

OLÍMPIA HENRIQUES DE ALMEIDA

O ENSINO RECORRENTE
NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO
- UM ESTUDO DE CASO -

Orientação:
Prof. Doutor LUÍS BARBOSA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação na Área de Administração Escolar

Organizado no quadro do protocolo entre a
Universidade de Évora e a Escola Superior de Educação João de Deus

ERRATA

Página	Linha	Onde se Lê	Deve-se Ler
XII	33	1	3
XIII	11	1	18
39	11	consigo próprio	com a cultura
39	12	clima de aula	clima cultural de aula
46	15	Organização da Nações	Organização das Nações
47	24	forma	formal
80	23	1986	1968
105	18	sobre as o absentismo	sobre o absentismo
120	14	(11)	(1)

OLÍMPIA HENRIQUES DE ALMEIDA

O ENSINO RECORRENTE
NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO
- UM ESTUDO DE CASO -

Orientação:
Prof. Doutor LUÍS BARBOSA



106 686

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação na Área de Administração Escolar

Organizado no quadro do protocolo entre a
Universidade de Évora e a Escola Superior de Educação João de Deus

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora
como requisito para obtenção do grau de
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
na área de Administração Escolar.**

OLÍMPIA HENRIQUES DE ALMEIDA

O ENSINO RECORRENTE

NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO

- UM ESTUDO DE CASO -

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora como
requisito para obtenção do grau de MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO na Área de
Administração Escolar.**

**Orientação:
Prof. Doutor LUÍS BARBOSA**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação**

Mestrado em Ciências da Educação na Área de Administração Escolar

**Organizado no quadro do protocolo entre a
Universidade de Évora e a Escola Superior de Educação João de Deus**

A todos Aqueles que durante a minha vida, me Acompanharam e me Amaram:

- **À memória do meu pai, o meu melhor amigo, que sempre me incentivou na luta pela vida. Espero que nunca o tenha desapontado na confiança que depositou em mim.**
- **À minha mãe, por ter estado sempre presente nas horas que precisei. Foi ela, com o seu incontestável apoio, que me proporcionou a escalada até aqui.**
- **Aos meus filhos, prolongamento da minha existência, na esperança que, o meu esforço e trabalho os possam ajudar de alguma forma na realização das suas aspirações.**

ÍNDICE

RESUMO	VIII
AGRADECIMENTOS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
TÁBUA DE ABREVIATURAS	XVII
INTRODUÇÃO	
O Ensino Recorrente	19
1. Questão de Partida	20
2. Objectivos do Trabalho	21
3. Enquadramento conceptual	24
CAPÍTULO I	
Revisão de Literatura	28
Da Alfabetização ao Ensino Recorrente	
1. Apresentação	29
2. Educação Recorrente	30
3. Unidades Capitalizáveis	32
4. Os Cursos Nocturnos e o Ensino Recorrente	34
5. O Papel do Professor no Sucesso das Unidades Capitalizáveis e a relação com o Ensino	36
6. Referências	40
7. Conceito de Educação de Adultos segundo as Conferências da UNESCO	45
8. Educação de Adultos e Educação Permanente: - Identificação / Diferenciação	59
9. A Educação de Adultos e a sua realidade normativa em Portugal	
9.1 - Até 1974	62
9.2 - De 1974 a 1986	71
9.2.01 - A Educação na Constituição da República Portuguesa de 1976	76
9.2.02 - Do PNAEBA à Lei de Bases do Sistema Educativo	78
9.3 - A LBSE e o Ensino Recorrente (de 1986 até aos dias de hoje)	83
9.3.01 - Enquadramento Legal do Sistema de Ensino/ Formação em Portugal	85
A - A Educação Escolar	85
B - A Educação Extra-escolar	86

C - Modalidades Especiais de Educação	88
9.3.02 - Situação Actual	99
10. Síntese do Capítulo	101
CAPÍTULO II	
Metodologia	103
1. Aspectos Gerais do Trabalho de Pesquisa	104
2. Metodologia do Estudo de Caso	105
2.1 - Definição	107
2.2 - Características	109
2.3 - Procedimentos	113
3. População e Construção da Amostra	130
3.1 - Os Alunos	130
3.2 - Caracterização da Amostra	133
4. O Questionário	135
4.1 - O Pré-teste	
4.1.1 - Recolha de Dados	135
4.2. - Aplicação dos Questionários	137
CAPÍTULO III	
Análise de Dados	138
I PARTE	
Organização de Dados de Estrutura	
1. Caracterização da Escola	
1.1 - Apresentação do Caso	139
1.2 - A Escola	140
1.3 - Dados Históricos	
A - Território	147
B - Localização	148
C - Zonas de Vivência	149
D - Estrutura Urbana	150
E - Historial	150
F - A Organização Administrativa	158
G - População	
a) - Alunos	162
b) - Professores	164
H - O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis na Escola Secundária de António Arroio	165
II PARTE	
1. Análise e Tratamento de Dados	170
1. - A distância que medeia entre a casa e a escola	172
2. - A idade dos alunos	175
3. - A distribuição dos alunos por sexo	177

RESUMO

A preocupação de cada geração é transmitir às gerações vindouras conhecimentos que permitam a continuidade e o desenvolvimento de uma determinada sociedade.

O Ensino Recorrente é hoje uma das valências do Sistema Educativo, que contribui para a aproximação entre os países europeus e para um ideal de uma paz europeia, assente num mercado único que levou ao repensar dos modelos de formação, por forma a abolir discriminações no trabalho nos países da comunidade.

Nesta dissertação, utilizamos as “normas APA” referidas por Mário Azevedo (1994) e na revisão da literatura do primeiro capítulo, abordamos a dimensão macro do objecto de estudo: o Ensino Recorrente.

