, é a da *revisão da vida* – esta corresponde à fase da Terceira Idade de Erickson –, em que este tem de se aceitar como é, tem a necessidade de encontrar uma identidade integrada, em que ocorrem mudanças na situação financeira e nas rotinas de vida, tem de desenvolver atitudes de desprendimento, entre outras.

Loevinger (1976), apresenta o conceito do desenvolvimento do *Eu* – ou do ego – a partir de diversos estádios sobre a forma do sujeito se ver a si próprio e aos outros. Os estádios mais baixos (*pré-social; simbiótico; impulsivo; defensivo e conformista*) correspondem a uma perspectiva individualista e egoísta do eu. Nos estádios posteriores (os da *fase consciente*), a personalidade do indivíduo está mais desenvolvida e este adquire uma capacidade crítica de se auto-julgar e avaliar. Nos restantes estádios (*individualista; autónomo e integrado*) o indivíduo vai-se tornando mais autónomo, com a capacidade de perceber a complexidade do mundo que o rodeia.

Perry (1970), é um autor que aborda o desenvolvimento intelectual do indivíduo ao longo de nove estádios que, segundo ele, se processam ao longo da vida. Este modelo mostra a evolução de uma forma simplista e unidimensional para perspectivas multidimensionais e complexas do conhecimento, sendo o último estágio aquele em que o indivíduo experiencia a afirmação de identidade entre diversas responsabilidades e pratica o compromisso como uma actividade que se processa ao longo da vida e que é expressão de uma forma de ser.

Por sua vez, Kohlberg (1981) propõe um conjunto de seis estádios de desenvolvimento moral hierarquizados que todos os indivíduos têm de percorrer qualquer que seja a sua cultura de pertença. No entanto, é só a partir do nível *convencional* que se pode compreender o desenvolvimento moral do adulto. Assim, no estágio 5, o indivíduo comporta-se em função dos direitos e normas que aceitou, após ter reflectido criticamente sobre elas. Já no que diz

respeito ao último estágio (o 6º), os juízos morais do indivíduo baseiam-se em princípios de justiça universal, fundados sobre os direitos do homem.

Em suma, estes autores, que vêm na linha de Piaget mas que acrescentam mais estágios, mostram de forma diferente que os adultos têm capacidades próprias ao longo do seu desenvolvimento. Estes passam de uma forma simples de encarar as coisas que os rodeiam para uma forma mais complexa, isto é, “mostram uma evolução de formas simplistas e estereotipadas do pensamento, para a capacidade de se estar ciente da existência de múltiplas possibilidades de resposta acerca da realidade” (Moura, 2000: 5). Porém, não nos podemos esquecer que estes estudos já têm alguns anos de existência e que os indivíduos, mesmo inseridos na mesma cultura, têm uma identidade própria, daí ser normal que alguns acontecimentos e desenvolvimentos próprios de cada fase da vida não estejam em conformidade com a realidade actual, como aliás já vimos.

“Reflexão Crítica”

Como sabemos, é ao longo da sua experiência que um indivíduo constrói a sua identidade. Ora, esta experiência não é apenas um acumular de factos e situações, mas também o resultado de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997: 25), onde a pessoa se molda e se forma, e ao reflectir a pessoa assume o poder de se formar.

A perspectiva crítica adquire uma importância na educação de adultos, e vai ao encontro das características dos estágios de desenvolvimento do adulto apresentados anteriormente. Numa sociedade em constante mudança, o indivíduo tem a necessidade de estar aberto a perspectivas alternativas da realidade. Este tem de ser capaz de reflectir criticamente sobre a sua realidade, dando-se conta das pressuposições hegemónicas que todos tomam como normais e inquestionáveis.

Na sequência do pensamento da corrente crítica, Mezirow (1991) apresenta a chamada *Teoria Transformativa* ou *Aprendizagem Transformativa* – vista por ele como o modo específico de aprendizagem na vida adulta. Este autor defende que para as pessoas mudarem e aprenderem têm de mudar a sua perspectiva²² da visão que possuem da realidade, isto é, não

²² Esta é definida por Mezirow como o conjunto de pressupostos, crenças, atitudes, valores, sentimentos que constituem o nosso quadro de referências, através do qual interpretamos o sentido da nossa experiência, ou seja, é aquilo que constitui os modos de expectativa e interpretação da experiência pessoal.

basta acrescentar novo conhecimento ao já existente, mas sim construir uma nova perspectiva de sentido que permitirá uma outra visão da realidade. Para que estes esquemas de sentido sejam alterados pelos indivíduos, estes têm de reflectir criticamente sobre as suas experiências, a qual conduzirá por sua vez à transformação de perspectivas.

No pensamento reflexivo é possível distinguir dois processos, nomeadamente o raciocínio (que ocorre como um processo consciente e intencional) e a reflexão (uma estratégia metacognitiva, ou seja, um processo de pensar acerca dos conhecimentos detidos e apreendidos). O indivíduo é gerador de conhecimento quando envolve a nova informação, reflectindo sobre ela, tendo como fundamento a sua actual estrutura mental. Os sujeitos reflexivos tendem a ponderar as possibilidades antes de se decidirem sobre algo.

A reflexão crítica não é um processo solitário porque as visões, sugestões e críticas dos outros são essenciais para que se possa dar conta e pôr em causa os seus pressupostos. A aprendizagem transformativa resulta num esquema de sentido novo ou transformado, no entanto “a reflexão crítica (processo interno) requer a comunicação com os outros, pois é nessa comunicação que o indivíduo se dá conta de outras perspectivas, e da desadequação dos seus esquemas de sentido, favorecendo assim a reflexão crítica” (Moura, 1998a: 5).

As perspectivas adquiridas pelo indivíduo com o seu processo de socialização, aculturação e com a sua experiência constituem, portanto, o quadro de referências para as interpretações posteriores que o indivíduo faz da realidade que o envolve. É por este quadro de referências que este vive e interage na realidade que o circunda, orientando assim a linha de acção individual, condicionando essa mesma acção.

Ora se este quadro de referências é característico de cada um de nós, pois cada um tem as suas experiências próprias, “temos, assim, grande relutância em dialogar com pessoas que têm ideias diferentes das nossas, criando a tendência para nos fidelizarmos com as pessoas, programas, livros, jornais que vão ao encontro das nossas ideias (Brookfield, 1995; citado em Moura, 2001: 179). Neste sentido, procuramos geralmente quem se enquadra nos nossos quadros de referência.

Se temos as nossas crenças, ideias, valores tão enraizados, como é que aceitamos o novo conhecimento e nos transformamos? Para Mezirow (1991), a aprendizagem reflexiva torna-se transformativa quando os pressupostos que o indivíduo possui são vistos como incorrectos, inválidos, inadequados para explicar a realidade que o circunda, assim, a aprendizagem transformativa resulta numa transformação desses quadros de referência, dessa perspectiva. Só que é apenas através da reflexão crítica destes acontecimentos abaladores das nossas certezas e fundamentos pessoais que é possível haver transformação. Então, reflectir

criticamente implica que o adulto aprendente se dê conta dos seus pressupostos – “crenças absolutas acerca do mundo e do nosso lugar dentro dele que nos parecem tão óbvias que não necessitamos de as explicitar” (Brookfield, 1995; citado em Moura, 1998a: 2) –, que entenda a realidade sociocultural que o envolve e que se seja capaz de se envolver no discurso racional. A reflexão crítica possibilita que se faça uma verdadeira descoberta de nós próprios, dos nossos quadros de referência, das nossas acções e dos pressupostos que orientam e justificam as nossas acções.

Segundo Mezirow, é só na idade adulta que se tem a capacidade crítica, fundamental para a aprendizagem transformativa – aliás, as investigações acerca do desenvolvimento humano apontam para o mesmo. A idade adulta é, então, a altura indicada para analisar, rever e mudar as formas de estar anteriormente adquiridas. Todavia, à volta deste conceito de aprendizagem transformativa têm surgido diversas críticas. Uma delas aponta para o facto de ser necessário termos em linha de conta que “o reconhecimento da importância deste conceito, não implica necessariamente a consideração de que toda aprendizagem na vida adulta tem de ser transformativa, ou de que a reflexão crítica tem sempre como consequência a transformação dos quadros de referência” (Brookfield, 2000; Cranton, 1996; citado em Moura, 2001: 187).

Paulo Freire, um dos mais conhecidos autores no domínio da educação/formação de adultos, considera os indivíduos capazes de processarem as suas próprias experiências reflectindo-as, o que contribui para uma tomada de consciência de outras realidades alternativas àquelas em que foram socializados – este processo é denominado por este como *conscientização*, ou seja, uma abordagem crítica da realidade. Para Freire, o objectivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a “profundamente darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970; citado em Moura, 2000: 4). Através do seu trabalho de alfabetização, levado a cabo com as populações iletradas da América Latina, mostra que é no contexto de acção reflectida que o indivíduo pode refazer-se e adquirir novos conhecimentos – é a sua chamada *Aprendizagem Emancipatória*.

Portanto, hoje em dia, segundo Canário (1999), prevalece na formação de adultos a ideia de que é importante atribuir uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de «âncora» na produção de novos saberes, que procura articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica).

CAPÍTULO III – A APRENDIZAGEM

Ao longo da nossa existência estamos em constante processo de aprendizagem. Através dos diversos agentes de socialização, interiorizamos os valores e as formas de conduta próprios da nossa sociedade. Só assim é possível nos integrarmos nela e nos adaptarmos a novas experiências e situações. As nossas actividades mentais e comportamentais não nascem connosco, elas vão sendo adquiridas através de diversos processos em que a aprendizagem assume o papel mais relevante.

A aprendizagem, segundo Jarvis (1995), é o processo que transforma experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores, sentimentos; que modifica o quadro de referências, afectando assim a forma como se passam a confrontar novas experiências.

Esta pressupõe uma transformação, com um carácter duradouro, relativamente estável do comportamento ou conhecimento do indivíduo originada pela experiência, pelo treino, pela prática ou pelo estudo. Porém, nem todas as alterações que ocorrem no nosso comportamento podem ser consideradas resultado de uma aprendizagem. Quando se sofre uma grave lesão, quando se está mentalmente e fisicamente doentes ou se está sob o efeito de drogas não adquirimos por aprendizagem novos padrões de comportamento.

A aprendizagem, ao ser um processo que ocorre no interior de um indivíduo, não é directamente observável. Por essa razão, às vezes as aprendizagens não se manifestam imediatamente nos comportamentos dos indivíduos ou a sua manifestação pode sofrer a influência de factores como a ansiedade ou o cansaço.

Seguidamente são apresentados alguns factores que interferem, de modo específico e decisivo, na aprendizagem, tais como a inteligência, a memória, os factores sociais e a motivação.

A inteligência

A inteligência é um processo cognitivo complexo que está relacionado com a capacidade de utilizar de forma adequada símbolos e conceitos abstractos, de aprender rapidamente com a experiência e de adquirir novos conceitos, de enfrentar situações desconhecidas e de resolver problemas que possam surgir de forma eficaz e rápida, possibilitando-nos assim uma adaptação bem sucedida ao meio.

É do conhecimento de muitos que as crianças que habitam num ambiente mais rico e estimulante do ponto de vista emocional e intelectual desde cedo, pelos pais que brincam, conversam, transmitem-lhes segurança e que possuem grandes expectativas em relação ao seu futuro, à partida obtêm melhores resultados escolares. Aplicando testes de inteligência, ainda que não se possa utilizar o seu resultado para fazer inferências acerca de resultados que os testes não medem, podemos prever os resultados escolares. Geralmente uma criança que obtém bons resultados nos testes de QI também vai obter boas classificações na escola, daí a inteligência, bem como o desenvolvimento, estar relacionado com a aprendizagem.

Atendendo às diversas formas de resolver inteligentemente as situações problemáticas, existem autores que fazem a distinção entre a inteligência conceptual e a inteligência prática.

A inteligência conceptual é aquela a que se refere o termo inteligência quando usado pela generalidade das pessoas da civilização ocidental. Este tipo de inteligência está relacionado com a instrução e as aprendizagens escolares e permite resolver problemas por intermédio de conceitos e noções abstractas que podem ser verbalmente expressos. Por sua vez, a inteligência prática, desenvolvida fora da escola com a experiência do dia-a-dia e utilizada pelos homens nas mais diversas ocasiões, pode ser definida como a capacidade dos indivíduos resolverem problemas concretos por intermédio de percepções, acções e movimentos que se expressam no fabrico e utilização de instrumentos. Grande parte das tarefas implicadas no exercício de uma profissão são executadas com a intervenção deste tipo de inteligência.

Porém, esta distinção deixa de fazer sentido quando se abandona o domínio dos conceitos e ingressamos na inteligência como a capacidade de o homem se adaptar às circunstâncias da vida, porque se torna difícil distinguir se na resolução de um problema a pessoa utilizou a inteligência conceptual ou a inteligência prática.

Entrando na área da psicologia, diversos psicólogos tentam responder à questão: *A inteligência é uma capacidade geral e única ou é constituída por diversas capacidades específicas e autónomas?* Para o efeito, recorrem à análise factorial da inteligência, aplicando primeiramente testes de QI e utilizando, posteriormente, os resultados num procedimento estatístico estabelecendo padrões de correlação entre as diferentes capacidades intelectuais avaliadas pelos itens dos testes.

Foi recorrendo a um procedimento semelhante que G. Spearman concluiu que a inteligência tem sempre um carácter unitário, pelo que existe um factor de inteligência geral,

designado por factor “G”, que está subjacente a todas as funções intelectuais²³. Para este psicólogo a diferença de inteligência entre os indivíduos é apenas de carácter quantitativo, ou seja, dependendo da capacidade mental geral, obtida nos testes, um indivíduo pode ser classificado como intelectualmente brilhante ou intelectualmente lento. Então, obter êxito nos testes de inteligência geral significa ter êxito em todas as actividades de natureza intelectual.

Thurstone, com a sua teoria multifactorial, veio desvalorizar a hipótese de um factor “G”. Este psicólogo defende que a inteligência é um conjunto de sete aptidões mentais primárias, independentes umas das outras, nomeadamente compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, visualização espacial, memória, raciocínio e rapidez de percepção. Para este psicólogo uma pessoa ao ter êxito numa aptidão não significa que vai ser bem sucedido nas outras, daí defender a existência de inteligências múltiplas.

Muitos autores defendem a existência de diversas aptidões intelectuais – uma concepção recente –, isto porque os indivíduos para compreenderem ideias complexas, resolverem problemas mediante o pensamento, aprenderem com a experiência, não o fazem de forma idêntica. O facto de se possuir competências para resolver determinado problema de forma eficaz, não significa que sejamos capazes de resolver um problema de índole diferente, daí neste trabalho de investigação se defender que existem múltiplas espécies de inteligência, ou por outras palavras, diferentes modos de solucionar os problemas.

A memória

A memória, é entendida como o processo dinâmico que consiste na aquisição, retenção e reactivação, e actualização da informação, que posteriormente é recuperada para ser utilizada em diversas situações. Este é um processo indissociável da aprendizagem, na medida em que um determinado comportamento só é considerado aprendido se for retido ou memorizado pelo indivíduo e, por sua vez, só se pode memorizar aquilo que aprendemos. Se não houvesse armazenamento dos resultados da prática anterior, cada tentativa de aprendizagem teria como resultado o mesmo comportamento. Portanto, a memória²⁴ permite-nos conservar um sistema de referência da experiência por nós vivida.

²³ Também se refere à existência de factores específicos – factores “S” – que intervêm na execução de tarefas particulares em conjunto com o factor “G”, porém lhes atribui pouca importância.

²⁴ Existem três tipos de memória. 1) a memória sensorial, que armazena informação por um curtíssimo espaço de tempo; 2) a memória a curto prazo, que armazena temporariamente a informação; 3) a memória a longo prazo, que nos permite recordar uma enorme quantidade de informação durante períodos de tempo substanciais.

Então se há armazenamento e reatualização de informação, por que esquecemo-nos das coisas? Antes de mais, podemos comparar a memória ao modelo de processamento de informação de um computador. Ambos codificam, armazenam, recuperam a informação e apagam-na quando não mais interessa, ou, no caso da memória, esquecemo-nos.

O esquecimento não é algo negativo, como muitos pensam. Este processo é, até, bastante positivo, na medida em que tem uma função selectiva pela qual o psiquismo faz a depuração de materiais que, se não fossem eliminados, inundariam a memória causando perturbações graves. Assim, ao libertarmo-nos de informação sem interesse, mantemo-nos receptivos a novas aprendizagens. Os adultos *só aprendem o que querem aprender*, daí não ser de estranhar que nos recordemos das situações e aprendizagens que se considera mais interessantes/importantes.

Na base do esquecimento estão alguns factores que importam referir, tais como as aprendizagens anteriores, as interferências, a distorção do traço mnésico e o recalçamento.

Por vezes, as aprendizagens que tivemos anteriormente podem influenciar positiva ou negativamente as novas aprendizagens. Desta forma, podemos estar perante uma situação de transferência negativa que ocorre sempre que as respostas aprendidas para determinados estímulos, e que tendem a ser repetidas quando surgem estímulos semelhantes, se constituem como obstáculos retardando ou bloqueando as novas aprendizagens. Quando, pelo contrário, as aprendizagens anteriores surgem como facilitadoras de novas aprendizagens estamos perante um caso de transferência positiva. No caso da educação, esta é considerada como uma “generalização do estímulo”, visto que o que aprendemos no ensino básico funciona como um pré-requisito para aprendizagens de nível superior. Além disso, espera-se que o que é aprendido na escola sirva para executar tarefas fora dela.

No campo das novas aprendizagens pode haver interferências. Quando nos esquecemos de algo porque surgiram novas informações, pode-se falar em esquecimento por inibição retroactiva. Se as informações que interferiram são do passado pode-se falar em esquecimento por inibição proactiva.

Outras vezes há uma distorção do traço mnésico, ou seja, podem ocorrer modificações que deturpam o que foi aprendido inicialmente. Por exemplo, um acontecimento se for relatado de boca a boca acabará por, a certa altura, diferir da versão original. A isto estão associadas falhas na codificação da informação (não foi armazenada por não lhe termos dado atenção ou então foi feita de forma inexacta); falhas no armazenamento (a informação pode não ter sido armazenada da melhor forma ou então de forma inexacta) ou na recuperação

(factores como o tempo, as actividades profissionais e as interferências condicionam a recuperação da informação que poderá não ser mais recuperada).

Por fim, na base do esquecimento poderá estar o recalçamento (ou repressão), conceito desenvolvido por Sigmund Freud, e que ocorre mais entre os indivíduos que tiveram experiências de vida bastante negativas. Segundo este autor o processo de esquecer é selectivo, isto porque não nos esquecemos de tudo, mas há uma tendência dos indivíduos evitarem inconscientemente determinadas recordações de situações penosas de dor, medo, vergonha, angústia. A partir daqui, as pessoas não são mais capazes de se recordarem destas lembranças voluntariamente.

Factores sociais

A escolaridade obrigatória e a consequente massificação da escola possibilitaram uma igualdade de acesso ao ensino. Porém, essa igualdade de entrada não se consubstanciou numa igualdade de oportunidades, isto porque o sistema escolar continua a ter um papel fulcral ao nível da reprodução social.

Os percursos escolares dos jovens estão dependentes da classe social de origem, nomeadamente de aspectos como o nível de rendimentos, profissão e o grau de escolaridade dos pais, por este motivo são geralmente os provenientes dos estratos superiores, detentores de maior capital cultural e económico, que prolongam a sua escolaridade até níveis elevados. A escola é um sistema formal «igual para todos» que tem subjacente uma filosofia educativa que define os seus objectivos, os currículos, o número de anos de escolaridade, os métodos de ensino, os programas, os recursos e os critérios para formação de professores, e transmite saberes dirigidos a um determinado tipo de aluno, não tendo em conta as condições económicas e sociais da sua família de origem.

