

también la indagación de la información sobre dichas experiencias, utilizando para tal efecto el registro de historias clínicas, los procedimientos clínicos, la justificación teórica de esos procedimientos, la reflexión de los aprendizajes adquiridos y las áreas que el alumno debía reforzar.

El uso del portafolio en educación de Ciencias de la Salud permite una evaluación basada en el desempeño, lo cual da la oportunidad de dar seguimiento a los alumnos según van avanzando en el desarrollo de sus competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Fisioterapia. Coordinador del proyecto: Jesús Rebollo. Madrid.
- Ayala F., Medina G. (2006). El Portafolio: Herramienta de apoyo para desarrollar competencias. Educ. méd. vol.9 suppl.2. Barcelona.
- Barberá E, Bautista, G, Espasa A, Guasch T. (2006). Portafolio Electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol 3 – Nº 2 Octubre. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/>
- Coll C, Martín E, Onrubia J. (2004). La evaluación escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. Madrid: Alianza Editorial.
- Guía Docente de Segundo Curso 2007-2008. Diplomatura en Fisioterapia. Universidad de Almería.
- López-Liria, R., Padilla, D., Rodríguez C, Pérez MT, Ruiz M. (2007) El camino hacia la progresiva implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior en Fisioterapia. *INFAD Revista de Psicología*. 1(1): 137-147.
- López-Liria, R., Sánchez N., Catalán D. Guía Docente de la asignatura Estancias Clínicas I. Curso 2007/2008. Universidad de Almería.
- Wilkinson T., Challis M., Hobma S., Newble D., Parboosingh J., Sibbald R. (2002). The use of portfolios for assessment of the competence and performance of doctors in practice, Medical Education. Vol 36, 10: p. 918-924.

Fecha de recepción: 1 Marzo 2008
Fecha de admisión: 12 Marzo 2008

TRAÇANDO O PERFIL DOS ESTUDANTES ADULTOS PARA COMPREENDER AS SUAS CARACTERÍSTICAS E RESPONDER ÀS SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO

Carlos Badalo

Escola Secundária Anselmo de Andrade

Margarida César

Universidade de Lisboa

RESUMO

A educação, que nem sempre acompanha as mudanças sociais e políticas, continua a ser apontada como a *chave* do futuro e um meio para permitir aos indivíduos acompanhar, compreender e participar activamente na vida democrática do país. A nível nacional, a educação de adultos tem sofrido avanços e retrocessos, que contribuíram para colocar Portugal na cauda da Europa em relação às habilitações académicas da população adulta. No domínio da educação de adultos as investigações realizadas são manifestamente insuficientes, raramente escutando as vozes dos estudantes.

Este trabalho faz parte do projecto *Interação e Conhecimento*, que estudou e promoveu trabalho colaborativo em cenários de educação formal, preocupando-se em dar a voz aos estudantes. Seguindo uma abordagem interpretativa, realizámos 4 estudos de caso, sendo dois de estudantes do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC) e dois do Sistema de Ensino por Módulos Capitalizáveis (SEMC). Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação participante, questionários, entrevistas, conversas informais e recolha documental.

Os resultados iluminam estudantes com perfis distintos. Para o regresso à escola há motivações de ordem pessoal e profissional. Os estudantes do SEUC criticam as práticas pedagógicas individualistas, frequentes neste sistema. Os do SEMC lamentam não terem mais trabalhos colaborativos e de grupo. Todos afirmam que os materiais adoptados pelos docentes raramente são os mais indicados e que deveria dar-se primazia à análise de temas/problemas actuais, que preparassem para a vida. Dar voz aos estudantes adultos é uma das formas de contribuir para o seu sucesso académico.

O projecto *Interação e Conhecimento* foi parcialmente subsidiado pelo IIE, em 1996/97 e 1997/98, e pelo CIEFECUL, desde 1996 até à sua conclusão (2005/06). O nosso profundo agradecimento

aos estudantes que tornaram possível este trabalho, bem como aos colegas da equipa de investigação, que nos têm acompanhado neste percurso.

Palavras-chave: educação, ensino recorrente, práticas pedagógicas, crítica, inovação.

ABSTRACT

Education does not always go hand in hand with the changes in social policies but it remains *the key* to the future and a way of allowing individuals to follow, understand and participate in the Portuguese democratic life. In Portugal, the adult education has suffered setbacks and advances which contributed to put the country in the tail of Europe regarding the academic qualifications of the adult population. In the domain of adult education there are not many researches, and they seldom listen to the students' voices.