Procuramos dar a conhecer alguns aspectos da evolução das políticas de educação de adultos e ainda analisar a escola segundo a perspectiva institucional. Percorremos a evolução do conceito de Educação de Adultos e Educação Permanente, enfoque doutrinal, à luz das Conferências da Unesco para a Educação Permanente e de Adultos; e ainda a doutrina expressa pela realidade normativa portuguesa, enfoque normativo, com breve incursão histórica a partir da I República, dando uma maior atenção à análise da educação na Constituição Política da República (1976) e de uma forma aprofundada o tratamento dado pela LBSE (Lei 46/86) ao Ensino de Adultos/Ensino Recorrente.

No segundo capítulo, ASPECTO CENTRAL DESTE TRABALHO, apresentamos a metodologia que permite assegurar para esta investigação, o rigor técnico-científico dos instrumentos de observação utilizados na pesquisa. A metodologia seguida na investigação inclui a formulação dos problemas e dos objectivos; a colocação das hipóteses; o enunciado e definição operacional das variáveis; a definição do campo de investigação; a selecção e caracterização da amostra; a descrição do processo de adaptação e construção dos instrumentos utilizados e, por fim, o procedimento seguido na sua aplicação.

No terceiro capítulo para abordar o objecto numa dimensão micro, numa tentativa de aproximação às dinâmicas geradas localmente, considerou-se, na primeira Parte, a realização do estudo de caso na Escola Secundária de António Arroio através de uma caracterização. Importa realçar que este estudo foi realizado em contexto escolar, segundo uma perspectiva eminentemente pedagógica que procura instrumentalizar os contributos doutras áreas disciplinares para os colocar ao serviço da pedagogia, enquanto ciências da educação. Na segunda Parte deste capítulo, são apresentados e interpretados os resultados.

Por último, no quarto capítulo revelam-se as conclusões resultantes da investigação, sendo aí elaboradas considerações de ordem prática e perspectivadas sugestões para trabalhos futuros.

Fazem ainda parte deste trabalho, uma introdução, as referências bibliográficas e um caderno de anexos, que se apresenta a seguir às conclusões.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças à cooperação e disponibilidade de amigos e de instituições. Ao nomeá-los, corremos o risco de algumas omissões involuntárias, pelo que desde já pedimos desculpa.

- Queremos em primeiro lugar, deixar expresso o nosso mais sincero reconhecimento ao Professor Doutor Luís Barbosa, orientador desta tese, pela sua constante disponibilidade, pelo seu conselho oportuno, pelas sugestões sempre pertinentes e pela amabilidade com que nos ajudou e estimulou a prosseguir. O seu apoio e constante estímulo foram decisivos. A ele o nosso obrigado e toda a nossa gratidão.
- Ao Professor Doutor Victor Trindade, Organizador e Responsável do Curso de Mestrado que frequentámos e ao Dr. António Ponces de Carvalho, Director da Escola Superior João de Deus, por terem criado as condições necessárias para que este mestrado se concretizasse e, por se mostrarem sempre dispostos a contrariarem obstáculos criando alternativas para ajudarem a resolver as dificuldades surgidas durante o percurso, por forma a que este trabalho pudesse ser concluído.
- Aos Professores do Mestrado, pela disponibilidade e sentimento de grupo criado, com que foi possível reconstruir em cada momento a nossa confiança e nossa auto-estima.
- Aos elementos do Ministério da Educação, nomeadamente a Dr.^a Filomena Figueiredo do Centro de Documentação da Secretaria Geral e o Dr. Júlio Manuel Mendes do Departamento do Ensino Secundário, por se terem mostrado disponíveis e pelo fornecimento de material dispensado para a elaboração do trabalho.
- Aos nossos colegas do Conselho Directivo, o nosso bem haja, por nos facilitarem prontamente a ajuda necessária, quando solicitados.

- Aos colegas da Escola Secundária de António Arroio, onde obtivemos os elementos para este trabalho, pelo interesse mostrado no nosso percurso, muito especialmente aos colegas João Bacelar, Alice Mimoso e à sua equipa pela generosa cooperação ao oferecerem-nos as melhores condições possíveis para esta pesquisa e pelo estímulo que nos deram, mostrando-se sempre prontos para nos apoiarem.
- Às funcionárias da Secretaria da mesma Escola pela boa vontade e simpatia sempre manifestada, quando algum elemento lhes era solicitado.
- Aos nossos amigos pela solidariedade mostrada nestes tempos.
- À nossa família, pela pouca atenção que lhes prestámos. As nossas desculpas e a todos o nosso obrigado pela compreensão mostrada.
- Mas se esta pesquisa chegou ao seu termo deve-se, especialmente, ao meu marido, que provocou, estimulou, apoiou, cooperou e acompanhou em todo o seu desenvolvimento.

A todos o nosso muito obrigado e bem hajam.

Lisboa, Dezembro de 1998

Olímpia Henriques de Almeida

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Organização do Sistema Educativo Português, depois da LBSE	87
Dispositivos, Requisitos, Diplomas de Equivalência, das Modalidades de Educação/Formação em Portugal:	
- Educação Extra Escolar	90
- Educação Escolar	91
- Modalidades Especiais de Ensino	92
Caracterização da Amostra da Recolha de Opiniões dos Alunos	115
Recolha de Opiniões dos Alunos	116
Guião Padronizado de Entrevista	121
Caracterização da Amostra das Entrevistas	125
Respostas às Entrevistas	126 e 127
Alunos Matriculados nas Turmas e nos Cursos	131
Distribuição dos Alunos com frequência de aulas	132
Caracterização da Amostra dos Questionários pelo Sexo	132
Distribuição da Amostra nas Turmas e nos Cursos	133
Caracterização da Amostra segundo o Estatuto e os Grupos Etários dos Alunos	134
Distribuição dos Professores pelo seu Grupo Disciplinar, Situação Profissional e Antiguidade na Carreira	166
Plano Curricular dos Cursos do Ensino Recorrente da Escola Secundária de António Arroio:	
- Geral de Artes	167
- Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica	167
- Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual	168
- Tecnológico de Design de Equipamento	168
Análise e Tratamento de Dados	
1 Número de Alunos Inscritos e com frequência de aulas	170
2 Número de Alunos Inscritos, Frequência das Aulas e Abandono Escolar	171
1 Número de Alunos com frequência de aulas e Amostra Seleccionada	172
4 Grau de valores dos Indicadores mais representativos	235
5 Distância que medeia entre a Casa e a Escola	334
6 Local de Residência dos Alunos	334
7 Tempo gasto na deslocação entre a Escola e a Casa	335
8 Idade dos Alunos	335