De acordo com a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1964; 1970), a escola é a instituição que mais transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Segundo os autores, as crianças através do processo de socialização incorporam um conjunto de valores (elementos culturais) e de interesses (elementos naturais), designados como *habitus*, que estão de acordo com o valor e o status social da sua classe social (capital cultural). A instituição escolar é um mecanismo de reprodução da cultura dominante, que incorpora e transmite aos alunos os interesses e as ideologias da classe dominante (através de um processo de violência simbólica). Os resultados do aproveitamento escolar dão-se, assim, por mecanismos de ordem

cultural assentes na classe social a que pertencem. São os provenientes das classes mais baixas que, por possuírem um capital cultural que não está em concordância com o da escola – e da classe dominante –, obtêm os piores resultados escolares. Assim, a escola, além de assegurar a continuidade dos valores da cultura dominante, convence os de classe inferior de que o seu destino escolar se deve à sua falta de dom (capacidades inatas dos indivíduos), reproduzindo desigualdades sociais através de subtis mecanismos de dominação e poder.

No nosso país, diversos estudos (Grácio et al., 1977; Miranda, 1978; Benavente et al., 1981; Benavente et al., 1987; Benavente, et al., 1994), têm vindo a demonstrar que filhos de pais pouco familiarizados com a cultura escolar, provenientes dos meios populares e, geralmente, com trajectórias escolares de insucesso, possuem um conjunto de normas e regras desenvolvidas e próprias do contexto familiar e do próprio espaço social local, que entram em colisão com as existentes e exigidas na escola. Consequentemente, estes jovens acabam por constituir um grupo mais vulnerável ao insucesso escolar, ao abandono escolar precoce, a trajectórias escolares menos ambiciosas e à entrada prematura no mercado de trabalho.

Perante este panorama, não significa que os alunos cujos pais se encontram nas posições sociais mais baixas não consigam alcançar níveis escolares superiores. O que se verifica, e segundo Grácio (1997: 23), é que em qualquer ocasião dos trajectos escolares, as decisões ligam-se com o aproveitamento, mas o aproveitamento e origem social interagem, pois a influência da origem social nas opções é tanto maior quanto mais baixo for o aproveitamento. Ou seja, quanto maior for o insucesso de um jovem proveniente dos segmentos mais baixos da estrutura social, mais probabilidades este tem de abandonar o sistema educativo, pois contrariamente aos “mais favorecidos”, não possui os meios económicos, culturais e, muitas vezes, apoio familiar²⁵ para encarar com mais confiança o seu futuro profissional. Contrariamente, se os aproveitamentos forem elevados, as perspectivas dos “mais desfavorecidos” tendem a aproximar-se fortemente das dos “mais favorecidos”, embora permaneça ainda aqui a vantagem destes últimos.

A universidade é hoje, em particular, uma instituição decisiva na distribuição dos indivíduos pelos lugares de classe. Assim, os pais dos alunos provenientes das mais baixas posições sociais ambicionam que os filhos obtenham uma melhor posição social, através do ingresso no ensino superior (trajectórias de mobilidade social ascendente). Relativamente aos jovens provenientes das classes superiores, verifica-se que existe também o desejo de possuir

²⁵ O estudo de Benavente et al. (1987), demonstrou que crianças cujas famílias possuem idênticas condições sociais, económicas e culturais, obtinham diferentes resultados escolares porque estas famílias atribuíam uma importância diferente ao papel da escola. Isto demonstra que se os pais possuem expectativas altas em relação ao futuro dos filhos, tenderão a executar uma série de acções que contribuam para o sucesso escolar destes.

um diploma universitário, para manterem a posição social de origem (trajectórias de mobilidade social estacionária). Porém, verifica-se que desde o ensino primário até à universidade – e níveis posteriores –, se dá um processo de selecção, pois a grande maioria da população escolar que atinge o ensino superior são os que alcançaram os melhores resultados, provenientes maioritariamente de classes sociais mais elevadas, cujos pais possuem mais recursos escolares e económicos.

Deste modo, se tivermos em conta os dados estatísticos acerca das classes de origem dos estudantes universitários (Machado et al., 2003), constata-se que 62% destes provêm das famílias de *empresários, dirigentes e profissionais liberais e dos profissionais técnicos e de enquadramento*, isto é, os sectores de classe mais providos de capitais económicos, culturais, escolares e sociais. Os estudantes dos meios sociais menos providos de qualquer desses tipos de recursos têm uma presença significativa, sendo os filhos de *empregados executantes* os que mais chegam à universidade, pois relativamente aos filhos dos *operários e dos trabalhadores independentes* têm relativas vantagens quanto ao capital cultural.

Relativamente ao índice de recrutamento²⁶, como seria de esperar, são as classes mais altas que garantem o acesso dos seus filhos ao ensino superior. Deste modo, “em 2001, a probabilidade de os empresários, dirigentes e profissionais liberais ou os profissionais técnicos e de enquadramento, dos 45-54 anos, terem filhos na universidade é 7 ou 8 vezes maior do que a dos operários da mesma faixa etária, o que é uma medida expressiva da desigualdade de oportunidades entre as categorias em questão” (Machado et al., 2003: 61). Nas próprias orientações escolares dos jovens, existe uma influência directa da classe social herdada e dos níveis de escolaridade detidos pelos pais. Assim, os alunos cujos pais possuem elevados recursos socioeducacionais, são os que mais se encontram nos cursos selectivos (medicina e engenharias).

Em suma, verifica-se que “para atingir determinada posição social não é indiferente o facto de se nascer numa família rica ou pobre, com níveis de escolaridade elevados e sem escolaridade, de zonas urbanas desenvolvidas ou de zonas rurais deprimidas e isoladas” (Almeida, 1994: 131). Para evitar estas situações de desigualdade, que conduzem ao insucesso e abandono escolares entre os menos favorecidos cultural e socialmente (contribuindo assim para a reprodução das desigualdades sociais existentes), a escola terá de se questionar sobre o seu papel social, procurando soluções que minimizem os efeitos da massificação e promovam a adaptação à mudança com sucesso. Uma das soluções poderá

²⁶ Este permite visualizar claramente as probabilidades diferenciais de acesso ao ensino superior, consoante a origem social.

passar pela adaptação dos níveis de conhecimento e os modelos pedagógicos às características específicas dos alunos.

A motivação

Sabemos que uma pessoa motivada aprende mais facilmente do que uma pessoa que não está. Contudo, não é só um nível de baixa motivação que compromete a aprendizagem. Nos casos em que há um nível de motivação demasiado elevado os resultados da aprendizagem ficam aquém, pois esta pode desencadear estados de ansiedade que prejudicam a aprendizagem.

A motivação é entendida como as “forças psicológicas que determinam a direcção do comportamento de uma pessoa (...), o seu nível de esforço, e o seu nível de persistência face aos obstáculos” (Jones et al., 2003: 405). Esta dinamiza e canaliza as condutas para uma finalidade, para a satisfação de uma necessidade.

Podemo-nos referir à motivação como sendo intrínseca, quando o indivíduo aprende mais facilmente pela satisfação que a aprendizagem lhe dá, e como sendo extrínseca, quando apenas aprende porque há uma recompensa externa, embora tenha mais dificuldades.

As motivações podem ser agrupadas em três tipos, no entanto as suas classificações diferem de autor para autor.

1) As motivações primárias ou inatas, idênticas em todos os seres humanos e animais. Estas são motivações orgânicas como a fome, a sede, a respiração, cuja saciação é imprescindível para o reestabelecimento do equilíbrio orgânico e sobrevivência.

2) As motivações sociais ou aprendidas, cujas características variam de sociedade para sociedade e de acordo com os interesses de cada indivíduo. Estas comportam procedimentos que visam a auto-afirmação, o poder, a competição, a afiliação, o prestígio e o sucesso, e são adquiridas por aprendizagem social²⁷. São, por isso, motivações de natureza social que têm em vista a inserção do indivíduo no grupo e visam compensações de cariz essencialmente psicológico-social. São as motivações relacionadas com o prestígio e com a realização que conduzem os indivíduos a ingressarem nas instituições escolares para construírem, manterem

²⁷ Um dos psicólogos que mais se dedicou ao estudo da aprendizagem social foi Albert Bandura. Segundo ele, na aprendizagem social o indivíduo observa as consequências (positivas e negativas) dos comportamentos de pessoas que são significativas (modelos) e com as quais se identifica. Será através do processo de modelagem que o sujeito imita, experimenta o que observa assimilando esses comportamentos.

ou ampliarem o seu estatuto social. Na nossa sociedade (bastante competitiva) este tipo de motivação está bastante vinculado visto que possibilita a mobilidade social ascendente.

3) Por fim, as motivações mistas ou combinadas, que dependem de mecanismos biológicos inatos, como as fisiológicas, e de outros factores, especialmente os padrões vigentes nas diversas comunidades, tais como as motivações aprendidas. São exemplo destas, comportamentos como o sexo e o impulso maternal.

Quando os adultos iniciam um processo de aprendizagem estão muito motivados, têm uma necessidade que precisam satisfazer. Se a educação nada tiver de útil para a sua vida quotidiana, o adulto tende a desistir e ninguém o pode impedir como a uma criança (Moura, 1997). É precisamente quando estes são confrontados com conhecimentos, conceitos, valores que serão úteis para a aplicação no contexto do seu dia-a-dia que melhor aprendem, que mais motivados se encontram. Uma vez que os adultos têm de gerir o seu tempo, é natural que queiram aprender apenas o que é fundamental e que está de acordo com o seu quadro de referências.

Paulo Freire (1970), com os seus trabalhos sobre a alfabetização, constatou que as pessoas que estão num processo de alfabetização aprendem melhor se “as palavras estiverem carregadas de significado político e estiverem em íntima relação com a situação de opressão em que essas pessoas vivem” (Freire, 1970; citado em Moura, 2000: 4). Igualmente, Lovell (1992), afirma que um adulto aprende mais facilmente nos casos em que a situação de aprendizagem está de acordo com o seu estilo cognitivo.

Por vezes acontece que a vontade/necessidade de aprender é grande, mas por mais que se tente não se aprende. Isto pode ser explicado pelo facto de simplesmente não possuímos no nosso quadro de referências bases suficientes para que sejamos capazes de assimilar o novo conhecimento. Situações desta índole são propensas ao aparecimento de frustração²⁸.

Importa então saber o que motiva as pessoas. Na tentativa de responder a isto existem as teorias da motivação que apontam diversos factores considerados relevantes para o comportamento das pessoas dirigidos para uma determinada finalidade. Podem-se considerar quatro tipos de teorias, nomeadamente as teorias das necessidades, a teoria da equidade, a teoria do reforço e a teoria das expectativas.

²⁸ Na gestão das organizações, por exemplo, é conveniente encontrarem-se soluções compensatórias quando as necessidades não podem ser satisfeitas, devido à existência de um ou mais obstáculos internos ou obstáculos externos, “pois as frustrações, para além dos efeitos negativos no desempenho dos trabalhadores, podem acumular tensões que conduzem a situações de agressividade ou apatia, sempre prejudiciais.” (Teixeira, 1998: 124).

As primeiras baseiam-se no pressuposto de que a melhor forma de explicar a motivação de um indivíduo é através da satisfação das necessidades internas deste. Para estas, quando o indivíduo não atinge o objectivo para satisfazer a sua necessidade entra num estado de frustração. Assim que uma necessidade está satisfeita, emerge outra gerando um novo estado de tensão e desequilíbrio que se mantém até à sua satisfação. Nesta teoria, o contributo mais importante foi o do psicólogo Abraham Maslow, principal representante da psicologia humanista, com a sua pirâmide das necessidades²⁹.

A teoria das necessidades de Maslow parte dos pressupostos de que as motivações superiores apenas emergem após as primárias estarem satisfeitas, e à medida que se sobe na escala hierárquica vão crescendo as diferenças entre o que é específico do ser humano e dos animais; além disto, as necessidades de níveis superiores surgem apenas num número cada vez mais reduzido de pessoas (daí ser uma pirâmide³⁰). Quando o homem atinge o topo alcançou êxito e realização pessoal, sendo detentor de uma personalidade própria das pessoas auto-realizadas.

A teoria da equidade, geralmente associada a J. Stacy Adams, destaca a percepção pessoal de cada um sobre a razoabilidade ou justiça relativa numa situação laboral, comparando o seu desempenho e os benefícios respectivos com o desempenho e benefício dos outros em situações idênticas. De acordo com esta, os indivíduos são motivados a reduzir toda e qualquer desigualdade de tratamento percebida por eles, para o efeito se perceberem desigualdades podem gastar mais tempo numa tarefa ou se esforçarem menos, podem exigir um salário mais elevado, etc. Muitas vezes uma inequidade, por mais mínima que seja, pode ser muito importante para aqueles que directamente são afectados por ela.

A teoria do reforço, desenvolvida por Skinner, baseia-se na ideia de que o comportamento humano pode ser explicado em termos de previsão (positiva ou negativa) das consequências que acarretam esse mesmo comportamento. Segundo esta, se um comportamento permite atingir algo de agradável tende a ser repetido – *reforço ou recompensa* –, enquanto que se resulta em algo de desagradável tende a ser eliminado – *castigo ou punição*. É graças a este jogo de recompensas e castigos que Skinner afirma que “o

²⁹ Neste grupo de teorias pode-se ainda fazer referência às teorias das necessidades de Herzberg, Adelfer e McClelland. Para uma abordagem mais detalhada ver: Teixeira (1998).

³⁰ Da base para o topo encontramos as necessidades fisiológicas (comida, abrigo, roupa, sexo...) e as necessidades de segurança (estabilidade, protecção, necessidade de ordem...) – que constituem as necessidades primárias e sentidas pela totalidade dos seres humanos; seguidamente as necessidades sociais (aceitação, afecto, afiliação, amor...) e as necessidades de estima (auto-estima, reconhecimento, prestígio, autonomia...) – consideradas como necessidades psicológicas; e, por fim, as necessidades de auto-realização (que se referem à realização do potencial de cada indivíduo, à utilização plena dos seus talentos e criatividade individual).

comportamento das pessoas pode ser controlado ao longo de vários anos sem que as pessoas disso se apercebam” (Teixeira, 1998: 130).

Por último, a teoria das expectativas, proposta primeiramente por Vroom, afirma que o processo de motivação deve ser explicado em função dos objectivos e das escolhas de cada indivíduo e das expectativas para atingir esses mesmos objectivos. Para este autor, a força da motivação (M) é o produto do valor previsto atribuído a um objectivo (Valência) e pela probabilidade de atingir esse mesmo objectivo (Expectativa), ou seja: $M = V \cdot E$.

Relativamente aos motivos concretos que levam os adultos a iniciar um processo de aprendizagem poderão ser diversos (como se verá no capítulo seguinte), de entre os quais se destaca “a necessidade de adquirir uma determinada competência para ser promovido no trabalho, a necessidade de se adaptar às mudanças de emprego, ou a exigência de manter antigas competências e adquirir novas” (Moura, 1997: 71). Também de salientar o desejo de melhorar a sua qualidade de vida, a sua auto-estima e obter realização pessoal.

Os adultos no processo de aprendizagem

Nos anos 60 do século XX, surgiu um movimento que reclamava uma especificidade para ensinar os adultos – a *andragogia*. Malcolm Knowles (1990), foi o autor que introduziu este conceito na literatura americana; para este a andragogia era uma “nova arte de formação”. Os andragogistas criticavam o modo como a educação era dirigida aos adultos, pois para estes as características pessoais e as experiências destes não eram tidas em conta.

Knowles (citado em Canário, 1999: 132-133), sintetizou as principais diferenças encontradas entre a formação dos adultos e a formação das crianças e jovens, a conhecer: a necessidade de saber, o conceito de si, o papel da experiência, a vontade de aprender, a orientação da aprendizagem e a motivação.

Os adultos antes de ingressarem num processo de aprendizagem têm necessidade de saber em que medida este será útil e necessário para o desempenho dos seus papéis diários. Deste modo, “os adultos entram em situações de aprendizagem com objectivos mais claros e ideias melhor formuladas acerca do que desejam aprender (Knapper e Cropley, 1985; citado em Moura, 1997: 65), contrariamente às crianças e aos jovens que apenas precisam de saber que devem aprender aquilo que o professor ensina. Assim, os adultos terão vontade de aprender este ou aquele conteúdo programático desde que entendam qual será a utilidade da aprendizagem para melhor desafiarem os problemas reais que confrontam na sua vida pessoal

e profissional; as suas aprendizagens são orientadas para a resolução das tarefas e dos problemas que enfrentam, daí ser desaconselhado uma lógica centrada nos conteúdos, mas sim centrada em problemas. Relativamente às crianças e aos jovens, a vontade de aprender está directamente relacionada com a finalidade que esta conduz, designadamente o êxito e o progresso em termos escolares, desta forma, as suas aprendizagens são orientadas para o adquirir conhecimentos sobre determinado tema, sendo por isso dominante uma lógica centrada nos conteúdos.

Todos nós passamos por experiências a nível pessoal, profissional e social que podem ser por vezes similares, mas que são vividas por nós de forma diferente, o que faz de nós pessoas únicas. A experiência é uma característica dos adultos. Estes possuem sempre, comparativamente com as crianças, um repositório de experiências próprias acumuladas em termos quantitativos e qualitativos, por este motivo estas (que os formadores devem ter sempre em conta) constituem o principal recurso para o seu processo de aprendizagem³¹. Já no caso das crianças e dos jovens, as suas experiências de vida são consideradas de pouca utilidade, sendo mais relevante a experiência do docente, bem como os materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino/aprendizagem.

As motivações, como vimos, são o motor do nosso agir. Para as crianças e os jovens a motivação para aprender é, essencialmente, o resultado de estímulos externos a estes, como é o caso das classificações escolares, das pressões familiares e das considerações do professor. Nos adultos, ainda que seja importante as apreciações dos formadores, a motivação anda centrada em estímulos de natureza externa, como é o exemplo de obter uma promoção profissional, e principalmente em factores de carácter interno, como é o exemplo da satisfação pessoal, auto-estima, auto-realização, qualidade de vida.

O adulto ao longo do seu percurso, e tendo em conta as teorias do desenvolvimento humano, tem períodos de estabilidade e de transição “constituídos por acontecimentos que implicam mudanças na vida do adulto, interrompendo um período de estabilidade” (Moura, 1997: 66), como por exemplo, a perda de emprego, uma doença, um divórcio, a morte do cônjuge. Muitos autores consideram que são nos momentos de transição que o adulto está mais disponível para aprender.

³¹ Isto está relacionado com o conceito de *aprendizagem experiencial* ou *formação em alternância*. Neste tipo de formação existem vantagens significativas sempre que ela seja capaz de colocar em contacto dois universos de referência, dois tipos de experiências pessoais, que interagem positivamente. “Num certo sentido, alguma alternância ocorre sempre num processo de aprendizagem, porque há uma interacção entre as aprendizagens possíveis em contexto de formação e a utilização quotidiana dos saberes” (Pedroso, 1996: 278).

Existem outras barreiras que interferem na aprendizagem, contribuindo, por vezes, para o término de um processo de aprendizagem, como a falta de tempo devido ao facto dos adultos desempenharem uma diversidade de papéis. Também como são diversas as alterações que ocorrem na sua vida, e que lhes causam o chamado stress, é frequente iniciarem o processo de aprendizagem com muita ansiedade.

Esta ansiedade também pode ocorrer pelo facto destes possuírem mais experiência do que quando eram jovens. Assim, ao lhes surgir novos conhecimentos, podem resistir um pouco à mudança, isto porque “existe geralmente algum desconforto, até angústia, quando abandonamos algo com o qual nos temos sentido confortáveis” (Smith, 1988; citado em Moura, 1997: 68).

Outro factor causador da chamada ansiedade é o conceito que este tem de si próprio³² enquanto aprendente. Os adultos têm plena consciência de que são os responsáveis por todas as suas acções e pela sua vida. Todavia, se estes tiverem falta de confiança, se acharem que não são capazes poderão não evitar obter maus resultados. É, portanto, essencial que tanto os aprendentes como os educadores tentem criar um clima de aprendizagem que diminua esta ansiedade e que incremente a confiança destes como aprendentes, como indivíduos capazes de se auto-gerir. No pólo inverso estão as crianças e os jovens que são encarados como dependentes, quer por eles mesmos quer pelo professor.