This work is part of the *Interaction and Knowledge* project that studied and promoted collaborative work in formal education scenarios, seeking to give a voice to the students. Following an interpretative approach, we studied four case studies, two from students of the Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC) and two from the Sistema de Ensino por Módulos Capitalizáveis (SEMC). For data collection we used the participant observation, questionnaires, interviews, informal conversations, and documentary collection.

The results illuminate students with different profiles. For their return to school they have personal and professional motivations. Students from SEUC criticise the individualistic teaching practices, common in this system. The students from SEMC regret not having some more collaborative works. They all claim that the materials adopted by the teachers seldom are the most adequate ones. The teachers should give priority to the analysis of issues/current problems, to prepare students for life. Giving voice to adult students is one way to contribute to their academic achievement.

Key Words: education, recurrent education, teaching practices, criticism, innovation

INTRODUÇÃO

Se, hipoteticamente, alguém decidisse pintar a história da educação de adultos em Portugal, estamos certos de que seria uma tela que, apesar de permanecer eternamente inacabada, estaria repleta de cores monótonas e de linhas ziguezagueantes. Nesta tela, confluiriam formas confusas e pouco definidas, caminhos nem sempre nítidos e relevos pouco acentuados. Aqui e ali com um pequeno rasgo de luz que, todavia, não é suficiente para dar uma iluminação natural à globalidade da obra em causa.

Longe de procurarmos apontar os focos de obscuridade e sombra no percurso irregular da educação de adultos, caminho esse já algumas vezes explorado (Badalo, 2006; Courrela, 2007; Rothés 1995), apraz-nos procurar pontos de luz, que tragam um novo sentido a este domínio da educação e possam servir de farol orientador para os que persistem em investir na educação de adultos, em Portugal, e que procuram redimensioná-la, projetando-a num futuro mais promissor e optimista.

Para que os desígnios da educação de adultos se concretizem, isto é, o sucesso educativo, social e profissional dos estudantes adultos e a consequente construção de uma sociedade mais esclarecida, equitativa e crítica (Badalo & César, 2007), urge o reposicionamento dos estudantes como elemento central da educação de adultos. Face às correntes pedagógicas que (...) tendem a silenciar as vozes e

as experiências dos estudantes" (Teitelbaum & Apple, 2001, pp. 194-195), é necessário investir na desocultação dessas mesmas vozes, tantas vezes silenciadas de formas subtis, dando-lhes a possibilidade de se pronunciarem face ao sistema de ensino recorrente do ensino secundário, que frequentam, procurando, por meio dos seus testemunhos, traçar o seu perfil, tornando possível (re)dimensionar a educação dos adultos e (re)construir os currículos vigentes, reformulando, também, as práticas educativas (Badalo & César, 2007; Courrela, 2007).

Em Portugal, a elaboração (reconstrução?) de currículos, cursos e práticas educativas, inversamente ao que deveria acontecer, não resulta de uma consulta prévia aos interessados. Motivos económicos ou organizacionais são frequentemente apontados como razão suficiente para que se imponham modelos educativos sem a prévia, e necessária, consulta aos interessados, sejam eles os estudantes adultos ou os professores e demais agentes educativos. A ordem desejável dos acontecimentos – primeiro consultar para depois organizar e instituir – é, assim, alterada e assistimos a consecutivos fracassos nos domínios da educação de adultos. Fracassos que, em boa parte, se devem à inexistência de estudos prévios que permitam conhecer melhor os interesses, necessidades educativas e profissionais dos portugueses, bem como, as suas expectativas e ambições. Deste modo, sublinhamos, a falta de uma avaliação detalhada e criteriosa dos diversos sistemas de educação de adultos, que raramente foi sequer esboçada, assistindo-se a mudanças sobre mudanças, sem que se saiba porque ou para onde se muda, ou tenta mudar.

Um dos raríssimos momentos em que se procedeu a um estudo prévio cuidado e devidamente planeado acerca da população adulta portuguesa que poderia vir a frequentar o sistema de ensino ocorreu em 1979, sendo considerado, até hoje, como um instrumento muito relevante nos domínios da educação de adultos, uma vez que abriu as portas à descentralização do ensino dirigido para adultos e, consequentemente, à participação de todos os indivíduos na vida académica (Lima, Melo, Matos, Estêvão, & Mendonça, 1988; Melo & Rothés, 1998). O Plano Nacional de Alfabetização e de Educação Básica de Adultos (PNAEBA) surgiu como uma resposta aos problemas (crónicos) da educação de adultos em Portugal, esgrimindo um combate aos elevados níveis de analfabetismo de Portugal e à necessidade, cada vez mais premente, de mão-de-obra, científica e tecnicamente, capaz de acompanhar a constante revolução tecnológica dos anos setenta/oitenta.