9	Sexo dos Alunos	336
10	Estado Civil dos Alunos	336
11	Reprovações dos Alunos	337
12	Profissão dos Pais dos Alunos	337
13	Habilitações dos Pais dos Alunos	338
14	Estatuto dos Alunos	338
15	Profissão dos Alunos	339
16	Frequência dos Alunos	340
17	Grau de Satisfação dos Alunos com os Cursos em que estão matriculados	340
1	Justificação do Grau de Satisfação dos Alunos em relação ao curso que frequentam	341
19	1.ª Opção dos Alunos pelo Curso que frequentam	342
20	Justificação dos Alunos pela Escolha do Curso que frequentam	342
21	Razões dos Alunos pela Escolha do Ensino Recorrente	343
22	Razões dos Alunos pela Escolha da Escola	344
23	Informação Colhida dos Alunos sobre o Ensino Recorrente	344
24	Habilitações dos Alunos no acto da inscrição no Ensino Recorrente	345
25	Assiduidade dos Alunos	345
26	Aproveitamento Escolar	346
27	Funcionamento do Ensino Recorrente	346
28	Razões do Absentismo dos Alunos	347 e 348
29	Opiniões dos Alunos para melhorar os Aspectos Negativos que encontraram no Ensino Recorrente	349 e 350

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Evolução dos Números de Participantes em Acções do Ensino para Adultos entre 1982 e 1988 e Proporção de Participantes de Idade Inferior a 20 anos	95
Análise e Tratamento de Dados:	
1 Local de Residência dos Alunos e Tempo gasto no percurso Escola/Casa	173
2 Distribuição dos Alunos por Cursos segundo a sua Residência	174
3 A Idade dos Alunos	176
4 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo a sua Idade	176
5 O Sexo dos Alunos	177
6 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o seu Sexo	178
7 O Estado Civil dos Alunos	179
8 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o seu Estado Civil	179
9 As Reprovações dos Alunos	181
10 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo as Reprovações sofridas	181
11 As Profissões dos Pais dos Alunos	182
12 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo as Profissões dos Pais	182
13 As Habilitações dos Pais dos Alunos	185
14 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo as Habilitações dos Pais	185
15 O Estatuto dos Alunos	187
16 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o seu Estatuto	187
17 As Profissões dos Alunos	189
18 Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo a sua Profissão	190
19 Percentagem de Alunos por Curso	192
20 Percentagem de Alunos em cada Ano	193
21 Distribuição dos Alunos por Anos e Cursos	193
22 Percentagem de Satisfação dos Alunos em relação ao Curso frequentado	196
23 Distribuição dos Alunos e segundo o seu Grau de Satisfação pelos Cursos que frequentam	196
24 Motivos dos Alunos como justificação do seu Grau de Satisfação pelos Cursos que frequentam	197
25 A 1. ^a Opção dos Alunos em relação ao Curso que frequentam	198
26 Distribuição dos Alunos segundo a 1. ^a Opção feita aos Cursos que frequentam	199
27 Motivos apontados pelos alunos como justificação de Mudança de Curso (2. ^{as} Opções – 16 alunos / 23%)	200
28 Razões que levaram os Alunos da Escola a optarem pelo Ensino Recorrente - O aconselhamento -	201

29	Distribuição dos Alunos do Ensino Recorrente por Cursos - Consoante o aconselhamento -	202
30	Razões que levaram os Alunos a optarem pelo Ensino Recorrente - As razões pessoais -	203
31	Distribuição dos Alunos do Ensino Recorrente por Cursos - Consoante as razões pessoais -	204
32	Razões que levaram os Alunos a escolher a Escola	205
33	Distribuição dos Alunos por Cursos na escolha da Escola	205
34	Informações colhidas pelos Alunos da Escola sobre o Ensino Recorrente	208
35	Distribuição dos Alunos por Cursos conforme as informações colhidas sobre o Ensino Recorrente	208
36	Habilitações dos Alunos no Acto da Matrícula no Ensino Recorrente	210
37	Distribuição dos Alunos por Cursos conforme as Habilitações no Acto da Matrícula no Ensino Recorrente	210
38	A Assiduidade dos Alunos	211
39	Distribuição dos Alunos por Cursos conforme a Assiduidade	212
40	Aproveitamento Escolar dos Alunos	213
41	Distribuição dos Alunos por Cursos segundo o Aproveitamento Escolar	213
42	Funcionamento do Ensino Recorrente visto pelos Alunos segundo os: 1.º - PROGRAMAS	215
43	Funcionamento do Ensino Recorrente visto pelos Alunos segundo os: 2.º - PROFESSORES	215
44	Distribuição dos Alunos por Cursos segundo a opinião sobre o Funcionamento do Ensino Recorrente	216
45	Motivos Pessoais / Familiares / Etc. (causa do Absentismo)	217
46	Motivos Profissionais (causa do Absentismo)	219
47	Reduzido número de horas de Aulas Práticas (causa do Absentismo)	220
48	Dificuldade no Acompanhamento das Matérias (causa do Absentismo)	221
49	Cursos Não Adequados (causa do Absentismo)	222
50	Ensino Deficiente (causa do Absentismo)	223
51	Ausência de Registo de Faltas (causa do Absentismo)	224
52	Horários Mal Estruturados (causa do Absentismo)	225
53	Problemas de Relacionamento com os Professores (causa do Absentismo)	226
54	Mau Ambiente na Escola (causa do Absentismo)	227
55	Causas do Absentismo segundo a opinião dos Alunos - Média das três escolhas	227
56	1.ª escolha	228
57	2.ª escolha	228
58	3.ª escolha	229
59	Distribuição dos Alunos por Cursos consoante a opinião das possíveis Causas do Absentismo - Média das três escolhas	231