Como os adultos possuem particularidades dissemelhantes das crianças e dos jovens, existem diferentes reflexos nos seus estilos de aprendizagem. Smith (1997: 7) define os estilos de aprendizagem como sendo “o modo característico de as pessoas processarem a informação e de sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem e face às mesmas”³³. Ou seja, todas as pessoas reagem de maneira diferente relativamente às tarefas relacionadas com a aprendizagem. Estas “diferem na maneira de pensar; diferem na abordagem que fazem na resolução de problemas; diferem no modo como procuram a informação. Algumas pessoas preferem receber primeiro uma informação genérica e depois ter pormenores e exemplos. Outros, gostam de começar pelos exemplos e pelos detalhes, e através daí chegar à informação mais geral. Uns preferem a teoria antes da prática. Outros o contrário” (Smith, 1997: 24).

³² Entendido como o conjunto de características, imagens e sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si próprio e influenciado pelo meio social e organizado de forma mais ou menos consciente

³³ Os estilos de aprendizagem também são conhecidos como estilos cognitivos. Em função de alguns factores poder-se-ão agrupar os estilos de aprendizagem em três tipos: cognitivos, afectivos/sociais e referentes ao meio envolvente.

Num processo de aprendizagem os educadores têm de ter em conta os estilos de aprendizagem dos aprendentes nas suas estratégias. Todavia, actualmente “é um facto que, no domínio da educação de adultos, poucos são os professores e educadores, mesmo entre os que ensinam Psicologia, que reivindicariam grande familiaridade com a literatura sobre diferenças individuais nos estilos de aprendizagem dos adultos” (Smith, 1997: 6).

Por fim, e não menos importante, há que referir que o processo de aprendizagem do adulto é autónomo, ou melhor, “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Domincé, 1988; citado por Cavaco, 2002: 13), isto porque “desejam aprender coisas que eles próprios (em vez do professor) consideram que valem a pena” (Knapper e Cropley, 1985; citado em Moura, 1997: 70).

Malcolm Knowles (1975), define os adultos “como pessoas que têm uma necessidade profunda de serem autodirigidos, à medida que vão amadurecendo. Nesta perspectiva, o aprendente adulto deseja assumir o controlo sobre a sua própria aprendizagem” (citado em Moura, 1998b: 3). Knowles foi o primeiro autor a definir o conceito de aprendizagem autodirigida³⁴. “No sentido amplo, a aprendizagem autodirigida descreve o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objectivos de aprendizagem, identificar os recursos humanos e materiais para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas, e avaliar os resultados obtidos na aprendizagem” (Knowles, 1975; citado em Moura, 1998a: 1).

Neste tipo de aprendizagem o aprendente autodirigido é concebido como totalmente isolado, separado dos outros. É este quem detém o controlo sobre os procedimentos pedagógicos da sua aprendizagem, tem autonomia para aprender do modo que mais lhe convém. Todavia, a interacção social é pertinente em qualquer processo de aprendizagem, como já vimos anteriormente, porque “é a partir da análise de diferentes perspectivas que o indivíduo pode pôr em causa as suas pressuposições pessoais acerca da realidade, ou seja, reflectir criticamente” (Moura, 1998a: 2). Assim, temos de ter presente que a aprendizagem é raramente solitária³⁵, isto porque os indivíduos modelam e são modelados pela sociedade onde estão inseridos. Ou, como tão bem dizia Paulo Freire (1987), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo Mundo”.

³⁴ Há que ter em conta que Knowles centra a sua atenção no aprendente autodirigido inserido no sistema educativo formal.

³⁵ Carl Rogers, fundador da abordagem humanista, considera que a pessoa humana tem uma tendência natural para crescer e se auto-actualizar, mas para tal é fundamental que o ambiente proporcione essa aprendizagem. Neste sentido, é necessário que exista um facilitador (formador).

CAPÍTULO IV – A “ESCOLA DA NOITE”: CARACTERÍSTICAS E ACTORES

Embora se realizem diversos esforços, em maior ou menor grau dependendo de quem nos governa, preconizados em acções com o objectivo de combater o insucesso escolar, o abandono escolar, os baixos níveis de escolaridade e de literacia, ainda prevalecem na sociedade portuguesa indivíduos que são detentores de poucos ou nenhuns graus escolares, como é o caso dos alunos dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente.

O ensino recorrente, uma vertente da educação de adultos, é considerado de elevada importância pois oferece a estes indivíduos uma segunda oportunidade para poderem adquirir conhecimentos e competências que lhes possibilite vencer (ou sobreviver) num mundo cada vez mais competitivo e exigente, em constante processo de mutação, como o nosso.

Chegou, então, o momento de responder à questão de partida: *Quais as motivações que levam os indivíduos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico recorrente nesta altura das suas vidas, uma vez que, supostamente, eles desempenham diversos papéis sociais?*, bem como os objectivos estabelecidos, de entre os quais se destacam as expectativas, aspirações e representações sociais relativas à educação e à “escola da noite”. Para o efeito, neste capítulo será apresentada a sistematização da informação recolhida pela observação participante e pelas 16 entrevistas de carácter semi-directivo realizadas aos alunos que no ano lectivo de 2004/2005 frequentavam o 1º ciclo do ensino básico recorrente nas freguesias de Machico, Caniçal e Santana. De modo a conferir inteligibilidade à leitura e compreensão dos dados, esta será devidamente fundamentada com elementos identificados ou não no quadro teórico, com excertos das entrevistas, bem como com estatísticas relativas a este tipo de ensino.

Os formandos do 1º ciclo do ensino básico recorrente

Toda esta investigação girou em torno do objecto de estudo: as motivações, aspirações, representações sociais e expectativas dos alunos dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, daí ser pertinente apresentar antes de mais as características do objecto empírico.

Dos dezasseis entrevistados, apenas quatro pertencem ao sexo masculino. Onze deles são casados, duas viúvas e uma é divorciada, tendo estes todos filhos. Os restantes dois são

solteiros. As suas idades situam-se entre os 24 e os 72 anos, havendo, no entanto, uma maior representação de alunos que se encontram na casa dos 60 (quadro I).

Pode-se considerar que o grupo entrevistado é bastante diversificado relativamente ao escalão etário, sendo de referir que os mais jovens estão concentrados na sua grande maioria na freguesia do Caniçal e os de idade mais avançada nas freguesias de Machico e de Santana.

Quadro I. Composição do grupo de entrevistados por idade

Idades	Entrevistados
24 anos	1
35 anos	1
36 anos	1
40 anos	1
41 anos	1
44 anos	1
45 anos	1
60 anos	2
63 anos	2
65 anos	1
66 anos	2
69 anos	1
72 anos	1

Dados fornecidos pela Direcção Regional da Educação (DRE) relativos aos anos lectivos de 2002/2003 e de 2003/2004 (quadro II) mostram que o escalão etário do grupo de entrevistados segue a tendência dos alunos que frequentaram a “escola da noite” nesses anos. Na Região Autónoma da Madeira (RAM), como seria de esperar, as mulheres constituem a maioria dos alunos em ambos os anos lectivos (81,2% e 74,5%, respectivamente) e as idades mais representativas são precisamente dos 35 aos 64 anos de idade. No caso dos homens, as idades mais frequentes situam-se entre os 25 e os 44 anos, igualmente em ambos os anos lectivos.

Embora haja uma distribuição de alunos pelos restantes níveis etários, há que alertar para a presença dos jovens. Como vimos é a partir dos 15 anos que os indivíduos podem frequentar esta modalidade de ensino. Desta forma, os dados relativos aos jovens que se encontram na faixa dos 15 aos 24 anos de idade (8,7% e 11,3% em ambos os anos lectivos) possibilitam que se faça uma inferência, ainda que não se possua dados concretos, que estes são aqueles indivíduos detentores de percursos escolares longos caracterizados pelo insucesso escolar ou até a saída antecipada ou precoce do sistema escolar diurno.

Como se sabe, o regime que durante vários anos governou Portugal contribuiu para que os níveis de escolaridade da população portuguesa ainda sejam baixos, principalmente entre as mulheres. Contudo, esta situação de “atraso” em relação aos homens alterou-se significativamente, visto que actualmente são as mulheres que obtêm os melhores desempenhos no sistema educativo e que detêm percursos escolares mais longos.

Os dados contidos no quadro II vão contra esta constatação, mas temos que ter em conta que os alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente representam uma pequena percentagem do público escolar que frequenta o sistema escolar e que na sua maioria este é adulto. Assim, e relativamente ao mais jovens, embora as diferenças de género sejam mínimas, são os alunos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos que se encontram em maioria nestes cursos. Daqui pode-se inferir que as mulheres jovens por obterem mais sucesso escolar começam a ser menos no 1º ciclo, pelo contrário, as mulheres adultas estão em maioria devido ao passado português.

Quadro II. Formandos segundo o grupo etário e o género

Grupo etário	Machico				Santana				RAM			
	2002/2003		2003/2004		2002/2003		2003/2004		2002/2003		2003/2004	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
15-19	1	0	0	2	0	2	0	0	21	13	20	14
20-24	0	1	0	1	1	0	0	0	16	20	12	18
25-34	0	2	13	11	2	4	0	1	37	74	35	55
35-44	0	3	4	8	4	13	1	10	29	129	33	79
45-54	0	2	3	1	2	14	2	19	7	124	11	91
55-64	0	4	2	6	1	20	1	17	9	137	9	64
65-74	0	4	1	4	0	6	1	5	4	99	5	43
75-84	0	0	0	1	0	0	0	0	5	37	0	11
> 85	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0
N/Resp	1	5	0	0	0	0	1	2	22	20	19	28
Total (N)	2	22	23	34	10	59	6	48	152	657	144	421
Total (%)	8,3	91,7	40,4	59,6	14,5	85,5	11,1	88,9	18,8	81,2	25,5	74,5

Fonte: DRE (dados relativos ao período de Fevereiro/Março em ambos os anos lectivos)

Apesar de não termos dados detalhados relativos aos anos lectivos anteriores, ficámos a saber que pelo menos na freguesia de Santana já houve jovens no 1º ciclo do ensino básico recorrente (assim como deve ter havido em muitas outras escolas) como nos deixa transparecer o seguinte relato:

“Entrevistador – Mas como é que eles (os professores) souberam que a senhora não tinha a 4ª classe?

Alice³⁶ – Vinha à escola (por causa da filha mais nova) e depois eles falaram nisso e eu aceitei matricular. Nessa altura (referindo-se há 10 anos atrás) havia jovens para tirar a 4ª classe, então eu me inscrevi para dar mais uma pessoa.” (60 anos, casada, doméstica, 4º ano³⁷: M/C)

Com o decorrer dos anos, consequência da evolução demográfica, os números que caracterizam pela negativa o nosso país relativos aos baixos níveis de escolaridade e analfabetismo tenderão a diminuir. Também o número de alunos desta modalidade de ensino se encaminhará para uma redução, se se tiver em consideração a idade avançada de muitos dos alunos e a passagem de nível de escolaridade.

Quadro III. Níveis de estudo dos formandos nos concelhos estudados e na RAM (%)

Níveis	Machico		Santana		RAM	
	2002/2003	2003/2004	2002/2003	2003/2004	2002/2003	2003/2004
I	29,2	64,9 ³⁸	36,2	16,7	39	33,3
II	25,0	21,1	17,4	35,2	23	18,8
III	20,8	5,3	2,9	1,9	13	10,3
M/C	20,8	8,8	30,4	44,4	20	33,3
N/Resp	4,2	0	13,0	1,9	5	4,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DRE (dados recolhidos no período de Fevereiro/Março em ambos os anos lectivos)

No concelho de Machico, no ano lectivo de 2002/2003, os três níveis (I, II e III) e a melhoria de conhecimentos (M/C) tinham representações mais ou menos idênticas (quadro III). Contudo, tal realidade veio a inverter-se no ano lectivo seguinte, consequência da criação do curso para estrangeiros na freguesia de Machico e a aceitação de matrículas de estrangeiros no curso a decorrer na freguesia do Caniçal. No caso do concelho de Santana, os níveis mais leccionados foram o I e M/C no ano lectivo 2002/2003. No ano lectivo posterior os mais leccionados foram o II – provavelmente pelo facto de muitos formandos terem transitado de nível – e a M/C. Na RAM o nível III é o menos representado em ambos os anos.

No que concerne aos entrevistados, embora houvesse representantes de todos os níveis de ensino, o nível II era o mais frequentado. A média total de tempo de frequência na “escola da noite” em Machico e no Caniçal é de 1,9 anos e na freguesia de Santana de 2,9 anos.

³⁶ Os nomes dos entrevistados referidos nos excertos das entrevistas são fictícios para preservar a privacidade destes.

³⁷ Escolaridade anterior.

³⁸ Dos quais 43,9% (todos no I nível, sendo 17 do sexo masculino) pertencem aos cursos de estrangeiros, a decorrer somente no concelho de Machico.

Quando separados os alunos beneficiários do Rendimento Social de Inserção dos não beneficiários, constata-se que são os primeiros que possuem mais tempo de frequência escolar, designadamente uma média total de 3,2 anos em comparação com os 1,9 anos dos segundos (soma de todas as turmas).

Verifica-se que nem sempre o deter um certo nível de escolaridade significa que se domina o que se aprendeu e que somos capazes de nos adaptar a novas situações. O resultado de testes aplicados à população portuguesa adulta em 1998 mostrou que 77% da população apresentava níveis de literacia escrita baixos, o que colocou os portugueses entre os menos literados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Isto muitas vezes acontece porque os indivíduos, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia bem como se desenvolver pessoal e profissionalmente, em consequência de não terem treinado e reforçado/actualizado os saberes adquiridos. Por este motivo, estes indivíduos constituem aqueles que apelidamos de analfabetos funcionais³⁹.

Existem, entre os entrevistados, analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não treinaram e reforçaram o que aprenderam na “escola do dia” em novos, por causa das circunstâncias da vida, e como resultado esqueceram-se de grande parte. Desta forma, o frequentar de novo a escola é encarado como uma maneira de relembrar o esquecido. Mas, como em tudo existem excepções, encontra-se também aqueles que não se descuraram do que aprenderam na escola e vêem esta segunda oportunidade como um meio de aprender novas coisas e colmatar as suas lacunas, como é o caso dos que se encontram no nível III ou a fazer melhoria de conhecimentos (M/C).

“Entrevistador – Depois de deixar de ir à escola estudava de vez em quando?

Maria – Leio as legendas da televisão. Eu leio. Às vezes gosto mesmo de ler.

Ent. – Quando o filme é interessante?

Mar. – Sim... Vejo o «1,2,3» e o «1 contra 50».” (60 anos, viúva, doméstica, 4º ano: M/C)

Não nos podemos igualmente esquecer de que entre os entrevistados existem aqueles que durante largos anos foram analfabetos e que agora, nesta fase da vida, decidiram embarcar numa viagem emocionante: a “escola da noite”.

³⁹ Um conceito difundido vinte anos depois do conceito de analfabetismo, que em 1958 era definido pela UNESCO como um indivíduo que não conseguia ler nem escrever algo simples.

No tocante às profissões dos entrevistados, como seria de esperar, estes desempenham ou desempenharam aquelas tarefas incluídas nos sectores do mercado de trabalho pouco exigentes em matéria de qualificações, mas que requerem destreza física; aquelas que são tidas como inferiores na escala social.

Assim, entre as mulheres, embora muitas se encontrem reformadas e a se dedicar somente às lides domésticas, as suas profissões giravam em torno de costureiras, bordadeiras, empregadas domésticas, agricultoras, empregadas fabris. De entre estas, existem as que recebem o Rendimento Social de Inserção (RSI) e que se encontram desempregadas – embora executem de vez em quando limpeza em casas particulares e bordem por encomenda –, e as que, ainda no escalão etário dos 40, não conseguem arranjar uma ocupação profissional, o que se deve, segundo estas, ao possuírem qualificações escolares baixas, o que as faz depender do rendimento do cônjuge. Relativamente aos homens, quase todos se dedicam à construção civil, estando a agricultura também presente.

Pode-se, então, concluir que estes alunos do 1º ciclo do ensino básico recorrente ocupam as posições mais baixas da estrutura social, o que já seria de esperar tendo em conta o nível de escolaridade que possuem e o facto de, à excepção do jovem adulto de 24 anos, fazerem parte de uma geração que teve uma vida dura, como se terá possibilidade de constatar. Igual tendência seguem as profissões (pescadores, agricultores, construtores civis, electricistas, padeiros, domésticas, cozinheiras) e os níveis de escolaridade dos respectivos cônjuges (alguns não têm qualquer grau de instrução e outros têm o 1º ciclo completo ou incompleto).

Quadro IV. Evolução dos formandos (N)

Ano lectivo	Formandos ⁴⁰
1994/1995	805
1995/1996	607
1996/1997	796
1997/1998	1026
1998/1999	791
1999/2000	932
2000/2001	840
2001/2002	525
2002/2003	597
2003/2004	565
2004/2005	543

Fonte: DRE

⁴⁰ Inclui os dados dos cursos ministrados “fora da escola”.

Tendo agora como base o quadro IV, verifica-se que são inúmeros os indivíduos que, por diversos motivos, recorrem, ao longo dos anos, a esta modalidade de segunda oportunidade ou mesmo de primeira.

Embora o número de inscritos tenha vindo a decrescer nos últimos quatro anos lectivos, pode-se considerar que este tipo de oferta educativa tem um número razoável de alunos repartido, naturalmente, pelos 11 concelhos da RAM. De realçar que o número de formandos oscila do primeiro ao terceiro período, isto porque muitos inscrevem-se e devido a inúmeras razões acabam por desistir no decorrer do ano, bem como outros começam a frequentar a escola mais tarde.

Motivos para desistir da “escola da noite”

De acordo com os dados fornecidos pela DRE, no ano lectivo 2003/2004 houve 104 desistências⁴¹. Seguidamente iremos nos debruçar sobre as razões apontadas para estas desistências (quadro V).

Quadro V. Motivos das desistências segundo o género (2003/2004)

	H (N)	M (N)	H/M (N)	Total (%)
Incompatibilidade de horários	5	24	29	27,9
Problemas familiares	1	24	25	24,0
Problemas de saúde	1	11	12	11,5
Cancelamento do RSI	1	9	10	9,6
Mudança de residência	3	2	5	4,8
Trabalho sazonal	2	2	4	3,8
Falta de motivação	1	1	2	1,9
Falecimento	1	1	2	1,9
Emigração	1	1	2	1,9
Falta de frequência à escola	1	1	2	1,9
Conflitos com outro formando	0	2	2	1,9
Telenovelas/programas de TV	0	2	2	1,9
Distância da escola	0	1	1	1,0
Desiste para cuidar de familiar	0	1	1	1,0
Outros	2	3	5	4,8
Total (N)	19	85	104	100,0

Fonte: DRE (Julho de 2004)

⁴¹ Informação recolhida de acordo com o levantamento feito a partir da folha de desistências do mês de Julho de 2004.

Tem-se conhecimento que exercemos diariamente uma multiplicidade de papéis, ou como tão bem Bernard Lahire (2003) diz: somos *Homens Plurais*, somos portadores de uma pluralidade de disposições, de formas de ver, de sentir e actuar que adquirimos em contacto com a realidade social onde estamos inseridos, que agrupamos numa história de vida pessoal. Igualmente sabemos que surgem conflitos de papéis quando não conseguimos dar resposta a todas as expectativas que esses papéis acarretam. São estes conflitos de papéis que, na maioria das vezes, dificultam a frequência da escola, conduzindo ao abandono escolar.

Verifica-se que ser casado e ter filhos em idade escolar limita o deslocamento. As responsabilidades são acrescidas, mas há aqui uma diferença de género. Os homens, (mais) afastados das lides domésticas, contam com o auxílio da esposa, não ocorrendo por isso tanto conflito de papéis. No entanto, apesar do apoio, torna-se cansativo para estes frequentar a escola após um dia intenso de trabalho, um trabalho desgastante a nível físico.