É relevante sublinharmos o facto do PNAEBA ter sido devidamente planeado partindo da realidade concreta e actual, ter sido traçado para um público de quem se conheciam as características e necessidades educativas e ter as metas, que se pretendiam alcançar, bem definidas. Quantos programas do ensino recorrente actualmente em vigor foram realmente programados partindo das necessidades educativas da população adulta nacional? Quantos cursos foram devidamente criados tendo em consideração o público que os veio a frequentar, bem como a organização social e as necessidades económicas/empresariais do perímetro geográfico onde foram implementados? Quantos currículos foram planeados tendo em consideração os estudantes a quem se dirigiam e as suas necessidades pessoais, educativas e profissionais? Que práticas pedagógicas foram implementadas com o intuito de se favorecer a apropriação de conhecimentos e a mobilização de competências essenciais para os adultos de hoje? Não queremos com estas interrogações, questionar as "boas intenções" dos diferentes governos no que refere à educação de adultos. Mas pensamos que os organismos que legislam a educação de adultos em Portugal não têm em consideração as necessidades do país, nem os interesses, necessidades e aspirações dos possíveis estudantes deste nível de ensino.

Um modo de se conseguir uma aproximação entre a educação de adultos e os adultos portugueses passa por dar-lhes voz e, de acordo com os participantes nesta investigação, adequar os currículos das diferentes disciplinas, bem como as práticas pedagógicas, a carga horária lectiva, às

necessidades pessoais, familiares, profissionais e/ou sociais dos estudantes. Consideramos ser indispensável que a educação de adultos em Portugal seja (re)centralizada nos adultos portugueses e não apenas nas teorias instituídas e pouco adequadas às características da educação nacional.

Os resultados dos programas de educação de adultos, como é de conhecimento público, têm sido francamente insuficientes, se comparados com os baixos níveis de literacia da população activa portuguesa (Pinto, Matos, & Rothes, 1998) e com os inúmeros jovens sem acesso ao sucesso académico, que acabam por abandonar precocemente a Escola sendo, posteriormente, assimilados pelo mercado de trabalho e inseridos em profissões que nem sempre são socialmente valorizadas (Couteira, 2007). O que sabemos, em concreto, é que, hoje, quando caminhamos para o final da primeira década do século XXI, continuamos a ter demasiados indivíduos profissionalmente activos sem terem concluído o 3º ciclo do ensino básico, que corresponde ao final da escolaridade obrigatória para os alunos com sucesso académico nos 9 primeiros anos de escolaridade. Temos também, paralelamente, uma educação formal de adultos que, em vez de acolher, se limita a receber sem incluir, não contribuindo, por isso mesmo, para ultrapassar os problemas acima enunciados.

O dilema da educação de adultos, em Portugal, persiste em perpetuar-se ao longo dos anos: Como atrair os adultos à escola e, depois do regresso à escola, como cativar a sua permanência até à conclusão do nível de ensino a que se propõem? Se a primeira é uma missão complexa e envolve a motivação do indivíduo, a segunda, passa, em grande parte, pelas estruturas escolares de suporte (de organização e administração escolar), bem como pelos professores, enquanto agentes educativos cuja responsabilidade não se circunscreve, apenas, à leccionação dos conteúdos programáticos mas, também, à adequação das práticas às características dos estudantes. A UNESCO (1985) tem sublinhado a necessidade da preparação dos professores para a leccionação a adultos. Para a UNESCO (1985), só fomentando a inovação de sistemas, métodos e técnicas de educação de adultos se conseguem formar educadores com capacidade de intervenção em todos os níveis educativos, tendo em vista a uma educação que se quer permanente e ao longo da vida. A UNESCO (1985) sublinha que a diversidade de estratégias de ensino/aprendizagem e a inovação são dois aspectos a ter em consideração pelos docentes que leccionam em educação de adultos. Diversidade de estratégias que pode cativar o interesse dos estudantes pelas disciplinas/contéúdos programáticos e, consequentemente, acutelar a sua permanência na escola. Diversidade de estratégias que poderão começar com o fim da primazia das aulas expositivas face às aulas de trabalho de grupo, de projecto, de campo ou de trabalho colaborativo.