60	1.ª escolha	232
61	2.ª escolha	233
62	3.ª escolha	234
63	(Motivos Extra-escolares / Escolares) - 1.ª escolha	236
64	2.ª escolha	237
65	3.ª escolha	237
66	Média das três escolhas	238
67	Sugestões para melhoramento dos Cursos	239
68	Sugestões para melhoramento da Escola	242
69	Sugestões para melhoramento do Ensino	243

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AC	-	Assembleia Constituinte
CAE	-	Coordenação da Área Educativa
CC	-	Carta Constitucional
CEDEFOP	-	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNAEBA	-	Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
CRP	-	Constituição da República Portuguesa
CRSE	-	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DGAEE	-	Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGEA	-	Direcção-Geral de Educação de Adultos
DGEBS	-	Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário
DGEE	-	Direcção-Geral de Extensão Educativa
DGEP	-	Direcção-Geral de Educação Permanente
DL	-	Decreto-Lei
DPCRSE	-	Documento Preparatório da Comissão da Reforma do Sistema Educativo
DR	-	Decreto Real
EA	-	Educação de Adultos
EP	-	Educação Permanente
ERUC	-	Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis
ERSUC	-	Ensino Recorrente pelo Sistema de Unidades Capitalizáveis
FCG	-	Fundação Calouste Gulbenkian
FCSH	-	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
GEP	-	Gabinete de Estudos e Planeamento
IEFP	-	Instituto do Emprego e Formação Profissional
LBSE	-	Lei de Bases do Sistema Educativo
MCCCE	-	Ministère de la Culture et Commission des Communautés Européennes
ME	-	Ministério da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura

MEIC	-	Ministério da Educação e Investigação Científica
MEU	-	Ministério da Educação e das Universidades
MFA	-	Movimento das Forças Armadas
OCDE	-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
PEA	-	Projecto de Educação de Adultos
PNA	-	Plano Nacional de Alfabetização
PNAEBA	-	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PNUD	-	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEP	-	Programa de Desenvolvimento e Formação Profissional
REP	-	Reformas do Ensino em Portugal
SASE	-	Serviço de Apoio Social Escolar
SEE	-	Secretaria de Estado da Educação
SEED	-	Secretaria do Estado da Educação e Desporto
SE	-	Secretaria Geral
SUC	-	Sistema de Unidades Capitalizáveis
UEA	-	Unidade de Educação de Adultos
UM	-	Universidade do Minho
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	-	Fundo Internacional de Auxílio às Crianças das Nações Unidas
UNL	-	Universidade Nova de Lisboa

INTRODUÇÃO

O ENSINO RECORRENTE

1. QUESTÃO DE PARTIDA

Vive-se actualmente no nosso país um momento continuado de reforma do sistema educativo que pretende corresponder à satisfação de múltiplas reivindicações originadas em diferentes sectores da sociedade.

A reforma traduz-se em medidas como a modificação dos currículos e do sistema de avaliação, das modalidades de gestão e organização dos estabelecimentos de ensino.

Na reforma curricular, salienta-se a importância atribuída às modalidades de abertura da escola ao seu meio, num apelo à valorização pedagógica do meio local, das medidas de descentralização do modelo de gestão adoptado que configuram uma efectiva possibilidade de intervenção dos actores locais na gestão, enquanto que as medidas conducentes ao Ensino Recorrente revelam alguma impossibilidade de uma contextualização ao nível dos programas adoptados.

O tema escolhido para o nosso trabalho, “O Ensino Recorrente na Escola Secundária de António Arroio”, surge na sequência do nosso percurso profissional na área do Ensino Recorrente, ERSUC na Escola Secundária de António Arroio e pelo incentivo recebido do orientador deste trabalho o Senhor Prof. Doutor Luís Barbosa no Curso de Mestrado em Educação, área de especialização em Administração Escolar.

A eleição da escolha é feita na tentativa de ligar os aspectos filosóficos, pedagógicos e metodológicos do Ensino Recorrente com os quais vimos desenvolvendo a nossa actividade profissional de há alguns anos a esta parte e que tem ocupado a maior parte do nosso horizonte de estudo e análise, com a problemática da Administração Escolar, nas teorias explicativas da realidade tão complexa da Escola nas suas dimensões institucional e organizacional.

2. OBJECTIVOS DO TRABALHO

A experiência do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis foi lançada a partir de 1986 em cerca de 50 escolas do país. A filosofia de base tem como objectivo principal incentivar a autonomia do aluno.

Fizeram-se novos programas, considerados mais adequados aos interesses dos alunos e complementados com guias de aprendizagem.

A ideia base que está na origem deste projecto é a de saber se os dispositivos desencadeados pelo ME para este subsistema de ensino são teoricamente correctos e adequado às características específicas da população que o frequenta.

Como objectivo procura:

- a) - Averiguar das razões do elevado absentismo;
- b) - Determinar o aproveitamento dos cursos por unidades capitalizáveis;
- c) - Reflectir sobre os métodos de avaliação utilizados neste sistema;
- d) - Encontrar soluções para aumentar a rentabilidade do sistema.

A análise desenvolvida neste trabalho procura estudar as desarticulações que conduzem a um sistemático “abandono” por parte dos alunos/formandos que frequentam o ERSUC; a escola tem em vista a formação enquanto instituição privilegiada para a educação em Portugal, não só de crianças e jovens (ensino diurno), mas também de adultos que tem vindo progressivamente desenvolvendo na área de EA (ensino nocturno), em conexão com a escola nova nocturna, nos seus planos filosófico, normativo e prático. Procuramos ainda incidir a nossa análise sobre as opiniões dos alunos sobre a articulação entre o modelo tradicional de escola e os princípios essenciais da EA/ER e suas realidades práticas.

No primeiro capítulo deste trabalho iremos analisar a escola segundo a perspectiva institucional e vamos fazê-lo percorrendo a evolução do conceito de EA à luz das Conferências Internacionais da UNESCO, tentando sempre observar a sua relação com a Escola. A nossa análise não ficaria completa se um outro conceito central não fosse contemplado e assim tentaremos, sempre que possível, ter presente o conceito de Educação Permanente.