“Entrevistador – Está a ser fácil para si conciliar o trabalho e a escola?

Roberto – É com sacrifícios...

Ent. – É cansativo?

Rob. – Sim. Às vezes quando se anda trabalhando em Santana, tá bem. Quando era no Ribeiro Frio chegávamos aqui às 20:15.” (65 anos, casado, pedreiro, 1º ano: II nível)

As mulheres, domésticas, para puderem se deslocar à escola têm de deixar *a priori* executadas uma série de tarefas rotineiras, como por exemplo a casa arrumada, o jantar feito, ou então têm de recorrer a soluções como o auxílio dos filhos (mais as filhas) quando os têm. Curioso que são estas que na sua maioria acham que é fácil estudar e fazer as tarefas habituais.

“Entrevistador – Acha que a sua vida mudou a partir do momento em que veio para a escola?

Bernardina – Só tive de fazer mais um esforço. Se não viesse para a escola estava aborrecida em casa. É o que acho.

Ent. – É fácil conciliar a escola com o seu trabalho em casa?

Ber. – É. Atrasa-me um pouco. Eu deixo umas coisas para fazer. Quando não tenho tempo aviso o meu marido para dizer à miúda para fazer quando ela chegar. Se for para fazer tudo chego atrasada.” (40 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

Perante as dificuldades que possam surgir no conciliar do horário da escola com a vida quotidiana, nota-se que é bastante importante o apoio e a compreensão por parte dos familiares, aliados naturalmente à motivação em aprender, para que não desistam. Quando os familiares incentivam os formandos a continuarem na escola, o processo de aprendizagem torna-se mais fácil.

“Entrevistador – Portanto veio também para acompanhar o seu marido?

Rosa – Foi para conseguir... porque ele não tem estudo e tem gosto. Ele veio para aqui sem saber nada e já está a ler”. (63 anos, casada, doméstica, 3º ano: III nível)

Também os formadores, embora não tenham preparação no campo da educação de adultos⁴², através do reforço positivo e tendo sempre em conta as características e os gostos dos formandos, tentam manter a motivação destes em alta. Porém, são muitos os alunos que reclamam que não são capazes de aprender, mesmo que o material utilizado nas aulas seja o usado no ensino das crianças, uma vez que não há manual para esta modalidade de ensino.

Por vezes, pelo contrário, o apoio da família é nulo ou negativo. Geram-se mesmo discussões em casa por não se entender a necessidade de estudar. O formador de um dos cursos chegou mesmo a relatar o caso de uma das suas formandas (que tinha de frequentar a escola devido a auferir o RSI), cujo marido quando bebia vinha buscá-la à escola e agredia-lhe fisicamente ou partia objectos em casa.

Os próprios comentários da vizinhança, na sua grande maioria negativos, conduzem a estes conflitos nos meios sociais onde persiste um forte controlo social, mesmo que os formandos digam que não se importam com o que os outros dizem e que estes não têm nada a ver com a sua vida. Por tudo isto, não é de estranhar que outra das razões apontadas para a desistência sejam os problemas familiares (24%).

É certo que devido à incompatibilidade de horários (27,9%), ocorrem inúmeras desistências ao longo dos anos lectivos, principalmente entre aqueles que exercem uma actividade com um horário rotativo, entre os que se encontram desempregados e que arranjam uma ocupação profissional e entre os que possuem encargos em casa. Contudo, para a maioria dos entrevistados é óptimo que esta escola seja à noite, porque assim quando saem de casa já

⁴² Contudo são realizadas reuniões periódicas sob a orientação da coordenadora concelhia do ensino recorrente com todos os formadores, sendo-lhes dados conselhos e havendo troca de experiências entre eles. Também a Secretaria Regional da Educação fornece a todos os formadores documentação acerca da educação de adultos.

deixam a “vida” organizada e para os que trabalham durante o dia sempre podem aprender, ainda que o cansaço assale de vez em quando.

Aliado ao cansaço, tem-se o esquecimento, um processo fundamental para a nossa memória não sofrer perturbações graves, mas que por vezes interfere negativamente nas aprendizagens que efectuamos.

Nas turmas abrangidas para a presente investigação notou-se que o esquecimento é tanto maior quanto mais longo for o tempo que os formandos se encontram afastados da escola. Ou seja, o período de férias não é nada positivo para estes alunos que mesmo num curto espaço de tempo, como as férias do Natal ou da Páscoa, não se recordam da grande maioria do que lhes foi ensinado.

Após as férias de Verão, é uma queixa constante dos formadores o facto de terem de voltar a reensinar quase tudo⁴³. Isto torna-se frustrante quer para os formadores, que têm de repetir inúmeras vezes os mesmos conteúdos programáticos, quer para os formandos, que ficam desiludidos por não se recordarem do que já aprenderam e acham-se, por isso, incompetentes, apesar da compreensão e apoio por parte dos formadores e de alguns colegas que se encontram em níveis mais avançados.

Pode-se apontar para a causa do esquecimento a idade avançada dos alunos, no entanto, mesmo entre os mais jovens isto se verifica. O ter pouco ou nenhum contacto com a “escola do dia” também podia ser uma explicação: o facto de se possuir uma “bagagem” cultural facilita a aprendizagem. Ora sendo a aprendizagem uma alteração relativamente estável do comportamento ou conhecimento do indivíduo, originada pela experiência, pelo treino, pela prática ou pelo estudo, uma das causas (se não a mais importante) para este esquecimento é bastante simples e os próprios formandos, alertados pelos formadores, sabem: falta de estudo ou de treino.

São poucos os formandos que em casa “pegam num livro”. Dizem que vão tentar estudar quando as férias chegarem, porque sabem que isso é benéfico para a sua aprendizagem, mas muitos acabam por se desleixar. A actividade profissional – mesmo que seja só as lides domésticas, no caso das mulheres – é bastante importante e mesmo que atribuam importância ao estudo, a verdade é que a motivação que têm em tempo de escola diminui em tempo de férias – tempo de descanso –, também porque não têm o docente a “puxar” por eles.

⁴³ É nesta situação que reside a grande diferença entre o processo de aprendizagem das crianças e jovens e o processo de aprendizagem dos adultos, pois os primeiros de acordo com os formadores aprendem mais facilmente, sendo por isso os progressos bastante positivos.

Outros dos motivos para a desistência são os problemas de saúde (11,5%). Como vimos, grande parte dos formandos destes cursos são detentores de idades avançadas. Com o passar dos anos os problemas de saúde agravam-se. Não se registaram casos de doenças graves entre os entrevistados, embora tenha havido o caso de formandos que deixaram de frequentar a escola durante uns meses devido a fracturas. Este tempo em que estiveram afastados revelou-se um obstáculo ao processo de aprendizagem pois as pequenas conquistas efectuadas na sala de aula acabaram por ficar esquecidas.

O cancelamento do Rendimento Social de Inserção (RSI) surge em 4º lugar, com 9,6% dos formandos a desistirem da escola. Relativamente a este assunto preferimos desenvolver mais adiante, uma vez que ao ser um motivo para a desistência, também é, em nosso entender, um motivo para a frequência.

De referir ainda, embora pouco representativos, a distância da escola (1%) e as Telenovelas/programas TV (1,9%).

Através da observação participante foi possível ouvir alguns formandos reclamarem de terem de ir para casa a pé, porque não havia transporte à hora que terminam as aulas. Existem ainda aqueles que, devido a este condicionante, interromperam momentaneamente o seu sonho de estudar na escola dos adultos.

“Rita – (...) Cheguei a dar o nome há uns anos, eu vivia no forte, mas a minha vizinha desistiu. Eu desisti, tinha medo de andar à noite sozinha.” (casada, 72 anos, aposentada, 1º ano: II nível)

No que concerne a estes casos de larga distância, a coordenadora concelhia referiu que no ano lectivo de 2005/2006 iam tentar disponibilizar transporte no concelho de Santana, pois existiam alunos interessados mas impossibilitados de se dirigirem à escola. E, como se sabe, estas turmas têm de possuir um número mínimo de alunos para funcionar, daí que se justifique o arranjo do transporte.

Também alguns formandos lamentam no decorrer da aula a perda dos capítulos da sua telenovela favorita (mais entre as alunas que possuem baixas motivações e que são obrigadas a frequentar as aulas por auferirem do RSI), havendo mesmo vezes em que é solicitada ao formador a saída antecipada das aulas, embora na maior parte das vezes esse pedido não seja concedido.

Motivações para a frequência escolar

Não é só em desistências que se deve falar. No ano lectivo de 2003/2004 foram 30 os formandos a nível da RAM que obtiveram certificação, dos quais 12 foram autopropostos⁴⁴.

No caso dos entrevistados, nenhum dos que se encontravam a fazer M/C tinha pretensões de transitar de ano: uns porque não convinha visto que apenas frequentavam a escola para não lhes ser retirado o Rendimento Social de Inserção e outros porque não tinham grandes aspirações e achavam-se incapazes de lidar com o ciclo posterior. Igualmente os que se encontravam nos níveis inferiores, quando questionados sobre a transição de ciclo, não tinham qualquer desejo de futuramente ingressarem no 2º ciclo do ensino básico recorrente, por terem idades avançadas, por não se acharem capazes ou considerarem que o 1º ciclo já era suficiente para a sua vida quotidiana.

“Entrevistador – Há quanto tempo está a fazer melhoria de conhecimentos?

Alice – Já foi no ano passado... já é há dois anos e nunca mais passo. A professora x queria-me passar, mas eu disse que não, que a seguir não podia vir para a escola.

Ent. – Quer dizer que não gostava de tirar o 5º ano?

Ali. – Não vou fazer nada para lá. Quero aprender é o que sei para não me esquecer. Não vou agora trabalhar para um restaurante para aprender línguas. O que eles ensinam não é interessante para mim.” (60 anos, casada, doméstica, 4º ano: M/C)

O que leva, então, os adultos ou jovens adultos a ingressarem na escola nesta altura das suas vidas?

Duarte, Maranhão e Silva (1997), com o intuito de conhecer os efeitos das acções do ensino recorrente no desenvolvimento pessoal, social e profissional das mulheres, e o seu potencial contributo para a promoção da igualdade de oportunidades, efectuaram um estudo de caso no ensino recorrente (1º e 2º ciclos), em que, a partir de histórias de vida de dez mulheres, foi possível apurar que as principais motivações que as levavam a frequentar este tipo de ensino estão relacionadas com a sua valorização pessoal, o acompanhar os filhos, arranjar ou manter o emprego, o desejo de aprender mais e conviver com os outros.

Por sua vez Mendes (1999), com a sua dissertação de mestrado intitulada *O regresso à escola numa perspectiva de necessidade educativa e de mobilidade*, tinha como principal objectivo detectar os motivos que levavam a população com mais de 15 anos sem o 9º ano de

⁴⁴ Dados da Direcção Regional da Educação, Julho de 2004.

escolaridade a voltar à escola, mais precisamente se essas razões estão ou não relacionadas com projectos de mobilidade (social, cultural, profissional). A autora concluiu que, sem dúvida, existiam entre os inquiridos projectos de mobilidade ascensional (na maior parte dos casos uma mobilidade em termos de status económico), o que se reflecte justamente na motivação que os levava a acumular situações de trabalhador/estudante na maioria dos casos. Com base nos resultados do inquérito por questionário aplicado a 73 alunos (52% dos inscritos), verificou que os principais motivos para a inscrição destes nos cursos eram: “a pretensão a mudar de emprego” (30%), “o gosto por aprender” (27.3%) e “a obtenção de melhor salário/promoção” (15%).

No que concerne aos entrevistados, constata-se que as expectativas iniciais da totalidade destes (excluindo os beneficiários do RSI) vão ao encontro das expectativas actuais: aprender a ler e a escrever ou melhorar essas competências básicas. Porém, as aspirações embora tenham uma conotação diferente das expectativas – só para lembrar: as primeiras dizem respeito ao que se deseja obter, as segundas ao que se espera obter – a verdade é que para a grande maioria dos entrevistados que se encontravam a estudar por gosto era-lhes atribuído praticamente igual significado; as expectativas de ler e escrever eram ao mesmo tempo uma aspiração que há muito ansiavam.

“Entrevistador – Por que razão está a estudar novamente?

Ricardo – Para aprender a ler e escrever em condições. Já sabia ler umas coisas mas tinha receio que não estivesse certo. Por isso gosto de estar com a professora. Venho mais cedo, antes dos outros chegarem porque assim leio com ela ao meu lado. Quando os estrangeiros chegam ela tem de lhes dar atenção e já não leio. Não tenho quem me corrija. E é bom saber ler, para mim que conduzo. Para ler as placas das estradas. Eu percebo os símbolos, mas uma vez estacionei no aeroporto e apanhei uma multa. Estacionei onde não devia, não li a placa.

Ent. – Tipo as placas que dizem excepto determinados carros?

Ric. – Sim. Eu não percebi porque é que tinha apanhado a multa. A minha mulher foi falar com a polícia e explicou a situação e ela desculpou a multa dessa vez, mas disse que para a próxima não passava.

Ent. – Para tirar a carta de condução foi à...?

Ric. – Oral. Para se ir à oral tem-se de chumbar duas vezes na escrita. Eu chumbei as duas vezes e depois fui à oral.

Ent. – (...) E não é preciso saber para o trabalho?

Ric. – É. Para ler os projectos das obras. Tirar as medidas. O cálculo do ferro. É bom para ver o pilar A numa folha e procurar na outra que material ele deve levar e em que quantidades.

Ent. – E antes como é que fazia?

Ric. – Desenrascava-me.

Ent. – Como? Dava conta do recado sozinho ou perguntava?

Ric. – O patrão explicava”. (36 anos, casado, pedreiro, 2º ano: II nível)

Aqueles formandos para quem a escola é encarada como um meio eficaz de melhorarem/aumentarem os seus conhecimentos para, posteriormente, obterem um emprego (no caso das formandas mais novas) ou tirar a carta de condução (no caso do jovem adulto), alcançando assim satisfação pessoal e profissional, é que tendem a separar as suas expectativas das suas aspirações. Desta forma, as expectativas de adquirir competências básicas de leitura e escrita, e que se estavam a concretizar, conduziram à realização das suas aspirações; para isso, no entanto, só faltava mais um pouco de empenho e investimento de tempo.

“Entrevistador – Por que motivo veio estudar novamente?

João – Porque tenho de saber ler e escrever, para o trabalho.

Ent. – Sentiu essa necessidade agora?

João – Sim.

Ent. – E carta de condução, tem?

João – Não. É por isso que estou aqui. É uma ajuda para tirar a carta.” (24 anos, solteiro, pedreiro, 3º ano: II nível)

As formandas, cujas aspirações serão o resultado de empenho na escola, são aquelas que se encontram em situações de desemprego de longa duração, estando ou não a auferir do Rendimento Social de Inserção. Todas elas têm consciência que este patamar de “espera” nas suas vidas é consequência directa do facto de possuírem baixos recursos escolares.

“Entrevistador – Pretende ficar pelo 1º ciclo?

Bernardina – Se conseguir a 4ª classe e saber ler é muito bom. Já é bom. A pessoa que sai daqui com a 4ª classe e sabendo ler arranja um trabalho, para trabalhar nas fábricas.

Ent. – Eles pedem pessoas com a 4ª classe?

Ber. – Sim. A pessoa que não sabe ler não pode trabalhar numa fábrica. Eu já dei o nome para a S. (empresa de limpeza) mas não me chamaram (...). E eu fui lá pedir, disse que precisava, que o meu marido estava doente.” (40 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

“Entrevistado – Acha que o estudo lhe vai servir para o futuro?

Sónia – Vai servir bastante para um trabalho. Agora os trabalhos para a minha idade querem a 4ª classe.

Ent. – Já se arrependeu de ter abandonado a escola?

Són. – Bastante. Pelo menos na altura de tar em casa 6 anos, para arranjar emprego depois da fábrica fechar.

Ent. – Não conseguiu arranjar nada?

Són. – Era chamada mas era preciso ter a 4ª classe.” (45 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

No tocante ao aprender a “Matemática”, nota-se que esta necessidade já não é tão focada, pois consideram que o ler e o escrever são as bases de integração na sociedade e “contar” até se desenrascam ou sabem bem. Igual tendência seguem os conteúdos relativos ao “Mundo Actual”⁴⁵; era-lhes dado pouca importância porque não era para aprender isso que lá se encontravam.

Alguns formadores tinham ainda acesso a computadores – ligados à Internet – e chegavam a treinar com os formandos como trabalhar com eles e navegar na rede. Os formandos tinham conhecimento da sua importância, e apesar de se mostrarem interessados quando estavam defronte de um computador, preferiam os métodos tradicionais de aprendizagem, pois estes são os que lhes dariam realização pessoal. Somente uma das formandas, que se dedicava à escrita de poemas, dominava bem o computador. Segundo esta, tinha um em casa e gostava de mandar por *mail* os poemas que ia escrevendo aos filhos.

Portanto, disto tudo se conclui que aprender a ler e a escrever ou melhorar estes saberes é a prioridade dos formandos que não auferem do RSI, é a grande motivação que os conduziu à “escola da noite”. Consequentemente, os avanços (muitas vezes pequenos) que vão, por isso, dando na leitura e na escrita constituem motivo de orgulho para quem já teve

⁴⁵ Os formadores davam a conhecer algumas notícias que haviam saído no “Diário de Notícias da Madeira” ou no “Jornal da Madeira”, ou então na época de feriados ou festividades explicavam as suas origens e tradições, fazendo com eles actividades escritas ou lúdicas. Também na altura que decorreu a investigação estavam a fazer uma série de produtos/utensílios para vender numa feira com a temática do ensino recorrente. Esta foi uma forma de dar oportunidade aos formandos para mostrarem os saberes e experiências aprendidos fora da escola.

que vivenciar situações frustrantes por não dominar as competências básicas, numa sociedade letrada como a nossa.

“Entrevistador – Como se sente agora dominando melhor a escrita, a leitura, o cálculo? Não lhe aconteceu ainda ficar contente por já saber ler melhor?

Bernardina – Já! Há dias no passeio passámos pela Calheta. Eu olhei para uma placa e li Calhe-ta. Fiquei toda contente. Consegui ler Ca-lhe-ta e estava certo que estávamos na Calheta.” (40 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

A importância da escola na sociedade actual não foi negada por nenhum dos entrevistados – como se verá no sub-capítulo das *representações sociais da escola*. Contudo, a “escola da noite” enquanto que para uns era vista como uma segunda ou primeira oportunidade de aprender umas *letrinhas* para se desenrascarem no dia-a-dia e não mais terem de sentir vergonha de não saberem e terem que pedir favores a quem sabe (ou melhor “dar a vida a conhecer a estranhos”) quando os filhos se encontram longe ou, por serem muito novos, ainda não terem adquirido os conhecimentos necessários – estratégias a que recorriam para se desenrascarem perante situações que requeriam leitura e escrita -, para outros era encarada como uma segunda casa, um local de “distracção” em que o convívio era salutar, principalmente entre as formandas que possuem idades avançadas e vivem sozinhas.

“Entrevistador – É o primeiro ano que vem à escola?

Conceição – Comecei oito dias antes da festa, mas houve passeios, houve...

Ent. – Onde é que soube que havia esta escola à noite?

Con. – Foi a minha sobrinha. Mas antes dela me dizer já tinha ouvido. Achava que era longe para eu vir. Depois ela meteu na cabeça para eu vir, para eu vir.

Ent. – E está gostando?

Con. – É um pedaço de distracção. Se a pessoa há-de estar em casa fechada, embora não se aprenda, vai-se passando.

Ent. – Por que é que veio para a escola agora?