Diversos autores têm mostrado que a diversidade de estratégias tem contribuído para a aprendizagem dos estudantes, bem como para a sua continuidade da escola (Badalo, 2006; Couteira, 2007). Por outro lado, é importante que a inovação, no que refere às práticas pedagógicas e às estratégias de ensino e de aprendizagem, seja fomentada nas salas de aula. Hoje, enquanto cidadãos de uma sociedade exigente e constantemente (re)actualizada, fomentar práticas pedagógicas inovadoras, tal como o trabalho colaborativo, pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos programáticos abordados, contribuindo, também, para uma nova representação da escola, do professor e do ensino. Para isto é imprescindível que o professor considere uma abordagem de aproximação em relação aos estudantes adultos, começando por conhecer as suas necessidades e expectativas em relação ao seu regresso à Escola.

Diferentes autores têm realizado que o sucesso académico dos estudantes adultos não depende, apenas, das suas competências cognitivas e relacionais, mas também da motivação e dos estímulos que recebem da sociedade e do modo como a escola os aceita e lhes proporciona os meios humanos, técnicos e tecnológicos indispensáveis ao seu sucesso educativo, social e profissional (Badalo, 2006; Couteira, 2007; Lima, 2005; Meio & Rothes, 1998; Rothes, 1995). Num sociedade exigente e complexa

como a sociedade dita ocidental, em que o tempo é sempre pouco sendo, cada vez mais, um elemento precioso, o regresso à escola dos estudantes adultos é um acontecimento que exige disponibilidade, interesse e empenho, quer por parte dos organismos que tutelam o sistema educativo nacional quer por parte da escola, enquanto instituição, e dos professores, enquanto elementos que podem contribuir, com a sua tenacidade e audácia, para o sucesso académico, social e (algumas vezes) profissional e familiar dos estudantes adultos.

MÉTODO

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla (Badalo, 2006) e foi desenvolvido no âmbito do projecto *Interação e Conhecimento*, cujo o objectivo basilar consiste no estudo e na implementação do trabalho colaborativo em cenários de educação formal (César, 2007; Hamido & César, in press). Esta investigação insere-se no Nível 3 deste projecto, dedicado aos estudos de caso (César, 2007; Hamido & César, in press). Assumimos uma abordagem interpretativa, construindo e analisando quatro estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995), cada um referente a um estudante adulto.

Procuramos traçar o perfil destes quatro estudantes adultos para compreendermos as suas características. Optámos por dar voz aos estudantes de modo que possam pronunciar-se sobre o sistema de ensino secundário recorrente em que se encontram e manifestar-se face aos currículos, práticas pedagógicas e condições de acolhimento do estabelecimento de ensino que frequentam. Os problemas que estão na base desta investigação são as dificuldades sentidas pelos estudantes adultos no regresso à Escola e o escasso sucesso académico desta população. Deste modo, temos como questões de investigação: (a) Que motivações suportam o regresso à Escola destes estudantes adultos? (b) Que vantagens e desvantagens estes estudantes reconhecem relativamente ao sistema de ensino que frequentam, no que refere à adequação dos currículos e das práticas pedagógicas? (c) Será que as condições de acolhimento que as escolas disponibilizam são as mais indicadas, quer em termos de organização funcional e administrativa quer em termos de infra-estruturas?

Esta investigação realizou-se numa escola secundária pública da região da grande Lisboa. Tratando-se de uma abordagem interpretativa, também constituímos o investigador como um dos participantes no estudo. Neste trabalho apresentamos os testemunhos da Sara, do Francisco, da Maria e do Tiago (nomes fictícios), sendo que os dois primeiros frequentaram o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC) e os restantes o Sistema de Ensino por Módulos Capitalizáveis (SEMC). Estes participantes optaram pelo regime de frequência presencial.

Os instrumentos de recolha de dados foram a observação participante, registada no diário de bordo do investigador (DB), dois questionários (Q1, Q2), duas entrevistas (E1, E2) e conversas informais (C1). Os questionários tiveram a sua aplicação no final do 1º período lectivo e no início do 3º período. As entrevistas foram realizadas no final do 2º e no início do 3º períodos. Todas as entrevistas foram áudio gravadas sendo, depois, integralmente transcritas. A observação participante ocorreu ao longo de todo o ano lectivo e as conversas informais foram sendo registadas à medida que iam ocorrendo.