Para lá da filosofia subjacente à EA que as conferências propõem, a nossa análise tratará de outra relação, a da doutrina expressa com a realidade normativa portuguesa no que respeita ao tratamento dado à EA.

Esta análise será observada partindo de uma referência à EA na Constituição Política da República Portuguesa de 1976 e de uma forma mais alargada ao seu tratamento dado na LBSE - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Apresentada em linhas gerais a posição da Lei fundamental do país e a principal Lei que se referem à Educação, importa ver qual o papel da Escola na EA e como as Leis ordinárias o têm colocado. Para tal faremos um breve percurso histórico a partir da Primeira República, dando depois uma maior atenção à escola tradicional diurna nas décadas de 60 e 70 chegando ao actual sistema educativo português para aí nos determos com a EA/ER.

A EA enquanto subsector da Educação é, por sua própria definição muito amplo (UNESCO, 1976, 19ª. Reunião da Conferência Geral). Da necessidade de limitar o âmbito deste trabalho decidimo-nos pelo Ensino Recorrente da Escola Secundária de António Arroio.

Foi necessário estudar alguns documentos por nós considerados de relevo, entre os quais o Plano de Educação Popular (1952) – Decreto-Lei n.º 38 968/52 de 27 de Outubro, fazendo-o integrado no estudo da tradição da EA e nos cursos nocturnos da legislação portuguesa.

Prestámos especial atenção à relação da Escola/EA no período que decorre de 1967 à década de 90, detendo-nos também nas décadas de 60 e 70 com alguma incidência na Reforma de Veiga Simão (1973) - Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. O período de 25 de Abril de 1974 e o pós-25 de Abril mereceu atento tratamento dada a alteração político-cultural verificada e a sua incidência na abertura, compreensão e aceitação da EA. Neste período serão analisados documentos que, na nossa perspectiva são referências sobre a EA produzidas em Portugal: o PNAEBA (1979) do ME/DGEP e os Documentos Preparatórios III - Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos (1988, p. 153 e ss.) do ME/CRSE.

Não ficaria completa a nossa análise se não nos debruçássemos sobre o Projecto Experimental de Reestruturação dos Cursos Nocturnos (1986-88). Do Relatório de Funcionamento deste Projecto Experimental fizemos uma leitura e análise, por gentileza dos Serviços Centrais da DGEE.

Feita a análise da EA desenvolvida pela doutrina da UNESCO e pela sua posição na legislação portuguesa, não perdendo de vista que o nosso trabalho se refere à EA/ER na escola e que, por esse facto, estamos perante uma modalidade formal, pela qual, importa decidir sobre o quadro conceptual que elegemos. As opções são sempre difíceis e, na convicção que temos de que não há teorias óptimas de análise, procurámos aquelas que julgámos ser as mais ou menos adequadas.

Dados os pressupostos de que partimos, no segundo capítulo contemplar-se-á a metodologia a utilizar no estudo sobre o ensino recorrente - curso nocturno do ensino secundário na Escola Secundária de António Arroio, elemento central deste trabalho.

Para o nosso trabalho elegemos o “Estudo de Caso” uma vez que entendemos que esta perspectiva completa de algum modo a leitura da realidade

estudada. Utilizámos como técnicas de investigação a recolha de opiniões, a entrevista e especialmente o questionário, na modalidade de perguntas estruturadas e semi-estruturadas. Com esta metodologia pretendemos dar voz aos actores e verificar como a nova escola nocturna, no plano das práticas, surge pouco articulada face à sua caracterização normativa. Naturalmente que este aspecto do trabalho de campo é por nós considerado o mais importante da nossa investigação, pois as organizações não se constituem apenas pelas suas dimensões filosóficas e normativas mas incluem uma dimensão fundamental: a social.

O terceiro capítulo foi dividido em duas partes; a primeira trata do estudo da realidade concreta e faz com que, sem perder de vista a ordem institucional, nos situemos na perspectiva organizacional e na caracterização do meio onde o estudo foi realizado. Na segunda parte, em função da análise e dos resultados obtidos e do tratamento da informação recolhida, procurámos reconstruir sinteticamente as representações expressas pelos actores inquiridos na sua relação com os diferentes modos de experiência do espaço e do sistema.

E finalmente, o estabelecimento e análise das relações que correspondem ao objectivo central e conclusivo deste trabalho.

3. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Alternância: No dizer de Emile Durkeim (1984), “corresponde à ocorrência alternada, plena de implicações vivenciais pessoais, entre situações estruturadas de aprendizagem e outras actividades sociais (laborais ou não)”.

Auto-Formação: Segundo o Conselho da Europa e do Ministério da Educação Nacional, Lyon, (1990), conforme tradução de Maria de Carvalho Torres, temos como a “redescoberta de uma pedagogia de responsabilidade e de autonomia dirigida à socialização dos saberes”.

Capitalização do Saber: Conforme Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa (citado em Educação de Adultos, 1991, p. 39), “é constituído pela valorização dos saberes adquiridos pelos indivíduos não apenas, nem sobretudo, pela via da escolarização”.

Educação: No dizer de Emile Durkeim (1984):

... é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam; seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente.

Educação de Adultos: Na coordenação de Licínio Lima (1988) segundo a 1ª Conferência Internacional da UNESCO (1949), é um “ensino cujo objectivo é a aquisição dos conhecimentos e das competências elementares necessárias à vida em sociedade” (p. 239).

Educação Formal: Segundo Conselho da Europa, Estraburgo, (1977);

É o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. Tem, portanto, uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem



ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma. Sinteticamente, é a educação que se prossegue normalmente no sistema escolar.

Educação Informal: Ainda do Conselho da Europa, Estraburgo, (1977), é uma “acção educativa regular ou intermitente, utilizada no exterior do sistema escolar, dirigida a certos grupos para os quais se impõem métodos pedagógicos específicos”.