Con. – Já conhecia as letras e às vezes algum nome mais pequeno já dizia, por isso pensei em vir. Pode ser que eu aprenda a ler nem que seja um papel que eu junte do chão.” (66 anos, viúva, aposentada, 4º ano: II nível)

A escola é, portanto, um meio de distracção para quem já tem os filhos criados, para quem tem netos em idade escolar, para quem vive com a solidão que tão bem caracteriza a sociedade actual e que dela pretende escapar. A escola possui desta forma um carácter

bipolar: é um contexto formal (a instituição escola com as suas regras, os seus conteúdos programáticos, a sua função de ensinar) e por outro é um contexto informal (que contribui para que os indivíduos passem o seu tempo a interagir socialmente com indivíduos detentores de experiências de vida diferentes e a ao mesmo tempo a aprender com os colegas, com quem se dão bem, e formador).

É sabido que é através das experiências que temos ao interagir com os outros e com a realidade que nos envolve que se vai construindo a nossa história de vida, assim como a maneira como vemos a realidade. Pode-se, por isso, considerar a escola como uma *comunidade de prática*⁴⁶, pois estas constituem bons exemplos de como aprendemos interagindo com os outros.

Existe, contudo, um outro motivo desencadeador da motivação de obter ou melhorar as competências básicas – para além do facto de alguns entrevistados serem beneficiários do RSI.

Como já foi referido, para decorrer um curso é necessário haver um mínimo de alunos. Na generalidade dos casos esse mínimo é de 10 alunos. No fim de cada ano lectivo tenta-se nas escolas manter esta fasquia, quando isso não acontece os directores e docentes das escolas recorrem a meios para alcançá-la correndo o risco de não se realizar o curso no ano lectivo seguinte e assim travar a oportunidade de aprender que muitos anseiam. É frequente recorrer à publicidade nas missas, ao passar de boca em boca ou até mesmo ao ir de porta em porta tentando angariar alunos nos locais onde os níveis de escolaridade não são famosos. Desta forma, não é de estranhar que às vezes os inscritos não cheguem a efectuar a matrícula. O que é fundamental é possuir nomes de possíveis interessados.

“Entrevistador – Onde é que teve conhecimento deste tipo de ensino?

Ricardo – Na Igreja. A minha mulher ouviu e perguntou-me «Queres ir?». Eu disse sim.”

(36 anos, casado, pedreiro, 2º ano: II nível)

Alguns dos entrevistados tinham sido encorajados a frequentar a escola para constituir mais um número. Se não tivéssemos falado com os formandos em relação a esta situação,

⁴⁶ O que caracteriza as comunidades de prática são a natureza da relação e o seu funcionamento de carácter não formal. Trata-se “de ocasiões de formação, de carácter não-formal, nas quais podem, no entanto, ocorrer aprendizagens de tipo informal, sem que os próprios participantes disso tenham consciência” (Martins, 2002: 9). Estas só acontecem quando há motivação e empenhamento de um grupo de adultos. Segundo Isabel Martins (2002), a estratégia das comunidades de prática consiste em tornar as práticas dos adultos no principal recurso de aprendizagem, dando-lhes oportunidades de as reverem e repensarem, que podem resultar em mudanças significativas no quadro de atitudes e valores dos adultos, traduzidos na incorporação de novos comportamentos.

frequente em diversos concelhos, se concluiria que não tinham grandes motivações. Porém, veio-se a constatar que esta forma de abordar os formandos é bastante positiva, pois muitos deles tinham vontade de aprender mas iam adiando ou tinham receio e vergonha em ingressar na escola. O facto de os agentes de formação envolvidos nesta modalidade de ensino lhes solicitar constituiu uma força impulsionadora para alguns se matricularem.

“Entrevistador – Por que é que veio estudar agora?

Graça – Porque havia falta de alunos e eu tinha gosto de aprender. Um menino que eu cuidei andou a dizer para eu vir para a escola. Perguntaram-me se eu conhecia mais alguém. Eu falei com a minha cunhada que disse para eu falar com o meu irmão, que tinha gosto que ele viesse aprender. E eu não me arrependi até agora. Fico cansada às vezes de não aprender, mas olhe...” (69 anos, viúva, aposentada, sem grau de escolaridade: II nível)

Para além de possuírem vergonha, nos concelhos onde foi realizado este trabalho de investigação muitos não se deslocam à escola por falta de conhecimento e por possuírem uma mentalidade, podemos considerar, retrógrada. Senão, vejamos os seguintes relatos:

“Rosa – (...) Deviam esclarecer o que é a escola dos adultos. Ainda convidei duas pessoas, disseram «Ah, com esta idade aprender!». Há pessoas que têm vergonha. Isto faz bem às pessoas. Acho que se não soubesse nada tinha uma mágoa.” (63 anos, casada, doméstica, 3º ano: III nível)

“Entrevistador – Onde é que soube que havia escola à noite?

Sónia – Algumas pessoas que eu falava diziam «Vai à escola». Tinha vergonha de vir com esta idade. Elas diziam «Vai rapariga que é vergonha quem não sabe.» (45 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

Rendimento Social de Inserção: Motivação ou obrigação?

Vivemos numa sociedade em que as desigualdades sociais são visíveis. Nos últimos anos a questão do desemprego em Portugal tem sido bastante noticiado nos meios de comunicação devido ao seu incremento; consequentemente, este tem vindo a se tornar um dos principais problemas económicos e sociais das economias actuais.

É um problema social que tende a afectar principalmente os mais jovens, os trabalhadores da indústria e dos transportes, as empregadas domésticas, os trabalhadores por conta de outrem com contratos a prazo e os trabalhadores sem grau de instrução ou com apenas o ensino básico⁴⁷. Verifica-se ainda que, com o advento da Sociedade da Informação, surgiu uma nova vaga de desempregados: os desempregados tecnológicos que se encontram desadaptados em relação às inovações tecnológicas, ou melhor, que se encontram em situações de infoexclusão. Como resultado, estes indivíduos afectados pelo desemprego vivem verdadeiras situações de exclusão social, ou seja, situações em que se encontram impossibilitados de viver uma vida activa, não usufruindo dos mesmos benefícios sociais, económicos e políticos a que maioria da população tem acesso.

O combate ou a atenuação da exclusão social, desencadeada por outros factores além do desemprego, tais como a pobreza, a falta de alojamento ou a sua precariedade, a iliteracia e o analfabetismo, constitui um dos principais objectivos das sociedades democráticas actuais. De entre os vários actores que têm desenvolvido esforços neste sentido – como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), as autarquias locais –, o mais importante é o Estado, que através do Sistema de Segurança Social, põe em marcha um conjunto de acções que têm em vista o reforço da protecção de todos os cidadãos, em especial daqueles que se encontram em situações mais vulneráveis, como é o caso dos desempregados, dos idosos, das crianças, dos deficientes, dos sem-abrigo, das famílias desestruturadas, dos imigrantes isolados.

De entre as várias medidas, é imperioso destacar o Rendimento Social de Inserção (RSI)⁴⁸, um rendimento destinado aos segmentos da população que por diversas razões não conseguem satisfazer as suas necessidades básicas. Este consiste numa prestação, incluída no subsistema de solidariedade no âmbito do sistema público de segurança social, e num programa de inserção social, de forma a conceder ao beneficiário, bem como ao seu agregado familiar, apoios personalizados que contribuam para a melhoria da sua qualidade de vida e favoreçam a sua progressiva inserção laboral, comunitária e social.

São diversas as acções levadas a cabo por este programa de inserção, sendo de destacar: a aceitação de trabalho ou de formação profissional; a frequência do sistema educativo ou de aprendizagem; a participação em programas de ocupação ou outros de carácter temporário destinados a favorecer a integração no mercado de trabalho ou a

⁴⁷ A taxa de desemprego feminina, tendencialmente, é sempre mais elevada que a masculina, normalmente 15% a 20% superior. Nos períodos de maior crise económica a diferença pode aproximar-se dos 50% (Barreto, 2002).

⁴⁸ A lei n.º 13/2003, de 21 de Maio, veio revogar o Rendimento Mínimo Garantido previsto na Lei n.º 19-A/796, de 29 de Junho, e criar o Rendimento Social de Inserção.

satisfação de necessidades sociais, comunitárias ou ambientais; cumprimento de acções de orientação vocacional e de formação profissional; incentivos à criação de actividades por conta própria ou criação do próprio emprego, entre outros. O não cumprimento destas acções conduz ao cancelamento do benefício.

No ano lectivo de 2003/2004, dos 212 indivíduos (quadro VI) que recebiam este apoio na RAM, 4,7% eram do concelho de Machico e 15,1% de Santana.

De entre os 16 entrevistados, eram 4 (um dos quais homem) os que auferiam do Rendimento Social de Inserção no ano lectivo de 2004/2005. Outra das formandas lhe havia sido retirado momentaneamente por ter recebido uma pequena herança.

Quadro VI. Formandos beneficiários do RSI (2003/2004)

Local	H	M	H/M	Total (%)
Machico	1	9	10	4,7
Santana	2	30	32	15,1
RAM	32	180	212	100,0

Fonte: DRE (Março de 2004)

Como é de esperar, as mulheres são as que mais beneficiam deste. Embora não se possua dados que caracterizem as beneficiárias, com base nas entrevistas efectuadas pode-se afirmar que no caso das formandas são mulheres jovens com baixos recursos escolares que em consequência disso não conseguiram um emprego e por isso têm de contar com o apoio da Segurança Social, ou então são formandas com idades avançadas, que devido a esse “obstáculo” têm enormes dificuldades em arranjar ocupação profissional.

Diz a sabedoria popular que “não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar”. Será que é certo atribuir este subsídio? Não será melhor receber o RSI do que trabalhar? O que se constatou é que algumas formandas têm consciência que trabalhar é melhor do que auferir o RSI – embora se tenha tido conhecimento que por vezes tendem a recusar o emprego que lhes oferecem por este não corresponder às suas expectativas; este acto, no entanto, não agrava a sua situação, pois continuam a receber o RSI apesar deste programa estabelecer a “aceitação de trabalho” como um dever do beneficiário. O que se verifica em muitas situações é que os beneficiários são encaminhados para a escola, uma vez que não trabalham. Também existem situações de pessoas que recusaram ir para a escola, acabando por lhes ser suspenso o subsídio.

“Entrevistador – Entrevistei pessoas que diziam que é bom ter estudos para conseguir um trabalho melhor. Acha que é assim?

Carla – A gente não consegue um trabalho, fui chamada do desemprego. Sou franca, preferia ter um trabalho do que o rendimento mínimo. Pelo menos ganha-se mais.

Ent. – Portanto gostava de arranjar um trabalho?

Car. – Pelo menos ganhava-se mais, tinha-se caixa e assim não temos.” (41 anos, divorciada, doméstica, 4º ano: M/C)

Relativamente ao único formando do sexo masculino beneficiário, nota-se que este tende a se sentir envergonhado por receber este subsídio, por isso esconde esse facto e afirma que vem à escola para aprender (o que não deixa de ser verdade tendo em conta o seu empenho) e não porque é obrigado a vir. De destacar que são os homens que menos auferem do RSI porque têm mais facilidades em encontrar uma profissão, seja qual for a idade e o grau de escolaridade que possuam.

“Entrevistador – Por que é que veio para a escola agora?

Rodrigo – Porque queria aprender um pedacinho. Quando chega um papel a casa tenho de dar ao vizinho, a dar a vida a conhecer aos outros, é mau. Agora não tem solução, se fosse há uns 20 anos atrás, mas agora... paciência.

Ent. – E por que é que veio só há 3 anos e não há 5 anos?

Rod. – Eu não estava cá e eu vim para aqui de sorte. Sorte... não foi sorte nenhuma, mas não quero morrer de velho nesta terra.

Ent. – Mas recebe o rendimento mínimo?

Rod. – Sim.

Ent. – Eles obrigam a vir à escola. Não foi por causa disso que veio?

Rod. – Obrigam?

Ent. – Obrigam. Não sabia?

Rod. – Não. Antes disso eu já vinha à escola. Quando vinha não era porque recebia o rendimento mínimo, era para aprender um pouco. Quando não se sabe ler não se vê para lado nenhum, é como o burro.” (66 anos, solteiro, agricultor, sem grau de escolaridade: I nível)

Mais uma vez relembra-se que os adultos só iniciam um processo de aprendizagem quando dele necessitam. O Rendimento Social de Inserção pode ser encarado como um factor de “motivação” – leia-se “obrigação”-, para os formandos beneficiários, visto que obriga a frequência escolar correndo estes o risco de lhes ser suspenso.

Na medida em que os beneficiários (mais as mulheres) têm grandes dificuldades em arranjar uma ocupação profissional a tempo inteiro⁴⁹, esta obrigação pode ser considerada uma boa medida porque é uma forma de os colocar em contacto com a instituição escolar contribuindo para que se preparem para no futuro poderem ingressar num mercado de trabalho que exige elevados níveis de conhecimento e competência mais abrangentes, grande agilidade mental, espírito de pesquisa, atitudes de abertura ao imprevisto, etc.

Contudo há que ter em conta outra realidade: verifica-se que entre os beneficiários existem aqueles que já possuem o 4º ano, e que por esse motivo estão entre os que fazem melhoria de conhecimentos (M/C). Como seria de esperar a falta de motivação está muito presente, principalmente entre estes, que não necessitam de estar na escola, ou melhor, que deviam ter transitado para o 2º ciclo, porém, as medidas do RSI só incluem a frequência no 1º ciclo.

Se formos ter como referência o quadro VII, vemos que são precisamente os que frequentam o I nível e a melhoria de conhecimentos que mais representam os beneficiários do RSI no ano lectivo de 2003/2004 a nível da RAM, o que vai ao encontro do que já foi dito: muitos não necessitam de frequentar a escola e outros têm muitas vezes a oportunidade de entrarem em contacto com a aprendizagem formal.

Quadro VII. Formandos beneficiários do RSI segundo o nível de conhecimento (N)

Local	2003/2004					Total (N)
	I	II	III	M/C	N/R	
Machico	6	2	1	1	0	10
Santana	3	10	1	18	0	32
RAM	70	31	27	61	23	212

Fonte: DRE (Março de 2004)

No tocante aos níveis de motivação de algumas das beneficiárias, se inicialmente dizem nos seus discursos que gostam de frequentar a escola e aprender e que é por isso que continuam a frequentá-la, mais tarde acabam por se contradizer, pois deixam transparecer de forma remota que se deixassem de receber o RSI não mais vinham à escola. Digamos que a motivação que as impulsiona para a frequência escolar é a chamada motivação extrínseca, aquela em que apenas se aprende porque há uma recompensa externa, sendo as dificuldades na aprendizagem acrescidas em consequência da baixa força de vontade. Não é de estranhar,

⁴⁹ Não é de esquecer que a importância da escola está associada muitas vezes à empregabilidade: a elevados níveis de escolaridade correspondem bons níveis de empregabilidade.

por isso, que cancelado e deixando de existir a obrigação de frequentar a escola muitos desistam⁵⁰.

“Entrevistador – Se não recebesse vinha à escola?

Carla – Por que é que eu vinha para a escola se tenho a 4ª classe?

Ent. – Não queria continuar?

Car. – Não, porque a vida que eu tenho não dá para vir para a escola. Mesmo assim eu já faço um sacrifício. Faço a vida de casa, cuido dos netos...

Ent. – Mas está a gostar de vir à escola?

Car. – Sim. É um pedaço que alivia a cabeça. ” (41 anos, divorciada, doméstica, 4º ano: M/C)

“Entrevistador – Alguma vez pensou em desistir da escola da noite?

Catarina – Por enquanto não. Não gosto, mas tenho de vir.” (35 anos, casada, doméstica, 1º ano: I nível)

Apesar da baixa de motivação de alguns dos beneficiários, não podemos concluir que todos desgostam da escola.

“Entrevistador – Portanto foi obrigada a vir à escola pelo rendimento mínimo?

Maria – Sim. Como recusei o emprego, mandaram-me para a escola. Houve muitas que desistiram do rendimento mínimo quando souberam.

Ent. – Por que é que continua a vir à escola se já não recebe o rendimento mínimo?

Mar. – Porque está perto a acabar (o ano lectivo). Venho para distrair um pouco, mas não fico as três horas. Depois das férias não vim uma semana à escola. O meu filho disse «Por que é que não vai à escola?», e então eu vim. Quando recebia o rendimento mínimo vinha todos os dias, tinha de assinar uma folha. Agora venho de vez em quando. O professor, às vezes, manda-me embora mais cedo.” (60 anos, viúva, doméstica, 4º ano: M/C)

Como é natural, assiste-se no contexto “sala de aula” e “fora da sala de aula” a situações em que alguns colegas tendem, em conversa informal, a estabelecer comentários maldosos em relação aos que recebem o Rendimento Social de Inserção.

⁵⁰ Fazendo alusão ao quadro V (página 48), recorde-se que 9,6% dos formandos no ano lectivo 2003/2004 desistiram da “escola da noite”, em consequência da suspensão do RSI.

“Graça – As que vêm pelo Rendimento Mínimo não têm gosto em aprender. Querem é o dinheiro.” (69 anos, viúva, aposentada, sem grau de escolaridade: II nível)

Apesar desta opinião ser depreciativa, não deixa de ser verdade no que diz respeito ao não terem vontade de aprender, como de resto já pudemos constatar com base em alguns excertos das entrevistas acima apresentados.

Contudo, nem sempre são os colegas que estabelecem juízos de valor. Muitas vezes, por falta de informação por parte dos habitantes da comunidade, principalmente no concelho de Santana onde impera mais o controlo social, todos os alunos são rotulados de beneficiários do RSI, daí ser compreensível o sentimento de vergonha e revolta que sentem às vezes aqueles que apenas vão à escola para aprender.

“Lígia – Ainda disseram quando vim, e mesmo ao longe colegas que eu falo quando venho dizem: «Mas é por causa do Rendimento Mínimo?» ” (63 anos, casada, doméstica, sem grau de escolaridade: II nível)

“Rosa – Dizem-me «Aonde é que vai pôr o dinheiro?». Pensam que toda a gente que vem aqui recebe o Rendimento Mínimo.” (63 anos, casada, doméstica, 3º ano: III nível)

“Carla – Dizem: «Lá vai as mulheres do Rendimento Mínimo para a escola».” (41 anos, divorciada, doméstica, 4º ano: M/C)

É por esta razão que quando se chegou à escola onde existem mais beneficiários, os alunos faziam questão de deixar bem claro que estavam na escola para aprender e não para receber dinheiro como alguns colegas.

Representações sociais da escola

Estamos integrados num dado sistema social, onde temos noções mais ou menos partilhadas acerca de uma variedade de aspectos, tais como a morte, a vida, a saúde, a toxicodependência, entre outros. São a estas noções, úteis para atribuímos sentido aos acontecimentos e para organizarmos a comunicação e os comportamentos que temos no interior dos grupos, que se designa por representações sociais.

Se durante anos a função da organização escolar era renegada por muitos, perante a sociedade da informação, esta ganhou um enorme desafio: o de se adaptar às transformações sociais, culturais e económicas criadas pelo desabrochamento deste agente de socialização, de forma a preparar os cidadãos na perspectiva de um enriquecimento contínuo de saberes e do exercício duma cidadania adaptada às pressões do nosso tempo.

Porém, é sabido que, se por um lado, existem pessoas que têm mais acessibilidade à aprendizagem ao longo da vida, como é o caso dos jovens adultos, dos cidadãos activos, dos trabalhadores activos que estão conscientes dos benefícios de uma actualização das suas competências; existem, por outro lado, indivíduos com baixos níveis de educação ou de qualificação que estão muitas vezes pouco informados das possibilidades de educação e formação, achando as instituições e os programas pouco pertinentes relativamente às suas necessidades. Torna-se, por isso mesmo, fundamental por parte dos agentes educativos sensibilizar estes indivíduos para as vantagens da educação e da formação, bem como tornar os sistemas mais atraentes e mais bem adaptados a estes casos.

Recorde-se que, através do contacto estabelecido com a coordenadora concelhia do ensino recorrente e com base nas entrevistas, foi possível apurar que nas freguesias onde incidiu esta investigação são preconizadas acções para dar a conhecer a “escola da noite”, embora existam entre os “de fora” aqueles que não lhe atribuem a devida importância porque acham que com a idade que agora possuem a escola já não é lugar indicado para eles, levando-nos a concluir que as representações sociais destes em relação à escola são negativas.