A realização de uma análise de conteúdo detalhada e sucessiva faz emergir categorias indutivas de análise (para mais detalhes ver Badalo, 2006). Nos resultados que apresentamos e discutimos vamos centrar-nos nas seguintes categorias: (a) motivações do regresso à escola; (b) as dificuldades inerentes a este regresso; (c) vantagens e desvantagens do SEUC e do SEMC para os estudantes que frequentavam cada um destes sistemas de ensino.

Conviém reafirmar que cada estudo de caso foi restituído ao estudante a que dizia respeito, de modo a possibilitarmos a triangulação entre a interpretação do investigador e a dos participantes, bem como por questões de natureza ética.

RESULTADOS

Analisamos primeiramente os casos do Francisco e da Sara (estudantes do SEUC), seguindo-se os do Tiago e da Maria (estudantes do SEMC). Deste modo, poderemos observar as diferenças/semelhanças existentes entre os participantes do mesmo sistema de ensino recorrente, confrontando perspectivas e posições.

A decisão do regresso à Escola não foi fácil, quer para o Francisco quer para a Sara. Apesar de ambos terem abandonado precocemente o ensino secundário, sempre desejaram regressar à Escola para completarem o ensino secundário. A decisão do Francisco de regressar integrado num curso de carácter geral não é tomada de forma repentina, nem de ânimo leve. Na sua tomada de decisão contaram três elementos: (a) a vontade de concluir o ensino secundário e de entrar num curso superior na área do Direito; (b) a pressão dos pais e da namorada, que sempre o incentivaram a regressar à Escola; e (c) a noção de que o emprego precário em que se encontrava não dava segurança em termos económico/financeiros (Francisco, E1). Consciente das exigências crescentes do mercado profissional, cada vez mais selectivo e restrito, em termos de qualificação escolar e profissional, o Francisco, procurou a possibilidade de melhorar de vida e de conseguir um melhor emprego. O Francisco era um dos poucos(ísimos) estudantes adultos com uma assiduidade regular. Para tal contribuiu o seu horário laboral (das 6 às 14 horas), que lhe permitia a presença nas aulas nocturnas, mas, também, a sua motivação e força de vontade. Muitas vezes ele sublinhou a sua insistência e resistência às dificuldades que encontrava no caminho, algumas destas colocadas dentro da própria escola, ou por professores que não facilitavam as aprendizagens, ou por práticas pedagógicas que favoreciam a memorização e não a interacção (Investigador, DB). Uma das dificuldades colocadas pela própria escola consistia no funcionamento da biblioteca escolar, que estava apenas aberta das 20 às 22 horas. Este facto é apontado por todos os participantes nesta investigação como algo extremamente negativo e que prejudica a sua aprendizagem. Os participantes sublinham que a pesquisa e o manuseamento do material informático e bibliográfico de que a biblioteca dispunha e que, no seu horário de funcionamento tão reduzido, não permitia que se constituísse como uma fonte de informação privilegiada, contribuiu para que tivessem mais dificuldades em realizar determinadas tarefas que lhes eram propostas pelos docentes.

O Francisco, tal como a Sara, sublinha como vantagem do SEUC a maior liberdade para poderem, ao seu ritmo, ir capitalizando as unidades exigidas em cada disciplina. No entanto, apontam como prejudicial, neste sistema de ensino, a pouca disponibilidade dos professores para esclarecerem as dúvidas dos estudantes. Ambos lamentam que não possa haver aulas com temas comuns a todos os estudantes, sendo que o Francisco vai mais longe, referindo que, se existissem estas aulas com temas/problemas comuns a todos os estudantes, saíam valorizadas a discussão, o confronto de perspectivas, a partilha de conhecimentos, aprendizagens e o desenvolvimento de laços sócio-afectivos de maior proximidade (Francisco, E2).