Educação Não Formal: De acordo com a coordenação de Licínio Lima (1988), segundo a 1ª. Conferência Internacional da UNESCO (1949):

Obedece a uma estrutura e a uma organização distinta da formal e pode levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade). Diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais, e à flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (p. 239).

Educação Permanente: Segundo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa (citado em Educação de Adultos, 1991), é um “sistema completo, coerente, integrado da educação que se destina a permitir a cada pessoa desenvolver a sua personalidade durante toda a sua vida pelo seu trabalho ou através das suas actividades de ocupação de tempos livres” (p. 19).

Educação Recorrente: Conforme a 19ª. Reunião da Conferência Geral da UNESCO, Nairobi, (1976), (citado em Pensar Educação, n.º 7):

Constitui uma estratégia global da educação aplicável a todo o ensino pós-elementar ou pós-secundário, cuja característica essencial é a distribuição da educação ao longo da toda a vida do indivíduo graças a uma espécie de roulement, isto é uma alternância com outras actividades, o trabalho em primeiro lugar, o desemprego voluntário e a reforma (p. 45).

Flexibilidade: Seguindo a coordenação de Licínio Lima (1988), da 1ª Conferência Internacional da UNESCO (1949), “consiste na adaptação de toda a estrutura e funcionamento do sistema educativo à aplicação dos princípios da recorrência, da alternância e da capitalização dos saberes” (p. 239).

Instrução: Na Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, é um “trabalho intelectual que consiste na aquisição dos conhecimentos necessários à vida. A instrução pode ser provocada ou espontânea, em contacto pessoal ou com os objectos” (p. 1588).

Projecto Individual: Conforme Conselho da Europa, Estraburgo, (1977), é um “produto da história do formando, das circunstâncias oferecidas pelo meio ou pelos dois, simultaneamente, elaborado em colaboração com a escola”.

Recorrência: De acordo com a coordenação de Licínio Lima (1988), segundo a 1ª Conferência Internacional da UNESCO (1949), “é o princípio que se reporta à possibilidade de cada qual retomar estudos de carácter sistemático em qualquer momento da sua vida” (p. 239).

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

DA ALFABETIZAÇÃO AO ENSINO RECORRENTE

1. APRESENTAÇÃO

Em Portugal a política de ensino, a sua relação com o sistema de emprego, as estratégias pedagógicas de informação, orientação e participação da população, o partenariado educativo, a mentalidade dos cidadãos face ao ensino, incluindo os empresários, devem ser entendidas à luz da especificidade histórica do país.

Não cabe neste trabalho fazer a análise do percurso histórico nestas matérias, mas tentaremos, sempre que possível, referir um ou outro aspecto da história recente do ensino-formação em Portugal, que nos pareça importante para uma melhor compreensão do alcance deste estudo.

A complexidade da sociedade actual, o progresso científico e tecnológico e a democratização do acesso aos bens que esse progresso proporciona, determinam a necessidade de uma formação permanente. No entanto, a acumulação e evolução do conhecimento científico torna impossível o tradicional papel transmissor do saber da escola clássica.

E, se à escola é exigido no domínio da organização pedagógica do ensino/aprendizagem um novo papel mais flexível, mais adequado ao tempo actual, também lhe é exigido que abra o leque das suas ofertas, tanto no que respeita às camadas etárias que abrange, como às modalidades de ensino que proporciona. Trata-se finalmente, de vocacionar a escola para uma educação permanente.

O direito de todos à educação não pressupõe uma educação igual para todos, mas antes a existência de modalidades que se adequem permanentemente às necessidades educativas de cada um e da sociedade no seu todo.

Ultrapassada a ideia de que há uma idade própria para estudar, substituída pela ideia de educação ao longo de toda a vida, reconhecido o direito de continuação da formação aos adultos, o Ensino Recorrente parecia representar um sistema cheio de potencialidades.

O Ensino Recorrente, por unidades capitalizáveis, leva longe aquele conceito garantindo o reconhecimento e a certificação de cada uma das etapas de formação, a Unidade, em que as disciplinas e áreas disciplinares se segmentam. Centrando em si o progresso educativo no ritmo próprio de cada indivíduo, reequacionando o papel do professor na aprendizagem, desafiando a escola a adaptar-se à flexibilidade do processo pedagógico e administrativo, o ERUC consubstancia em si as grandes linhas da LBSE e a correspondente Reforma do Sistema Educativo.

2. EDUCAÇÃO RECORRENTE

Uma estratégia concebida para operacionalizar o conceito de educação permanente foi a da educação de um sistema flexível assente num princípio de recorrência, isto é, de alternância entre estudo e outras actividades.

De acordo com a opinião de Pierre Furter (1978), a educação recorrente constitui uma estratégia global da educação aplicável a todo o ensino pós-secundário ou pós-elementar, cuja característica essencial é a distribuição da educação ao longo de toda a vida do indivíduo graças a uma espécie de

“roulement”, isto é uma alternância com outras actividades, o trabalho em primeiro lugar, o desemprego voluntário e a reforma.

Trata-se, portanto, na opinião do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 21/80 de 4 de Março, de uma estratégia ambiciosa que visa transformar os sistemas educativos, tal qual hoje são concebidos, mas também realista dado que aceita partir das estruturas actualmente existentes e ir reorientando-as com vista àquele objectivo futuro.

Pode dizer-se que, à luz desta estratégia, a educação, que é hoje essencialmente centrada na juventude, isto é, no período que vai do início da idade escolar até à entrada na vida activa, passa, a abranger toda a vida, a ter o adulto como seu destinatário principal, tanto mais que se começa a conceber como tal o indivíduo logo que acaba a escolaridade obrigatória.

Por outro lado, a alternância que a educação recorrente preconiza entre períodos de aprendizagem estruturada e períodos de exercícios de outras actividades, interagindo uns e outros de modo a favorecer o enriquecimento mútuo, deve iniciar-se logo após o termo da obrigatoriedade escolar, conforme (ME/DGEA, 1982 in Revista Forma n.º 2/3).