No tocante aos entrevistados, e demais formandos com quem se estabeleceu contacto, foi enfatizada a importância da escola, mesmo por aqueles que tiveram más experiências quando eram novos com os professores, que não lhes deram o devido apoio. Igual opinião partilham aqueles que simplesmente desgostavam da escola tendo com prioridade nos seus projectos de vida aprender uma profissão ou ganhar dinheiro, mesmo que em alguns casos os seus progenitores (principalmente a mãe) quisessem que eles continuassem a estudar.

“Entrevistado – Andou até que ano?

Conceição – Até à 4ª e não aprendi nada. Conhecia as letras, mas não sabia juntar. A professora chegava lá e mandava fazer mandados para aqui e para ali. Além da gente não ter vontade...

Ent. – (...) Por que é que deixou a escola?

Con. – Porque não quis ir mais.

Ent. – Não gostava?

Con. – Não gostava. Tinha um ódio à escola.

Ent. – Era dos professores?

Con. – Não maltratavam, mas olhe não era exigido como agora.” (66 anos, viúva, aposentada, 4º ano: II nível)

“Entrevistado – Portanto não gostava da escola?

Maria – Não. Eu queria era aprender a costura. Queria bordar, andar pela fazenda.

Ent. – A sua mãe o que é que disse quando desistiu da escola?

Mar. – Ficou triste, mas não disse nada. Ela tinha uma afilhada professora e queria que eu estudasse para professora.” (60 anos, viúva, doméstica, 4º ano: M/C)

Verifica-se, por isso, que entre estes, e até nos que são beneficiários do Rendimento Social de Inserção, está largamente adquirida a ideia de que a passagem pela escola representa um passaporte (diploma) fundamental, praticamente indispensável, para passar as fronteiras de um território bastante exigente (mercado de trabalho) e assim assegurar uma boa posição social na nossa sociedade (mobilidade social).

Igualmente para algumas das entrevistadas que dependem financeiramente do marido – as que não conseguem arranjar uma profissão por não terem recursos escolares suficientes –, além da função da escola em preparar o indivíduo para o desempenho de uma cidadania plena, esta é encarada como uma instituição que garante independência.

“Entrevistado – Acha que o facto de andar na escola vai ser bom para ler, ver televisão, arranjar emprego...

Sandra – É bom para isso tudo. Antigamente pensava que não era tão importante, mas vi que estava errada.

Ent. – Como se sente agora sabendo ler e escrever?

San. – Sinto-me outra pessoa, mais confiante.

Ent. – Qual é o papel da escola na sociedade actual, na sua opinião?

San. – É uma maneira de aprender, de ser alguém, de conviver.

Ent. – Acha que é importante ter estudos?

San. – Sim.

Ent. – Porquê?

San. – Porque tendo o seu emprego não estão dependentes do marido. Quando o dinheiro é nosso podemos comprar mais coisas. Eu sei porque já tive dinheiro meu.” (44 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

Contudo, embora agora todos reconheçam a importância da escola, tempos houve em que alguns entrevistados não lhe atribuíram a devida importância, por serem crianças ou jovens e inexperientes nestas questões. Em consequência, são perseguidos pelo arrependimento de não terem obtido as competências básicas de escrita e leitura quando lhes foi dada a oportunidade.

“Entrevistador – Arrependeu-se alguma vez de não ter continuado a estudar?

Conceição – Sim senhores, muitas vezes. A pessoa quando é pequena não pensa ainda ao que vai chegar.” (66 anos, viúva, aposentada, 4º ano: II nível)

“Entrevistador – Alguma vez arrependeu-se de ter interrompido os estudos?

Bernardina – Sentia-me com pena. Sentia-me triste. Se tivesse tido apoio já sabia ler e escrever, não estava na escola da noite. Hoje em dia fiquei com mais pena de não ter apoio. O meu filho tem apoio. Hoje em dia a pessoa que não sabe ler e escrever é complicado. Para preencher um cheque ou outro papel é complicado, tem de pedir a outra pessoa para preencher.” (40 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

“Entrevistado – Já se arrependeu de não saber ler e escrever como deve ser?

João – Já me arrependi. Os meus colegas às vezes dizem que é triste uma pessoa não saber ler.

Ent. – E isso atinge-o?

João – Sim.” (24 anos, solteiro, pedreiro, 3º ano: II nível)

Por outro lado, existem aqueles que pouco ou nenhum contacto tiveram com a instituição escolar e os que tinham o desejo de estudar, mas que devido a tempos caracterizados pelas dificuldades económicas em famílias com um grande número de filhos (algumas crianças chegavam mesmo a passar fome), tiveram que se dedicar às lides domésticas e à educação dos irmãos (e abdicar do seu sonho) – no caso das mulheres – e ao trabalho na agricultura e na construção civil – no caso dos homens –, muitas vezes de modo a auxiliar o agregado familiar. Por isso mesmo, verifica-se que entre estes a motivação é sempre elevada, apesar de alguns estarem cansados e terem lentos progressos, e o que lhes verdadeiramente interessa quando estão na sala de aula é prestar atenção ao que o formador está a transmitir porque “nunca é tarde para aprender”, apesar de considerarem que não têm capacidades para tal na maior parte das vezes.

Portanto, verifica-se que as trajetórias escolares da grande maioria destes formandos são caracterizadas por percursos longos ou curtos de insucesso e abandono escolares; outros, para sua grande tristeza, nem contacto com a instituição escolar tiveram – embora se tenham conseguido “desenrascar” ao longo da sua vida, em virtude das profissões desempenhadas.

A família, uma instituição social importantíssima na transmissão de normas, valores, modos de comportamento possibilitando a integração das crianças na sociedade e, igualmente, uma grande base de apoio, muitas vezes falha neste papel. Foi precisamente isto que aconteceu a alguns dos entrevistados, que atribuem a culpa da desistência/abandono ou não frequência escolar aos pais.

“Entrevistado – Em nova andou na escola?

Rita – Com os 8 anos na primeira. Depois a minha mãe tirou-me para ir fazer companhia a uma irmã solteira que vivia no Funchal. Veja lá o juízo dela!

Ent. – E não estudou quando estive com a sua tia?

Rita – Não. Mas não fiquei muito tempo com ela. Dois anos depois ela morreu. Eu vim para casa e a minha mãe não me pôs na escola.

Ent. – Nessa altura queria voltar à escola?

Rita – Não me lembro. Quando as mães nesse tempo não fazem esforço, sabe-se que quem é pequeno não se esforça.

Ent. – A sua mãe tinha estudos?

Rita – Ela não sabia ler nem escrever.” (72 anos, casada, aposentada, 1º ano: II nível)

Verifica-se que houve situações em que alguns dos entrevistados precisaram de um incentivo ou obrigação por parte dos pais para prosseguirem os estudos, quando decidiram abandoná-los, mas não obtiveram qualquer tipo de reacção da parte deles.

“Entrevistador – Por que é que desistiu?

Ricardo – Não gostava de andar na escola. Ia uma hora lá, mas o que eu gostava era de treinar futebol. Os meus pais como não tinham estudos ainda disseram para eu ir à escola, mas com pouca força. Como não queria ir não disseram mais nada.

Ent. – (...) Que idade tinha na altura?

Ric. – 14 anos. ” (36 anos, casado, pedreiro, 2º ano: II nível)

Apesar de culpabilizarem os pais, alguns chegam a reconhecer que “os tempos eram outros”, mais difíceis, por isso não se podia esperar outra medida por parte destes.

“Entrevistador – Foi trabalhar quando largou a escola?

Sónia – Comecei a trabalhar com 13 anos, andar a dias. Aos 14 fui para a fábrica do peixe. A pessoa começou a ganhar dinheiro, a tomar gosto. Podia ter andado na escola à noite, mas fui bruta.

Ent. – A sua família tinha dificuldades?

Són. – Sim. Éramos sete, já se sabe que eu tinha de ajudar a minha mãe. E eu mesma não tinha gosto, senão podia estudar e ajudar em casa. Eu não tinha quem me ajudasse. E as professoras, quem não sabia, ia para o carreiro dos burros. Ainda hoje tenho raiva de uma professora de Santa Cruz quando passo por ela.

Ent. – Mas elas separavam mesmo?

Són. – Separavam. Ficávamos no carreiro dos burros.

Ent. – E a professora ajudava?

Són. – Já não ligava mais. Depois não tinha vontade de ir para a escola. Agora as crianças não sabem e têm apoio, mas no nosso tempo não era assim.

Ent. – E a sua mãe não foi falar com a professora?

Són. – Foi uma vez.

Ent. – Ela não lhe disse para continuar?

Són. – Não se importava. Já as minhas irmãs, as novas, pôs a aprender e aos filhos, mas eu não.

Ent. – É a mais velha?

Són. – Das raparigas era.” (45 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

Além desta razão, na altura da infância dos entrevistados com idades mais avançadas, a escola não tinha o papel que tem nos dias actuais. O trabalho, remunerado ou não (no caso de trabalharem em actividades familiares) era mais importante, pois assim lhes possibilitaria adquirir as habilidades para o futuro. Se na infância dos entrevistados era complicado frequentarem a escola, imagine-se no tempo dos pais destes, provenientes de famílias pobres que exerciam profissões principalmente ligadas à pesca, agricultura e bordado, estando a educação somente ao alcance dos de famílias abastadas.

Sabe-se que, e segundo Grácio (1997: 23), quanto maior for o insucesso de um jovem proveniente dos segmentos mais baixos da estrutura social, mais probabilidades este tem de abandonar o sistema educativo, pois contrariamente aos “mais favorecidos”, além de não possuir, muitas vezes, o apoio familiar para encarar com mais confiança o seu futuro profissional, não possui igualmente meios económicos e culturais.

Os pais dos entrevistados não sabiam ler nem escrever ou dominavam pouco a escrita e a leitura – embora fossem bons no cálculo de cabeça –, daí que não seja de estranhar os

percursos escolares curtos, nulos ou mesmo longos caracterizados pelo insucesso escolar dos entrevistados, e que, apesar de ter havido uma melhoria de vida a nível financeiro (e em alguns casos escolar) quando comparados com a situação dos pais, se assista à reprodução de classes de origem.

Nota-se ainda que apesar de viverem inseridos no mesmo meio social, mais na freguesia de Santana um local onde a actividade agrícola prevalece, se encontram formas de contacto com a escola diferenciadas, devido às concepções da época. Por um lado, existem aqueles – os homens – que eram afastados da instituição escolar e empurrados desde novos para o trabalho árduo da terra porque as necessidades a isso obrigavam. As raparigas, por sua vez, ou eram empurradas para a escola ou para as lides domésticas e afastadas do trabalho agrícola.

“Entrevistador – Tem irmãos?

Rodrigo – Onze.

Ent. – Os seus irmãos também não estudaram?

Rod. – As mulheres estudaram, os homens não.

Ent. – Porquê?

Rod. – Eram mulheres, tinham mais tempo para ir à escola. Nós era para cuidar dos animais e plantar o comerezinho.” (66 anos, solteiro, agricultor, sem grau de escolaridade: I nível)

Por outro lado, existem aquelas alunas que lamentam o facto de lhes ter sido vedada a possibilidade de se instruírem na escola, visto que para o pai – figura autoritária, com o poder decisório sobre o grupo familiar – o lugar destas era em casa, não havendo por isso necessidade de aprenderem o que esta ensinava. Curiosamente, os irmãos destas, por serem (futuros) homens, frequentaram a escola.

“Entrevistador – Os seus pais nunca tiveram gosto em lhe colocar na escola?

Lígia – Nada, absolutamente nada e não queriam que eu viesse para a escola... Os machos é que vinham para ir para a tropa, as meninas podiam ser roubadas. Depois veio a lei, se fosse um ano antes.” (63 anos, casada, doméstica, sem grau de escolaridade: II nível)

“Entrevistado – E a senhora em nova andou na escola?

Sandra – Até aos 11 anos dei a 2ª classe na Angola.

Ent. – Por que é que não continuou a estudar?

San. – O meu pai tinha um feitio... uma mentalidade atrasada. As mulheres eram para a casa. O meu irmão foi para a 4ª classe no colégio e eu para ficar em casa. A mais velha saiu com a 2ª classe e deu a 4ª dos adultos.

Ent. – A sua mãe não dizia nada?

San. – O meu pai era muito mau, a minha mãe calava-se.

Ent. – Ele diz alguma coisa de vir agora para a escola?

San. – Diz que não serve para nada. O que é que eu venho para aqui fazer?” (44 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

A idade também é um condicionante para o contacto com a escola. Os mais velhos, entre as raparigas, geralmente ficavam em casa para tratar dos mais novos e ajudar a mãe nas tarefas domésticas. Assim, mesmo que tivessem tido contacto com a escola, acabavam por desistir, mais por imposição do que por vontade.

“Entrevistador – Em nova andou na escola até que ano?

Alice – Tirei a 3ª classe.

Ent. – Lembra-se quantos anos tinha quando entrou?

Ali. – Tinha 7 anos e saí com 10.

Ent. – Então a senhora não perdeu nenhum ano?

Ali. – Eu não perdi. Naquela altura era obrigatória a 3ª classe. Depois de eu sair da escola é que era obrigatória a 4ª classe.

Ent. – Depois disse-me que veio há alguns anos atrás tirar a 4ª classe?

Ali. – Aos 47 anos vim tirar a 4ª classe e a partir daí comecei a escrever poesia.

Ent. – Por que é que não continuou a estudar quando era nova?

Ali. – Éramos 12 irmãos e éramos muitos na escola de uma vez. A minha mãe teve um bebé na altura. Eu também não tinha juízo. A minha mãe disse para eu ficar em casa para cuidar do bebé que aos 15 anos tirava um curso de costura.

Ent. – E chegou a tirar o curso?

Ali. – Sim (...).” (60 anos, casada, doméstica, 4º ano: M/C)

Estas situações, pelos entrevistados vividas, remetem-nos para um estudo efectuado por Graça Pinto (1998) em 5 aldeias do vale da Campeã, onde a terra constitui o ganha-pão e o trabalho familiar prevalece como um traço fundamental da grande maioria das explorações agrícolas. A autora revela que grande maioria das famílias inquiridas (cerca de 80%) foi explícita quanto à indispensabilidade do trabalho dos filhos, verificando-se que as crianças de ambos os sexos atingem a equivalência ao tempo de trabalho adulto por volta dos 13/14 anos de idade e ainda mais cedo nas unidades familiares mais pobres.

O trabalho prestado por estas crianças eleva-se com a idade e o número de irmãos. Nas raparigas este é mais de tipo doméstico e entre os rapazes é mais de cariz agrícola. Estes fazem ainda parte de grupos de trabalho de entre-ajuda, ganhando contributos externos, em trabalho humano e/ou mecânico, para a exploração agrícola familiar. Muitas destas, podem, ainda, trabalhar como assalariados, em tarefas agrícolas ou na construção civil, sendo, naturalmente, as crianças provenientes das famílias mais pobres as que apresentam uma maior propensão para esta situação.

Embora muitas destas crianças e jovens tentem conciliar trabalho com escola, verifica-se que quem fica a ganhar é o trabalho e quem fica a perder, na nossa opinião, são as crianças e os jovens que precocemente são empurrados para a equipa de trabalho familiar onde chegam a trabalhar 7 a 8 horas por dia, em acumulação com as actividades escolares, sendo o horário alargado nos dias em que não há aulas. Os pais destas crianças não se opõem à escola, pelo menos na teoria, já na prática como dependem da terra vivem na expectativa de que os filhos são capazes de conciliar o que é inconciliável. Como seria de esperar são inevitáveis as faltas às aulas, as saídas mais cedo da escola, a escassez de tempo e a disposição para o cumprimento dos deveres escolares, assim como a existência de uma atitude geral, mas compreensível, de encarar a escola mais como um espaço de descanso e brincadeira do que como um lugar onde igualmente é fundamental trabalho e esforço. Como é óbvio, o insucesso e o abandono escolares, bem como a inserção precoce no mercado de trabalho precário, não surgem por acaso, dando-se assim a reprodução de classes (e de pobreza).

O Decreto-lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952 reforça a obrigatoriedade do ensino primário elementar (3 anos). Por sua vez, o Decreto-lei n.º 38 969, de 27 de Outubro de 1952 regula o decreto anterior. A obrigatoriedade de andar na escola é por isso um impulsionador para que muitos dos irmãos dos entrevistados a tenham frequentado, mesmo nos casos em que os pais atribuem mais importância ao trabalho; a lei, que assustava, era para ser cumprida.

“Entrevistador – O que é que os seus pais faziam?

Lígia – Eram agricultores. Nem sequer me puseram a aprender a escrever o meu nome, foi só por boca. Também os pais deles não puseram.

Ent. – Os seus pais não sabiam ler e escrever?

Líg. – Não, não.

Ent. – Tem irmãos?

Líg. – Sim, senhora. Tenho só 8 (risos).

Ent. – Algum estudou?

Líg. – Tenho um irmão que tirou o curso de hotelaria e uma irmã é enfermeira. Tenho outro que é chefe de mesa. Ele foi por sua conta, não foi que o meu pai lhe ajudasse. Ele saiu de casa.

Ent. – Eles são mais velhos?

Líg. – Eu sou a mais velha. Eu sou a primeira. Os meus irmãos todos foram obrigados a ir à escola pela lei, todos. Eu se era um ano antes também ia. Era só a 4^a, a 3^a. A 3^a era obrigatória e depois a 4^a era voluntário. Havia a telescola para quem queria dar o exame de admissão, que correspondia ao 2º ano agora... acho que sim” (63 anos, casada, sem grau de escolaridade: II nível)

Alguns dos entrevistados, por na altura não ser obrigatório, acabaram por ver impedida a possibilidade de adquirirem algum conhecimento. Quando começou a ser obrigatório, já tinham passado da idade de entrada, e como os pais não fizeram um esforço para que eles fossem à escola só lhes restou, num futuro próximo, o ensino para os adultos, a decorrer em algumas zonas em casas particulares, embora muitos não tivessem conhecimento.

“Graça – (...) Os mais moços já era obrigatório, mas os mais velhos não.” (69 anos, viúva, sem grau de escolaridade: II nível)

Também, sendo desempenhadores de uma diversidade de papéis sociais, mesmo havendo alguns que sabiam da existência da escola para adultos, quando questionados sobre o facto de não terem vindo mais cedo, quando podiam assegurar uma melhor posição nas suas vidas, são todos unânimes em dizer que estavam ocupados com a vida, com o trabalho, com a família e nem pensavam muito na importância do estudo porque até se desenrascavam nas suas práticas quotidianas.

“Entrevistador – Por que é que veio?

Lígia – Para eu saber, para não ser analfabeta porque eu não conhecia sequer um número. Eu não podia sequer telefonar para eles (referindo-se aos filhos ausentes no estrangeiro). Eles mandavam-me uma carta, eu não sabia. Se vinha uma carta registada, eu tinha de ir à casa da minha irmã para ela assinar e foi estas coisinhas assim que me interessou.

Ent. – E por que não veio nos seus 30, 40 anos?

Líg. – Tava criando os meus filhos. Foi depois do último fugir para longe. Foi depois de eu os criar.” (63 anos, casada, doméstica, sem grau de escolaridade: II nível)

“Entrevistado. – E não voltou a seguir os estudos?

Sandra – Não. O meu maior erro foi esse. Casei, tive filhos, lutei pelos filhos...

Ent. – Mas antes de casar por que é que não foi?

San. – Tive a minha filha aos 17 anos. Já vim de lá com o meu marido. As minhas irmãs é que iam para a escola, quando ele (referindo-se ao pai demasiado severo) ia para a pesca...” (44 anos, casada, doméstica, 2º ano: II nível)

Em suma, não se pode deixar de realçar que é pelo facto de grande parte dos entrevistados possuírem representações sociais da escola/educação bastante positivas que se encontram na “escola da noite”. Também estes estão satisfeitos com os conteúdos programáticos e estratégias utilizadas pelos formadores que, segundo eles, se ajusta às suas necessidades, expectativas e aspirações.

E no que diz respeito aos filhos?