O regresso da Sara, à semelhança do Francisco, foi motivado pelo desejo de conseguir um emprego mais estável e que fosse, paralelamente, melhor remunerado. Sendo que o seu regresso à Escola foi pautado pelo adiamento sucessivo até que o "desejo de ser" falou mais alto. Faz um balanço

positivo do seu regresso e, apenas, lamenta não ter vida social, uma vez que só tem tempo de preparar as provas escritas, que, em geral, dão acesso à capitalização das unidades durante o fim-de-semana (Sara, E1). Apesar de não ser tão assídua como o Francisco, a Sara conseguiu uma pouco vulgar capitalização de unidades nos 1º e 2º períodos, completando um pouco mais de metade das unidades com que havia iniciado o ano lectivo. A Sara e o Francisco fazem coro em dois aspectos: por um lado, nenhum frequente as aulas de apoio educativo; e, por outro, ambos sublinham a inadequação e insuficiência das guias de aprendizagem disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Apesar de considerarem as aulas de apoio úteis não as frequentam devido à falta de tempo disponível e, em algumas disciplinas, por estas se sobreporem às aulas.

A Sara sublinha, também, que relativamente às práticas pedagógicas, estas são insuficientemente diversificadas. A monotonia não é sinónima de aprendizagem e, para esta participante, não favorece o desejo de regressar à aula no dia seguinte. A Sara refere que outro aspecto que pode estar na base do abandono da frequência escolar por tantos estudantes reside na desactualização dos temas abordados nas diferentes disciplinas (Sara, E1).

Se o Francisco e a Sara são críticos em relação ao sistema de ensino recorrente em que se encontram inseridos (SEUC), o Tiago e a Maria, apesar de se encontrarem a frequentar um sistema de ensino recorrente diferente e, pretensamente, mais inovador (SEMC), não são menos críticos e partilham com os primeiros o adiamento sucessivo do regresso à Escola, bem como as dificuldades em conseguirem gerir o trabalho, a escola e a família. A falta de tempo para estudar, por exemplo, é apresentada por todos os participantes como uma das principais dificuldades encontradas no regresso à Escola. Todos reconhecem ser muito difícil a (re)organização da vida de modo a dedicarem algum tempo às tarefas e actividades extra-escolares, que a frequência escolar envolve.

Para o Tiago, que frequenta o Curso de Ciências Sociais e Humanas, os motivos que contribuíram para o seu regresso à Escola prende-se com o desejo de encontrar um emprego em que, finalmente, se identifique com o trabalho que executa. Este desejo não é desligado de ambicionar entrar para o ensino superior e concluir o curso de Sociologia (Tiago, E1). Uma das vantagens que este participante aponta em relação ao sistema de ensino que frequenta é que lhe possibilita contar com o acompanhamento do professor (Tiago, Q1). O professor está num contacto directo com os estudantes e isso permite o conhecimento mútuo, bem como o desenvolvimento de laços sociais e afectivos. Além disso, o Tiago sublinha que estando todo o grupo/urma envolvido num mesmo espaço/tempo em torno do mesmo tema/problema suscita a partilha de conhecimentos e a procura, comum, de respostas para as necessidades de cada um (Tiago, E1). Tanto o Tiago como a Maria sublinham que as aulas expositivas pouco favorecem a aprendizagem, preferindo actividades que envolvam outro ritmo, inovação e dinâmica, tais como o trabalho colaborativo ou o trabalho de projecto.

Relativamente aos aspectos menos conseguidos no SEMC, tanto o Tiago como a Maria sublinham a carga horária como principal desvantagem. Se considerarmos que todos estes participantes são trabalhadores e estudantes com família constituída e que, à carga horária laboral, acrescentam a carga horária escolar (3 blocos de 90 minutos diários), não nos surpreendemos que nos indiquem a carga horária escolar como um dos aspectos menos vantajosos para os estudantes adultos. Neste sentido, a Maria recomenda que sejam diminuídos os tempos lectivos e que sejam revistos os currículos das diferentes disciplinas. A Maria, que frequenta o Curso Tecnológico de Informática, dá o exemplo das disciplinas de cariz mais prático do seu curso (Tecnologias da Informação e da Comunicação: Bases de Programação e Aplicações Informáticas) em que se assiste, segundo a mesma, com muita frequência, à repetição de conteúdos programáticos. O que esta participante sugere é uma

revisão dos currículos de forma a evitar estas repetições, podendo, eventualmente, suprimir-se uma destas disciplinas (Maria, E1).