A educação recorrente tenderá a abranger e substituir, numa estratégia global, três sectores actualmente distintos: - Os níveis pós-escolaridade obrigatória do sistema educativo formal; a formação profissional contínua, qualquer que seja a modalidade de que se revista, mas que na sua maioria resulta da iniciativa privada e a educação de adultos “stricto sensu”, isto é todas aquelas actividades educativas destinadas a aumentar a cultura geral dos adultos, principalmente daqueles que abandonaram a escola precocemente.

Para além destes sectores, muito ligados a eles, funcionam os chamados programas de educação de segunda oportunidade ou de segunda via.

3. UNIDADES CAPITALIZÁVEIS

A concretização na prática do conceito da educação permanente, mesmo através de uma estratégia como a da educação recorrente, tem implicado transformações profundas nos sistemas educativos ao nível das estruturas, conteúdos de formação e métodos.

Essas transformações têm vindo a ocorrer, mas esse movimento de osmose só pode ser acelerado à medida em que forem sendo concebidos e postos em prática meios mais expeditos, inovadores e funcionais de organização e certificação dos estudos e aprendizagens.

Uma das respostas encontradas foi a organização de sistemas de “unidades” e “módulos capitalizáveis”, que se concretizam genericamente em decomposições das formações em diversas partes (unidades ou módulos), cada uma delas visando objectivos específicos e pertinentes nos domínios do saber, saber ser ou saber fazer constituindo um todo dentro do conjunto da formação e podendo serem sempre capitalizáveis após avaliação e certificação.

Em tal sistema, a formação deixa de entender-se em termos de duração, mas sim em termos de capacidades de determinado nível a atingir. De acordo com ME/GEP (1985), cada unidade permite alcançar uma ou várias dessas capacidades, mas assenta na aquisição prévia de conhecimentos teórico-práticos e dos correspondentes métodos, obtidos em aprendizagens anteriores.

É por isso que, para a funcionalidade do sistema, se devem definir à entrada de cada unidade os chamados pré-requisitos, que vêm a ser, afinal, os elementos de articulação entre aquela unidade e as outras, e cujo conhecimento é essencial para a escolha a efectuar pelo formando, na construção do seu itinerário formativo.

No decurso da formação devem integrar-se actividades de avaliação que vão no sentido de uma auto-avaliação. Uma vez que se considere apto, o formando pode sujeitar-se à prova final de determinada unidade e, se tiver êxito, pode requerer a respectiva certificação.

Assim o diploma ou título correspondente a uma certa formação ocorre após a capitalização das unidades consideradas necessárias.

O sistema de Unidades Capitalizáveis resultou de um desenvolvimento operado a partir do chamado “sistema de créditos” usado em numerosos países, sobretudo no ensino superior. Consiste em não impor aos estudos uma sequência rígida e uma continuidade temporal, mas sim em atribuir um factor de ponderação diferente consoante os conteúdos/disciplinas e em usar como unidade de valor a hora de actividade escolar ou académica.

O sistema de “Unidades” divergiu daquele ao deixar de ponderar de forma diversa os diferentes domínios de formação e ao pôr de parte a referência à unidade horária.

Uma das vantagens de um sistema de Unidades Capitalizáveis é precisamente a de permitir superar a regra do “tudo ou nada” vigente no sistema tradicional, onde, em certas circunstâncias, se se reprovasse num exame final tinha de repetir-se tudo de novo ou então, se se abandonassem os estudos, ficava-se sem nenhuma certificação dos saberes entretanto adquiridos, uma vez que a avaliação final não fora feita (ME/GEP, 1985).

Com este sistema é possível passar a certificar por etapas, correspondentes às unidades e até a valorizar as aprendizagens anteriores, escolares ou não, incluindo-as na formação e sancionando-as.

Sendo, portanto, a flexibilidade a característica principal deste sistema, não admira que ele possa ser o adequado àqueles públicos cujas situações de

aprendizagem mais necessidade tinham de fugir à rigidez dos sistemas tradicionais de formação e das suas formas de organização.

Nessa medida e embora o sistema seja aplicado mais latamente na educação não formal, inclusive as fórmulas de ensino à distância ou de autodidactismo, o modelo também se aplica indiferentemente a qualquer formação que se desenvolva num contexto formal.

O Conselho da Europa tem-no advogado com frequência através de publicações e de recomendações, entendendo-o como um passo capital para a implementação da educação permanente.

Toda a organização da educação posterior à escolaridade obrigatória, bem como da formação profissional, deveria basear-se, segundo a UNESCO (1982), em sistemas de unidades cumulativas e capitalizáveis.

4. OS CURSOS NOCTURNOS E O ENSINO RECORRENTE

A evolução dos princípios de base da educação de adultos, ditada pela cada vez maior procura, das ofertas de ensino e formação como meio de promoção pessoal e profissional, um sentido cada vez mais claro de educação permanente, bem como a procura de soluções adequadas no quadro das orientações nacionais e internacionais, levaram à publicação em 25 de Agosto de 1986, do Despacho Normativo n.º 73/86. Basicamente este Despacho tratava de lançar, a partir do ano lectivo de 1986/87 um “projecto experimental” de reestruturação dos cursos nocturnos do ensino preparatório e do ensino secundário.

Destinavam-se, na altura, a trabalhadores estudantes, adultos com experiências e motivações muito próprias, com limitações de tempo e disponibilidade ditadas pelo desempenho de outros papéis sociais que não o de

aprendiz, a saber: o de profissional, pai, marido, elemento activo na área cultural e política, etc.. Acima de tudo, um ser adulto com responsabilidades, portador de experiência de vida, de autonomia e de capacidade de gerir as suas escolhas e decisões. Tinha-se tornado evidente que os cursos nocturnos com currícula e programas iguais ou análogos aos dos correspondentes cursos diurnos se mostravam inadequados aos interesses e ao nível etário dos alunos. A transposição directa dos currículos, programas, métodos e materiais de aprendizagem de um universo de jovens para um universo de adultos seria inconveniência bastante, se não fosse ainda acentuada pela atitude do professor/formador face à sua própria função, ao formando e à sua relação com o saber, face ao binómio ensino/aprendizagem e face à tendência para a ciência integrada.