A partir do momento em que a escola se assumiu como um lugar de passagem obrigatória para que se possa adquirir as competências sociais e técnicas possíveis de serem utilizadas no mercado de trabalho, as famílias e os jovens mais desfavorecidos a nível material, e menos apetrechados escolar e culturalmente, viram aumentar, pelo menos em termos formais, o seu leque de probabilidades de ascensão social. O adquirir estudos é encarado como uma estratégia de mobilidade social ascendente, daí não ser de estranhar a crescente procura do ensino superior. Porém, como sabemos, são estes jovens os que mais contacto com o insucesso e abandono escolares têm pois a escola não consegue atenuar as suas dificuldades de aprendizagem, o que acaba por ter efeitos de arrastamento de bloqueio de oportunidades de mobilidade social, ou melhor, manutenção das desigualdades.

Relativamente à escola e à educação, foi analisada a forma como os formandos e respectivos cônjuges se relacionam ou relacionavam com esta no que diz respeito aos filhos. Ou seja, procurou-se saber se há ou houve da parte destes participação, interesse e acompanhamento dos descendentes nas questões ligadas à escola, com o objectivo de analisar se a importância que presentemente atribuem à escola e à aprendizagem (representações sociais positivas) se repercute ou repercutiu em acções em prol do incremento do projecto escolar dos filhos e melhorias no seu futuro (em comparação com o deles).

Entre os entrevistados com poucos ou nenhuns recursos escolares, e cujos filhos já são adultos e com família constituída, notou-se que houve da parte de todos um incentivo e um

esforço para que estes conseguissem mais estudos, embora muitas vezes complicado devido às dificuldades sentidas na altura. Alguns chegaram mesmo a atingir o 12º ano, mas a grande maioria ficou em níveis inferiores, por não terem vontade e pretenderem ingressar numa profissão remunerada, apesar de alguns dos entrevistados terem ficado tristes com esse facto. Somente duas das entrevistadas têm filhos que tiraram cursos superiores: uma para quem a aprendizagem ao longo da vida assume um papel pioneiro e outra porque a filha nasceu em finais dos anos 70 do século XX, pertencente a uma geração que na RAM ingressou em número significativo na universidade.

“Entrevistador – Tinha gosto que eles estudassem?

Rosa – Sim, e com muito sacrifício que se fizemos porque o pai não sabe ler e a vida é difícil.

Ent. – Por que é que não continuaram?

Rosa – Foram à vida. Aqui não havia nada, não havia posses, não davam para a escola.” (63 anos, casada, doméstica, 3º ano: III nível)

No que diz respeito aos que possuem filhos em idade escolar, sejam crianças, adolescentes ou jovens adultos, existem entrevistados que atribuem mais importância ao sucesso escolar dos filhos do que outros, embora todos reconheçam a importância dos estudos. Entre os que não “ligam” tanto ao percurso escolar dos filhos estão algumas das formandas que auferem do RSI, que aceitam como normal o insucesso escolar e abandono, uma vez que passaram por situações idênticas ou porque os filhos mais velhos, que já trabalham, poucos recursos escolares possuem.

Com base nas entrevistas, nota-se que os filhos dos entrevistados já reprovaram pelo menos um ano, e existem mesmo outros que costumam ter apoio escolar, dadas as suas dificuldades. Perante uma sociedade que atribui um papel especial à educação adquirida em instituições escolares, estes formandos que se interessam pelas questões escolares dos filhos revelam que se esforçam por incentivá-los a estudar, porque se já é difícil arranjar emprego com estudos, a dificuldade, no entender deles, acresce mais quando não detêm a escolaridade obrigatória. Eram três os jovens adultos que na altura em que decorreu a pesquisa de terreno se encontravam a finalizar o seu curso superior, sendo estes os filhos mais novos de três formandas – alguns dos filhos mais velhos emigraram.

“Entrevistador – Gostava que eles estudassem bastante?

Catarina – Então não gostava. Só porque a pessoa é burra não quer que eles sejam burros.”
(35 anos, casada, doméstica, 1º ano: I nível)

“Entrevistador – Pretende que ele continue a estudar?

Ricardo – Sim. Já que eu não pude, enquanto lhe puder dar estudo e for bom de cabeça vou-lhe dar apoio. O que eu estou a passar agora não é bom. Na altura dele vai ser pior. Eu vejo que as pessoas que têm curso é que têm mais oportunidades de trabalho. Num trabalho a primeira coisa que perguntam é «Que estudos tem?».” (36 anos, casado, pedreiro, 2º ano: II nível)

Mas quem é que costumava incentivar ou costuma incentivar os filhos a estudar? Verifica-se que é às mulheres a quem compete a tarefa de ver se os filhos já fizeram os deveres de casa e como é que está a correr o seu desempenho na escola, até porque muitas se ocupam ou se ocupavam das tarefas domésticas tendo mais tempo para despenderem com os filhos. Aliás, estas eram e continuam a ser encaradas em muitos meios sociais como as cuidadoras da casa e dos descendentes, mesmo que tenham uma profissão remunerada. Os homens, demasiado ocupados e cansados com a sua actividade profissional, ainda perguntavam ou perguntam de vez em quando como vão as coisas, mas não passa disso.

Também é uma constante dos entrevistados se queixarem de não puderem (terem podido) auxiliar os filhos nos trabalhos de casa, quando os níveis já são elevados; ao invés, em alguns casos, são mesmo os filhos que os ajudam (ou ajudavam), desde o ensino da leitura e escrita, à interpretação das cartas que o carteiro traz e que não se entende. Igualmente alguns dos formandos chegam a utilizar, em tempo de não frequência escolar, os livros dos filhos para treinar as competências adquiridas.

“Alice – (...) Eu nunca fiquei sem saber qualquer coisa, eu namorei por correspondência. Quando eu tive os filhos eu ajudava-os com os trabalhos de casa e isso ajudava. A partir da 4ª classe já não sabia ensinar por isso vim para a 4ª classe. O meu filho disse que éramos analfabetos por não sabermos mexer no computador. Como eu não queria ser analfabeta, comprámos um computador e comecei a escrever em casa sem ir aprender.” (60 anos, casada, doméstica, 4º ano: M/C)

“Entrevistado – Já ficou alguma vez envergonhada por não saber ler e escrever como deve ser?

Rita – Não, eu ficava um bocado fria das vezes eu querer... Eu pegava num livro, queria ver se lia uma frase e não conseguia. Mas atrevida sempre juntava algumas letras e lia algumas

frases. Para mim eu ia soletrando. E ficava quando era para assinar o nome e não sabia. Pedi às minhas filhas para me ensinarem. Depois de saber ficava toda satisfeita de eu dizer que sim. Antes eu ficava um bocado aborrecida. A culpa é dos pais, a culpa já foi dela (referindo-se à mãe).” (72 anos, casada, aposentada, 1º ano: II nível)

Portanto, podemos concluir que por parte da grande maioria dos entrevistados mais jovens há um esforço para que não haja reprodução de situação de classes, embora algumas destas crianças comecem já a ter percursos escolares caracterizados pelo insucesso escolar. São de louvar, no entanto, os esforços preconizados pelos formandos que têm ou tiveram filhos no ensino superior.

Os alunos dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente: Uma tipologia

Após a elaboração de um quadro teórico em torno da temática abordada e se ter procedido à análise da informação recolhida na pesquisa de terreno e dos dados estatísticos fornecidos pela DRE, eis que chega o momento de estabelecer uma tipologia caracterizadora dos alunos – jovens adultos e adultos – do 1º ciclo do ensino básico recorrente, ou melhor, dos entrevistados. Porém, antes de se prosseguir, torna-se pertinente fazer alusão a dois trabalhos de investigação realizados no nosso país que estudaram os alunos destes cursos, chegando as autoras a uma classificação destes.

Maria José Esteves (1996), com a sua dissertação de mestrado intitulada *O retorno à escola: a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo*, tinha como principais objectivos tentar saber quem são os estudantes, do distrito de Setúbal, que se inscreviam nos cursos do 1º e 2º ciclos do ensino recorrente, qual o contexto socio-económico e familiar, o passado escolar, os motivos da sua inscrição, as suas expectativas, descobrir as razões de haver tão pouca procura deste tipo de ensino (uma vez que o universo que não possui escolaridade é relevante) e ver até que ponto este tipo de ensino é adequado às características dos formandos e às suas expectativas. Relativamente ao 1º ciclo a autora concluiu que “se procura um curso do 1º ciclo é provável que seja uma mulher com mais de 35 anos que não possui o 1º ciclo do ensino básico ou não sabe ler e escrever, se tiver mais de 60 anos. É doméstica ou reformada, se for mais idosa, ou pode ser empregada doméstica ou de limpeza se for natural dum país dos PALOP” (Esteves, 1996: 340).

Por sua vez, em 2002, surgiu a dissertação de mestrado da socióloga Maria do Carmo Gomes intitulada *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um Estudo de Caso*. A partir das posições estruturais de indivíduos frequentadores dos cursos do 1º ciclo numa escola de uma freguesia antiga da cidade de Lisboa – origens, trajectórias sociais e modos de vida – e das relações que estabelecem com a literacia no seu dia-a-dia, a investigadora pretendia entender o modo como são vividos os percursos formativos no contexto do ensino recorrente e as implicações que estes têm para a aquisição de competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento da informação escrita contida em materiais impressos. Esta construiu uma tipologia de caracterização dos indivíduos que frequentam os cursos do 1º ciclo, identificando três tipos: 1) os “beneficiários”, maioritariamente mulheres de etnia cigana, casadas, com filhos menores. Analfabetas literais e beneficiárias do Rendimento Mínimo Geral (RMG), com práticas de literacia nulas. 2) os “aprendentes”, indivíduos jovens, sem processos de escolarização e de aquisição de aprendizagens anteriores e mulheres mais velhas, analfabetas literais. Ambos sem família a cargo e com práticas de literacia rudimentares. Por último, 3) os “instrumentais”, indivíduos de etnia cigana, maioritariamente do sexo masculino, menos jovens, casados e chefes de família, muitas vezes também beneficiários do RMG. Estes já estiveram em processos de escolarização anteriores e desenvolvem práticas de literacia básicas.

Os “Aprendentes”

Uma primeira tipologia que se encontra nas salas de aula onde decorreu a pesquisa de terreno é a que se optou por chamar de os “Aprendentes”. Estes são aqueles indivíduos que têm uma enorme vontade em aprender a dominar a escrita e a leitura para não mais viverem situações frustrantes de incompetência ou, para além disto, têm como aspiração conseguir arranjar uma ocupação profissional (mais entre as formandas que não conseguem em detrimento de não possuírem o 4º ano) ou tirar a carta de condução (no caso do jovem adulto).

“Entrevistador – Está a gostar de andar na escola?

Rita – Estou a gostar. Tanto que estou a gostar que deixo tudo e corro. Só mesmo se não puder.

Ent. – Pretende continuar a vir à escola?

Rita – Se Nosso Senhor me der saúde eu venho. Não largo a escola sem saber ler e escrever. Sem saber desenrascar.” (72 anos, casada, aposentada, 1º ano: II nível)

São, no nosso entender, os que possuem as expectativas e aspirações mais elevadas, e, por isso mesmo, se esforçam bastante ou fazem o que está dentro das suas capacidades para darem pequenos passos no processo de aprendizagem.

Aqui encontram-se os formandos que se dedicam à construção civil e que após um longo e cansado dia de trabalho “arrastam-se” para a “escola da noite”, não porque pretendem ascender na sua profissão, mas porque sentem essa necessidade de aprender para puderem enfrentar a nossa sociedade letrada. São formandos jovens adultos (24 anos) e adultos (36 e 65 anos), cujos longos percursos escolares anteriores são caracterizados pelo insucesso escolar, constituindo por isso os analfabetos literais – aqui encontra-se uma maior representação dos alunos do sexo masculino.

No que concerne às formandas, todas se dedicam às tarefas domésticas (estando uma já reformada). As suas trajectórias escolares foram, para a maioria, assoladas pelo abandono escolar (por culpa da mãe) e para uma das formandas, que possuiu o 4º ano, a escola é vista como um local para poder aperfeiçoar as suas competências e aprender, embora ache que “burro velho não aprende línguas”. As idades destas situam-se entre os 45 e os 72 anos.

Os “Conviventes”

Com esta designação “Conviventes”, não se quer dizer que nesta segunda tipologia os formandos são aqueles que apenas se dirigem à “escola da noite” para conviver. Como vimos no subcapítulo das *motivações para a frequência escolar*, o grande impulsor para todos os formandos – à excepção dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção – é o aprender a ler e a escrever ou melhorar essas competências básicas, pelo que tem de ficar bem claro que estes igualmente querem e têm vontade de aprender (expectativas e aspirações) como os “aprendentes”. A diferença destes reside, porém, no facto de além de encararem a escola como um local sério de aprendizagem também a encararem como um meio de distração, onde gostam de estar com o professor, com os colegas e de actividades como, por exemplo, os passeios.

Aqui encontram-se principalmente mulheres aposentadas, viúvas, que vivem sozinhas pois os filhos já seguiram a sua vida, ou aquelas mulheres que após um longo dia de trabalho

doméstico encontram na escola um meio de aliviar a cabeça de preocupações – sendo interessante referir que aqui existe uma aluna que apesar de já não auferir do RSI continua a vir à escola. A motivação destas formandas é boa e os progressos podem-se considerar positivos. Algumas destas têm percursos escolares anteriores caracterizados pelo sucesso escolar (possuidoras do 4º e 3º ano); outras, pouco ou nenhum contacto tiveram com a instituição escolar em consequência das vicissitudes da vida e da mentalidade do pai autoritário. As idades destas situam-se entre os 44 e os 69 anos, havendo, no entanto, maior representação na casa dos 60 anos.

Os “Obrigados”

Optou-se por apelidar um terceiro tipo de alunos de os “Obrigados”, referindo-nos aos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), que caso não auferissem do benefício não se encontrariam a frequentar a escola, que como sabemos é uma das acções, entre muitas, levadas a cabo por este programa de inserção social. Como seria de esperar, são mais as mulheres que representam este tipo, havendo situações de contacto anterior com a escola, ainda que em algumas situações tenha sido pouco (somente o 1º e o 2º ano), ou então nenhum contacto.

Neste terceiro tipo, no entanto, encontramos duas categorias diferentes. Por um lado, as formandas que não necessitam de aprender, na sua opinião, ou pelo menos de estar nesta “escola da noite” porque já possuem o 4º ano e aquelas que simplesmente não gostam da escola – que nunca gostaram da escola –, mas que até necessitam de obter mais recursos escolares para conseguirem arranjar uma profissão e têm consciência dessa necessidade. São mulheres que perante a situação presente (a suspensão do benefício em caso de não frequência) não vêem outra solução senão a de ir à escola, sendo possuidoras de uma motivação, expectativas e aspirações bastante baixas. Além disto, os progressos nas que poucos estudos possuem são escassos. Chamemos a estas as “obrigadas resignadas”, cujas idades encontram-se situadas entre os 35 e os 41 anos e desempenham ocupações relacionadas com as tarefas domésticas e o bordado.

Por outro lado, existem os formandos que apesar de estarem na “escola da noite” por imposição do RSI, gostam de lá estar e de aprender a ler e a escrever porque não dominam bem estas competências ou nunca haviam tido qualquer contacto com a escola e já passaram por inúmeras situações frustrantes. Por esta razão, pode-se considerar que possuem uma

motivação alta, tal como as suas expectativas e aspirações, embora os progressos lentos e poucos. As idades destes situam-se entre os 40 e os 66 anos, e as suas profissões giram em torno da agricultura (no caso dos homens) e das lides domésticas e do bordado (no caso das mulheres). São, por isso, os “obrigados interessados”.

CONCLUSÃO

O reforço dos conhecimentos representa actualmente um papel necessário para a aquisição de competências e saberes abrangentes de forma a encontrar caminhos mais adequados para lidar com as pressões, cada vez maiores, da nossa sociedade.

Os dezasseis formandos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, contemplados neste trabalho de investigação, têm consciência do papel da escola e da educação, daí possuírem representações sociais bastante positivas em relação a estas, reconhecendo mesmo que é óptimo que exista escola à noite para que os que andam atarefados com as suas vidas durante o dia possam ter esta segunda (ou primeira) oportunidade de aprender. Aliás, é de referir que as suas representações são influenciadas pela opinião aceite no nosso país de que a educação constitui um elemento essencial de desenvolvimento e sobrevivência das sociedades, devido a factores como a crescente sofisticação das tecnologias e abundância da informação, a evolução científica, a necessidade de promover a igualdade de oportunidades, entre outros – embora ainda haja, como se sabe, indivíduos que não lhe atribuem o devido valor por não estarem conscientes dos benefícios de uma actualização (ou aquisição) das suas competências.

As profissões actuais dos entrevistados giravam em torno da construção civil e agricultura – no caso dos homens – e do trabalho doméstico e bordado – no que se refere às mulheres, que constituem a grande maioria da amostra e do universo escolar. Onze deles eram casados, duas viúvas e uma divorciada – todos estes com filhos em idade escolar ou já adultos –, e dois solteiros. Metade dos entrevistados encontrava-se na casa dos 60 anos, sendo de destacar o jovem adulto que na altura em que decorreu a investigação tinha a mesma idade da investigadora (24 anos). O nível II era o mais frequentado, havendo, porém, expressão nos outros níveis, podendo-se considerar que muitos destes alunos são analfabetos funcionais (pessoas que não treinaram ou reforçaram os saberes adquiridos na escola, por causa das circunstâncias da vida e do desempenho de diversos papéis sociais, acabando por se esquecerem de grande parte), vendo na “escola da noite” uma oportunidade de lembrarem, manterem e adquirirem novas competências. Outros, os analfabetos, vêem a escola como uma “tábua de salvação” onde poderão conseguir saberes essenciais para o dia-a-dia. Relativamente aos cônjuges, eram indivíduos que possuíam poucos ou nenhuns estudos e cujas profissões não exigiam grandes conhecimentos escolares.

Desde o início que este trabalho, resultante de uma investigação sociológica realizada no ano lectivo de 2004/2005 em cinco cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente, de

quatro escolas, a decorrer nas freguesias de Machico, Caniçal e Santana (Região Autónoma da Madeira), teve como questão de partida orientadora “Quais as motivações que levam os indivíduos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico recorrente nesta altura das suas vidas, uma vez que, supostamente, desempenham diversos papéis sociais?”.

Foi precisamente por desempenharem inúmeros papéis sociais que a grande maioria dos entrevistados optou por ingressar somente agora (ou há relativamente poucos anos) na “escola da noite”, tendo para isso de reorganizar a sua vida para responderem de forma positiva a este novo desafio que decidiram enfrentar. Como muitos já têm os filhos “criados” e com sua própria família constituída, possuem mais tempo livre para se dedicarem a algo que lhes assegurará realização pessoal e profissional, melhoria da sua auto-estima e da sua qualidade de vida. Além disso, frequentar a escola não foi algo que lhes tivesse passado pela cabeça quando ainda podiam assegurar uma melhor posição social para o seu futuro porque sempre conseguiram dar resposta às exigências da sua profissão, possuíam saberes adquiridos no dia-a-dia valorizados, e igualmente no meio social onde estavam inseridos só com o passar dos anos, fruto da evolução, é que a necessidade de saber ler e escrever começou a se fazer sentir de tal forma que a educação começou a ser encarada como um meio para desenvolver estratégias de forma a não serem empurrados para fora dos novos modos de vida (Sociedade do Conhecimento).

As razões de não terem frequentado a escola ou de não terem continuado a estudar quando eram crianças ou jovens são quase sempre as mesmas: os tempos eram mais difíceis; o trabalho era bastante importante, principalmente o remunerado; não havia vontade para estudar, resultado do papel que a escola tinha no seio familiar e na comunidade; a falta de apoio por parte dos progenitores; algumas formandas por serem as mais velhas tinham de ficar em casa a auxiliar a mãe nas lides domésticas e na educação dos irmãos; ou, simplesmente, o pai era demasiado autoritário, em consequência dos estereótipos de género existentes na altura, atitude esta que as afastava da frequência escolar, ficando estas submetidas a um modo de vida adulto enquanto os irmãos (futuros homens) iam à escola ou, pelo contrário, eram afastados das influências da instituição educativa e encaminhados para o trabalho árduo da terra. Devido a todos estes condicionantes ficou assegurada a reprodução de classes, pois os pais dos entrevistados tinham poucos ou nenhuns recursos escolares e desempenhavam tarefas idênticas às dos entrevistados.