Tanto o Tiago como a Maria são unânimes em apontar a marcação de faltas a que todos os estudantes estão sujeitos no SEMC, mesmo aqueles que possuem estatuto de trabalhador-estudante, como um dos aspectos que mais prejudicam os estudantes. Quando o limite de faltas é atingido, os estudantes adultos transitam, imediatamente e mesmo com a sua discordância, para o regime não científico e para mobilizar mais competências na área da Informática, a Maria refere que este regresso está a ser mais difícil do que supunha uma vez que há professores que teimam em não (quererem) compreender a situação dos estudantes adultos e trabalhadores, leccionando e exigindo o mesmo que exigem aos alunos do ensino regular diurno. Para a Maria é necessário que os professores (e os organismos que tutelam a educação de adultos, em Portugal) se consciencializem das dificuldades dos estudantes adultos (re)adequando sistemas, práticas, currículos e competências em função do público que frequenta o ensino recorrente (Maria, E2).

DISCUSSÃO

Com o regresso à Escola e à educação formal, cada adulto (re)inicia um percurso precocemente interrompido pelas diferentes vicissitudes da vida e que se deseja mais aliciente e promotor de novas e renovadas aprendizagens. Este caminho, que está intimamente relacionado com o desejo de ser académica, profissional e socialmente bem sucedido é, largas vezes, abalado pela própria Escola que, em vez de ser facilitadora das aprendizagens as dificuldades que, em vez de se abrir se fecha sobre si mesma. Nem sempre é fácil que o desejo de ser consiga resistir às pressões da razão e às dificuldades encontradas no caminho. As dificuldades em conciliar, temporariamente, o trabalho, a escola e a família força muitos adultos a abandonar o ensino recorrente, ficando o seu regresso, eternamente adiado. As práticas pedagógicas, pouco inovadoras e diversificadas, que habitualmente são desenvolvidas pelos professores, não contribuem para cativar os estudantes nem para os motivar a continuar os estudos. A própria escola, aos sonegar os meios humanos, técnicos ou infraestruturais que estes estudantes necessitam para desenvolverem, com sucesso, as suas aprendizagens, contribui para uma visão pessimista da educação de adultos e para os elevadíssimos índices de abandono escolar neste nível e nestes sistemas de ensino.

Pensamos ser urgente repensar a educação de adultos em Portugal e os sistemas de ensino formal que lhe estão associados, de modo a que possamos construir uma sociedade academicamente mais instruída, social e politicamente capaz de enfrentar os desafios do futuro. Porém, para que estes ideais sejam atingidos é necessário saber estabelecer pontes entre os conhecimentos e experiências dos estudantes adultos e os conhecimentos académicos, fomentar a sua participação activa nos espaços e tempos de educação formal, adequando as práticas e os recursos às características do público a que se destinam. É necessário investimento – humano, económico – mas, também, é necessário escutar os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente os estudantes. É urgente avaliar os sistemas que se implementam, sob pena de mudar sem sabermos para onde nem porque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badalo, C. (2006). *Educación de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Badalo, C., & Cesar, M. (2007). Uncovering the voices of adult students from the evening classes: A case study. In R. V. Castro, P. Guimarães, M. Bron Jr., I. Martín, & R. Oliveira (Eds.), *Changing relationships between the State, the civil society and the citizen: Implications for adult educations and adult learning* (pp. 24-36). Braga: IAEUM/IESREA. [Suporte CdRom]
- Cesar, M. (2007). Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. In ScTIG Group (Eds.), *2nd socio-cultural theory in educational research & practice conference proceedings*. Manchester: University of Manchester. [On line: www.lia.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm]
- Courle, C. (2007). *Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Hamido, G., & Cesar, M. (in press). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. Cesar (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lima, M. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974/2004). In R. Canário, & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 25-53). Lisboa: Educa.
- Lima, L., Melo, A., Matos, L., Estêvão, M. L., & Mendonça, M. A. (1998). *Documentos preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo/Ministério da Educação.
- Melo, A., & Rothes, L. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, G., Matos, L., & Rothes, L. (1998). *Ensino recorrente: Relatório de avaliação*. Lisboa: Editora do Ministério da Educação.
- Rothes, L. (1995). *Escola para adultos ou educação de adultos? Um estudo da política pública da participação em educação de adultos*. Porto: Universidade do Porto [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teitelbaum, K., & Apple, M. (2001). Classics: John Dewey (J. Paraskewa, & L. Gandin, Trans.). *Curriculo sem fronteiras*, 7(2), 194-201. Retirado em Janeiro 29, 2008, de <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- UNESCO (1985). *Quarta conferência internacional da UNESCO sobre a educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.

Fecha de recepción: 1 Marzo 2008
Fecha de admisión: 12 Marzo 2008