O arrependimento é uma constante em todos os formandos que tiveram trajectórias escolares nulas, curtas e longas caracterizadas pelo insucesso ou abandono, quer tenha sido resultado da sua vontade ou da dos progenitores. Apesar de grande maioria dos formandos

detentores das idades mais avançadas se terem “desenrascado”, pois recorriam ao auxílio de vizinhos que dominavam a leitura e a escrita ou aos filhos quando já haviam adquirido essas competências básicas, não conseguiram deixar de se sentir incomodados e frustrados com a falta de conhecimentos. Os formandos mais jovens, são os que mais sentem na pele o sentimento de impotência e vergonha, pois é algo que hoje para muitos cidadãos é inadmissível tendo em conta o escalão etário destes.

Também era objectivo deste trabalho de investigação saber quais as expectativas iniciais e actuais dos formandos e as suas aspirações.

Verificou-se que as expectativas (o que se espera obter), quer iniciais quer actuais, e as aspirações (o que se deseja obter) de grande parte dos entrevistados acabavam por se fundir na força impulsionadora de estarem na “escola da noite”, designadamente saber ler e escrever ou melhorar essas competências básicas. É para isso que lá estavam, e satisfeitos com tudo o que o que lhes era ensinado pelos formadores, apesar de dispensarem os números da “Matemática” e os temas do “Mundo Actual”, iam criando uma comunidade de prática com os colegas, onde trocavam experiências de vida e encontravam apoio para continuarem quando os avanços são lentos (sentindo-se, por isso, impotentes, incapazes) ou quando são atacados pelo esquecimento devido à falta de estudo nas alturas de férias. Também a “escola da noite” é um local de distração, mais para as formandas que vivem sozinhas.

Outros, têm as mesmas expectativas que estes, contudo as suas aspirações passam por conseguir tirar a carta de condução ou no caso das formandas mais novas acabar o 1º ciclo do ensino básico para poderem arranjar uma profissão, visto que actualmente mesmo que seja na limpeza já é exigido a “4ª classe”; estas dedicam-se às lides domésticas e estão dependentes do rendimento do marido ou do Rendimento Social de Inserção. Alguns dos beneficiários do RSI (também por nós considerado como um motivo/obrigação para estarem na escola), por lhes ser exigido que vão às aulas, têm poucas expectativas e aspirações, devido à falta de motivação.

A escola, ao mesmo tempo que possibilita a ascensão social e promove a igualdade para todos, não consegue combater as desigualdades sociais de origem, pois é um sistema formal que tem subjacente uma filosofia educativa que define os seus objectivos, os currículos, o número de anos de escolaridade, os métodos de ensino, os programas, os recursos e os critérios para formação de professores, e que transmite saberes dirigidos a um determinado tipo de aluno, não tendo em conta as condições económicas e sociais da sua família de origem.

Os grupos de origem socioeconómica mais desfavorecidos, apesar de ansiarem melhorar a sua posição social, possuem expectativas mais baixas relativamente à realização profissional quando comparados com os provenientes dos meios sociais mais favorecidos, dado que se sentem menos seguros, principalmente quando têm insucesso escolar, por não terem apoio e recursos (financeiros, escolares, sociais e culturais) familiares. Desta forma, e parafraseando novamente Almeida (1994: 131), verifica-se que “para atingir determinada posição social não é indiferente o facto de se nascer numa família rica ou pobre, com níveis de escolaridade elevados e sem escolaridade, de zonas urbanas desenvolvidas ou de zonas rurais deprimidas e isoladas”.

O apoio emocional e expectativas dos pais são imprescindíveis para que estas crianças possam vencer no sistema escolar. Recorde-se que o estudo de Benavente et al. (1987), demonstrou que crianças de famílias com idênticas condições sociais, económicas e culturais, tinham resultados escolares diferentes porque estas famílias atribuíam uma importância diferente ao papel da escola.

A família possui um papel extremamente importante na educação das crianças e na sua integração na sociedade, embora se assista hoje em dia a uma perda do papel que anteriormente tinha, por agora as crianças passarem mais tempo em contacto com outros agentes de socialização, como a escola e os meios de comunicação. Se quando eram menores muitos dos entrevistados não puderam contar com o apoio dos pais quando não quiseram prosseguir os estudos ou por terem sido deles afastados, agora nesta fase das suas vidas quase todos contam com o apoio dos familiares, fundamental para que a motivação se mantenha em alta, os seus progressos sejam positivos e que não se dê o abandono escolar.

No que concerne à escolaridade dos filhos, embora alguns dos entrevistados (os mais velhos) tenham-se esforçado por dar mais estudos aos filhos, muitos destes acabaram por ter percursos idênticos aos pais – abandono escolar, vontade de ingressar numa profissão remunerada –, havendo alguns que chegaram mesmo a emigrar em busca de melhores condições de vida. Outros conseguiram dar um curso superior aos filhos, também porque eram jovens que tinham vontade de estudar.

Nota-se que os entrevistados com filhos em idade escolar têm uma preocupação evidente com os percursos escolares destes, pois ambicionam para eles um futuro diferente do seu, sendo as suas expectativas e aspirações, no campo escolar e profissional, elevadas. Apesar desta força de vontade, verifica-se que os percursos escolares destas crianças já se caracterizam pelo insucesso escolar (retenção em pelo menos um ano), havendo alguns que têm apoio escolar dadas as grandes dificuldades que têm. Não é de estranhar esta situação,

uma vez que os formandos não possuem os saberes suficientes para apoiarem os filhos nos deveres de casa, principalmente quando os níveis começam a aumentar.

O que se poderá esperar é que mesmo não tendo recursos escolares, e muitas vezes financeiros, estas crianças consigam obter um futuro melhor do que os progenitores se tiverem força de vontade para frequentar a escola. Além disto, os pais, possuidores de expectativas e aspirações elevadas e conscientes da importância da educação (pois são indivíduos que dão um valor especial a esta, em resultado das dificuldades que tiveram de enfrentar e que ainda enfrentam), farão de tudo para que eles possam vencer.

Só em jeito de remate, não se pode deixar de dizer que é de aplaudir o esforço que muitos destes formandos – sejam “Aprendentes”, “Conviventes” ou “Obrigados” – fazem, numa vida já de si complicada e cansativa, para conseguirem retirar frutos desta modalidade de ensino de segunda oportunidade, ou melhor, conseguir alguns progressos como um deles dizia: “Pode ser que eu aprenda a ler nem que seja um papel que eu junte do chão”.

Como pistas para possíveis trabalhos futuros, apesar de já terem sido realizados em outros espaços geográficos trabalhos com os cursos do 1º ciclo recorrente e seus actores, achámos que seria interessante daqui a uns anos voltar a estudar o público escolar desta modalidade para ver se as características destes se alteraram e se realmente as nossas suspeitas quanto à diminuição de número de efectivos se dará, como resultado da evolução demográfica.

Também seria interessante da nossa parte, quem sabe como uma continuação deste trabalho de investigação, estabelecer contacto daqui a largos anos com os entrevistados mais jovens (algo que não é difícil dado nestes meios sociais se conhecer quase todas as pessoas e haver registos com os seus contactos nas escolas), e tentar saber se conseguiram realizar as suas expectativas e aspirações, nomeadamente dominar bem as competências básicas da escrita e da leitura, arranjar uma ocupação profissional e ganhar a sua independência financeira (no que diz respeito às mulheres), se os filhos destes conseguiram melhorar o seu desempenho na escola estando nos projectos de vida destes jovens percursos escolares que passem pela ingressão na universidade, ou estando eles afastados da “escola da noite” (uma vez que não pretendiam transitar de ciclo) se mantêm as suas representações sociais da escola e a vontade que os filhos triunfem. Por último, saber se o jovem adulto conseguiu tirar a carta de condução que tanto ansiava e que não mais tenha dependido da tradução das legendas dos filmes que os seus amigos faziam quando iam ao cinema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Zina Maria Neves Gomes de (2000), *Ensino recorrente na Região Autónoma da Madeira: um estudo exploratório do ensino básico*, Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- Almeida, João Ferreira de (1990a), “Valores e Representações Sociais”, *Portugal nos próximos 20 anos*, VIII Vol., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, João Ferreira de, e José Madureira Pinto (1990b), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, João Ferreira de (coord.) (1994), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Barreto, António (2002), *Tempo de incerteza*, Lisboa, Relógio de Água.
- Benavente, Ana, e Adelaide Pinto Correia (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- Benavente, Ana, Teresa Seabra, Jean Campiche e João Sebastião (1994), *Renunciar à escola – O abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Ed. Fim de Século.
- Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996), *Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d’une Théorie de la Pratique: Précédé de Trois Études d’Ethnologie Kabyle*, Genève, Librairie Droz.
- Campos, Bártolo Paiva (org.) (1990), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, Vol. I e Vol. II.
- Canário, Rui (1999), *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, EDUCA e ANEFA.
- Cavaco, Cármen (2002), *Aprender Fora Da Escola. Percursos de formação experiencial*, Lisboa, EDUCA.

- Comissão das Comunidades Europeias (2003), *Educação e Formação para 2010 – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*, Bruxelas, C. C. E.
- Comissão Europeia (2000), *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas, SEC.
- Conselho Nacional de Educação (1997), *A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida. Situações. Alternativas. Recomendações. Pareceres e Recomendações*, Lisboa, CNE.
- Costa, António Firmino da (1986), “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Costa, António Firmino da (1998), “Classificações Sociais”, *Leituras*, Revista da Biblioteca Nacional, 2, pp. 65-76.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Cross, K. Patricia (1981), *Adults as learners*, San Francisco, Jossey Bass.
- Delors, Jacques et al. (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a UNESCO, Lisboa, Ed. Asa.
- Duarte, Isabel, Maria José Maranhão e Nélia Rebelo da Silva (1997), *Começar de novo: ensino recorrente no feminino. Um estudo de caso*, Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- Durkheim, É., e M. Mauss (1968), “De quelques formes primitives de classification: contribution à l’étude des représentations collectives”, em Marcell Mauss, *Œuvres*, vol. 2, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Esteves, Maria José Bruno (1996), *O retorno à escola: a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (policopiado).
- Ferreira, J. M Carvalho, José Neves, Paulo Nunes de Abreu, e António Caetano (1996), *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2000), *O mundo na era da globalização*, Lisboa, Editorial Presença.
- Gleitman, Henry (1999, 1981), *Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, Maria do Carmo (2002), *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um Estudo de Caso*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais (policopiado).

- Grácio, Sérgio e Sacuntala de Miranda (1977), “Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito piloto”, *Análise Social*, n.º 51, pp. p.p. 721-726.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, EDUCA.
- Guerra, Isabel (1993), “Modos de Vida. Novos percursos e novos conceitos”, *Sociologia: problemas e práticas*, n.º 13, pp. 59-74.
- Imagínario, Luís (1998), *Adaptação-reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Jarvis, Peter (1983, 1995), *Adult and Continuing Education – Theory and Practice*, Londres, Routledge.
- Jones, Gareth R., e Jennifer M. George (1998, 2003), *Contemporary Management*, New York, McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development Vol. I – Essays in Moral Development*, San Francisco, Harper.
- Lahire, Bernard (2003), *O Homem Plural – As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lima, Licínio C. (2003), “Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró”, em Alexandre Quintalha et al., *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- Loevinger, J. (1976), *Ego development: conceptions and theories*, San Francisco, Jossey Bass.
- Lyon, David (1988), *A Sociedade da Informação – Questões e Ilusões*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45- 80.
- Malglaive, Gerard (1995), *Ensinar Adultos. Trabalho e Pedagogia*, Colecção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.
- Mauritti, Rosário (2002), “Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta”, *Sociologia: Problemas e Práticas*, n.º 39, pp. 85-116.
- Melo, Alberto, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Rothes e Mário Ribeiro (1998), *Uma Aposta Educativa Na Participação De Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa, Ministério da Educação.

- Mendes, Maria Manuela Peixoto (1999), *O regresso à escola numa perspectiva de necessidade educativa e de mobilidade*, Porto, Universidade Aberta (policopiado).
- Mesquita, Leopoldo (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico: Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Mesquita, Leopoldo (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico: Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1996), "Contemporary paradigms of learning", em *Adult Education Quarterly*, vol. 46, n.º 3, Spring, pp. 158-173.
- Ministério da Educação e Conselho da Europa (1991), *Educação de Adultos, Desenvolvimento e População Desfavorecida. Relatório do Seminário, Coimbra, 27 a 30 de Novembro*, Portugal, Direcção Geral de Extensão Educativa.
- Ministério da Educação (2003), *Insucesso e Abandono Escolares em Portugal*, <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf> (acesso em 18/08/2004).
- Ministério da Educação (2005), *O 1º Ciclo do Ensino básico Recorrente*, http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinorecorrente/cursos_1ciclo.asp (acesso em 13/01/2006).
- Miranda, Sacuntala de (1978) "Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras – Algés", *Análise Social*, n.º 55, p.p. 609-625.
- Moscovici, S. (1976), *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*, Paris, PUF.
- Moura, Rui Manuel (1997), "O Aprendizente Adulto", em *O Processo de Aprendizagem Autodirigida em Adultos*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Ciências Humanas, Dissertação de Mestrado (policopiado), pp. 65-72.
- Moura, Rui Manuel (1998a), *Aprendizagem autodirigida: uma definição de termos*, http://members.tripod.com/Rmoura/sdl_deftermos.htm (acesso em 20/07/2004).
- Moura, Rui Manuel (1998b), *Autodirecção na aprendizagem: linearidade ou caminho imprevisível*, http://members.tripod.com/Rmoura/sdl_learnproc.htm (acesso em 21/07/2004).
- Moura, Rui Manuel (1999), *A vida adulta: uma visão dinâmica*, <http://members.tripod.com/Rmoura/vidaadult.htm> (acesso em 20/07/2004).

- Moura, Rui Manuel (2000), *Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito*, <http://members.tripod.com/Rmoura/transformative.htm> (acesso em 20/07/2004).
- Moura, Rui Manuel (2001), “A transformação de perspectivas na vida adulta”, em António Simões et al., *Modelos e práticas em Educação de Adultos*, Coimbra, Ediliber Editora.
- Município de Santana (2005), *Santana*, <http://www.cm-santana.com/home.php> (acesso em 22 de Junho de 2005).
- Nogueira, António Inácio Correia (1996), *Para uma educação permanente á roda da vida*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Norberk, Johan (1997), “O educando adulto”, em Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, *Educação de Adultos*, Lisboa, autores, pp. 30-49.
- Nóvoa, António (1997), “Formação de professores e profissão docente”, em A. Nóvoa (ed.), *Os Professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 15-33.
- OECD (2005), *Education at a glance*, OECD, Paris.
- Pedroso, Paulo (1996), “Alternância, Modelos de Formação e Culturas Pedagógicas”, *Inovação*, 9, pp. 263-282.
- Perry, W. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, New York, Holt, Rinehart e Winton.
- Pinto, Jorge (coord.) (1998), *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*, Portugal, Ministério da Educação.
- Pinto, Graça Alves (1998), *De Pequenino é que se Torce o Pepino (e o destino)*, Oeiras, Celta editora.
- Ramos, Madalena (2004), “Representações Sociais da Matemática: A bela ou o monstro?”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 46, Oeiras, Celta Editora, pp. 71-90.
- Sancho, Amélia Vitória Vilhena Pereira (1993), *A escola na educação de adultos, a educação de adultos na escola. Um estudo de caso*, Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- Sancho, Amélia V. (2000), “A Educação de Adultos na Escola – 2º Ciclo Nocturno”, *Forum II*, Braga, Universidade do Minho, pp. 56-73.
- Silva, Augusto S. (1990), *Educação de adultos, educação para o desenvolvimento*, Rio Tinto, Asa.
- Silva, Augusto Santos, e Luís Areal Rothes (1998), “Educação de Adultos”, em Ministério da Educação/DAPP, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos temáticos (vol. III)*, Lisboa, pp. 17-103.

- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, Maria Manuela (1982), *Política de educação sistemática dos adultos*, Lisboa: ME/DGEA.
- Simões, António (1992), “Desenvolvimento Intelectual do Adulto”, *Forum*, 11, Braga, Universidade do Minho, pp. 75-85.
- Sousa, Élvio, Emanuel Gaspar e Helder Spínola (2001), *Roteiro Cultural do Concelho de Machico*, Machico, Câmara Municipal de Machico.
- Sousa, Filomena (2004), *O que é ser adulto? As velhas e as novas representações sobre o que é ser adulto*, Textos Atelier: Famílias, Vº Congresso Português de Sociologia, Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 1-14.
- Smith, Jonathan (1997), “Estilos de aprendizagem na Educação de Adultos”, em Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, *Educação de Adultos*, Lisboa, autores, pp. 7-29.
- Unidade Portuguesa URYDICE (2000), *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados-membros da União Europeia*, Lisboa, Unidade Europeia Eurydice.
- Teixeira, Sebastião (1998), *Gestão das Organizações*, Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- Vala, Jorge (1986), “Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum”, *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 4, pp. 5-28.
- Vala, Jorge e M. B. Monteiro (Orgs.) (1993), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 1: Guião da entrevista aos alunos

- ☐ Sexo
- ☐ Idade
- ☐ Nível de ensino
- ☐ Ocupação profissional
- ☐ Estado civil
- ☐ Profissão do cônjuge e escolaridade
- ☐ N.º de filhos
- ☐ Os filhos estudam e/ou têm estudos?
- ☐ Já havia estudado em novo? Se sim, motivo por que não continuou. Se não, motivo de não o ter feito?
- ☐ Idade que deixou de estudar?
- ☐ Idade em que ingressou no ensino nocturno?
- ☐ Profissão dos pais
- ☐ Escolaridade dos pais
- ☐ Onde é que teve conhecimento do ensino recorrente?
- ☐ Por que razão está a estudar (novamente)?
- ☐ Quando iniciou os estudos que expectativas tinha? Quais as suas expectativas actuais?
- ☐ Está a atingir os objectivos a que se propôs?
- ☐ Pretende terminar apenas o 1º ciclo ou pretende prosseguir os estudos?
- ☐ Acha que esta aprendizagem vai-lhe trazer algo de novo para o seu futuro? O que pretende alcançar no futuro com a aprendizagem?
- ☐ Está a ter facilidades/dificuldades na aprendizagem?
- ☐ Está a gostar de frequentar a escola?
- ☐ Como é a relação entre os colegas?
- ☐ Já pensou em desistir?
- ☐ É fácil conciliar a vida escolar com a vida profissional, familiar, social?
- ☐ O que acha do que lhe é transmitido pelo professor? O que lhe estão a ensinar corresponde às suas expectativas e aspirações ou esperava aprender outras coisas?
- ☐ Existe alguma coisa que está a aprender que não gosta?
- ☐ Está satisfeito com este tipo de ensino?

- Que ideia que tinha da escola antes de começar a estudar? Ela mudou a partir do momento em que entrou na escola?
- Costuma(va) incentivar os seus filhos a estudar? Era incentivado pelos seus pais?
- Acha que é importante ter estudos? Qual o papel da escola na sociedade?
- O facto de estar a estudar veio alterar a sua vida? Em que medida?
- Alguma vez arrependeu-se de não ter aprendido a ler e a escrever quando era mais novo (a) ou de ter desistido?
- Já se sentiu envergonhado por não saber ler e escrever/de não saber ler e escrever como deve ser? Quando, por exemplo? O que fazia nessas situações?
- Como se sente agora dominando melhor a escrita, a leitura, o cálculo?
- Qual a posição dos seus familiares, amigos, colegas de trabalho face ao facto de estar a frequentar a escola? Incentivam? Criticam?