O referido Despacho Normativo 73/86 de 25 de Agosto, no seu ponto 8 estabelecia que:

O funcionamento do curso geral nocturno do ensino secundário deverá, nas escolas que reúnem condições reconhecidas como adequadas, ser organizado segundo um sistema de Unidades Capitalizáveis que, numa perspectiva de desenvolvimento individualizado, permita a cada aluno realizar a aprendizagem em ritmo próprio e obter a aprovação em cada uma das sucessivas unidades, de acordo com os progressos por ele demonstrados.

O aluno deve ter papel destacado na sua aprendizagem. Deve evoluir ao seu próprio ritmo e poder fazer a sua aprendizagem de acordo com os objectivos definidos.

O professor deve colaborar no processo através da exposição dos temas ou dos pontos considerados de relevo especial, e no apoio à auto-formação do aluno. O actor principal não é o professor mas sim o aluno, autónomo ao longo do processo ensino/aprendizagem.

Pressupõe-se corrigir os inconvenientes do ensino, da situação de uma turma, embora o ritmo de aprendizagem de cada aluno seja diferente através do facilitar uma aprendizagem individualizada.

Cada Unidade deverá estabelecer os seus objectivos específicos de modo a que cada aluno conheça o que deve ser capaz de fazer para adquirir a aprovação na Unidade.

O aluno adulto que tem, muitas vezes, dificuldade em acompanhar a sequência de um ano lectivo no curso nocturno tradicional, pode no sistema ir capitalizando as Unidades de acordo com as suas disponibilidades. Se tiver de interromper os estudos num dado momento, não perde as Unidades adquiridas, podendo recomeçar logo que lhe seja possível.

O sistema, pelas suas características, segundo o ME/GEP (1985), tende a ser flexível e aberto, permitindo a todos aqueles que, em qualquer altura da sua vida pretendam voltar à escola para completar ou estabelecer novo percurso formativo, a possibilidade de o fazer, contribuindo, deste modo, para a implementação de uma educação permanente.

Este sistema de ensino por Unidades Capitalizáveis tenta combater a tendência para a massificação do ensino, valorizando projectos individuais e assegurando uma escolaridade de segunda oportunidade, na perspectiva de sucesso para os que dela pretendam usufruir.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NO SUCESSO DAS UNIDADES CAPITALIZÁVEIS E A RELAÇÃO COM O ENSINO

As Unidades capitalizáveis são um sistema de ensino alternativo destinado, prioritariamente, a trabalhadores estudantes, visando o desenvolvimento das suas

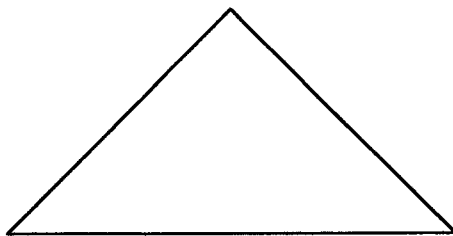
capacidades, sobretudo as de “aprender a aprender” e que tem como método de aprendizagem um sistema de Unidades em cada disciplina que o aluno irá percorrendo, de acordo com as suas potencialidades, marcando, ele próprio, o ritmo do seu trabalho. Pretendendo fugir ao formalismo do ensino regular, este modelo de ensino/aprendizagem torna-se mais interpessoal provocando uma interação humana professor/aluno que leva à criação de um clima de empatia facilitadora, obviamente, de um melhor ambiente na sala de aula.

Apontando, basicamente, para uma auto-formação dirigida, esta transforma o professor num verdadeiro observador do aluno, procurando conhecê-lo bem, pois, além do ajudar a atingir as suas metas de nível cognitivo, terá de o incentivar ao trabalho individual, devendo, igualmente, funcionar como um verdadeiro orientador, negociando com o aluno o respectivo itinerário individual de formação. O sistema aponta para uma quase individualização da aprendizagem e para uma diferenciação pedagógica, o que, nem sempre é fácil de gerir. O sucesso ou insucesso acaba por depender, em nossa opinião, em boa parte, do perfil do professor.

Pela nossa experiência ao longo dos anos, no ensino recorrente, constatamos que o professor é, nesta, como em qualquer outra modalidade de ensino, o elo necessário ao processo formativo.

O professor é o agente que ensina, é o indivíduo que estabelece uma relação com os outros/alunos, através do ensino/matéria. Esta pode ser considerada uma relação de influência “no quadro de uma triangulação partilhada cuja acção se pode geometrizar conforme figura a seguir . . . e por imperativo da aprendizagem, se consiga manter em permanente estado de equilíbrio”, (Luís Barbosa, 1997).

A relação com o ensino



A relação com os alunos

A relação com a cultura

Analisando cada um dos vértices, poder-se-á dizer que, no sistema tradicional o professor é um verdadeiro “maestro” que estabelece as “regras do jogo”, organiza a matéria, define a calendarização, etc.. Nas Unidades Capitalizáveis inverte-se a situação. Poderemos dizer que, em termos de linguagem musical, não existe um maestro mas um “regente” e esse é o aluno.

Conforme defende Eduardo de Sousa (1994), a atitude do professor face ao processo de ensino é determinante para o clima de aprendizagem na sala de aula. É a sua disponibilidade manifesta o que deve prevalecer na relação com o sistema. No fundo, e em termos compartimentais, a verdadeira mensagem encontra-se no tom de voz, nas inflexões, na expressão facial, na postura, etc.. Logo qualquer atitude negativa irá criar uma atmosfera pouco propícia à aprendizagem.

Mais importante do que verificar se há respostas certas ou erradas, o professor deve verificar se há progresso na aprendizagem.

Relativamente à relação com os alunos, no início do ano lectivo, é pedido aos professores que se pronunciem sobre aqueles em termos de uma primeira impressão, nomeadamente, sobre aspectos motivadores, antevisão de um aproveitamento escolar, índice previsível de desistências e nível comportamental.

Conclui-se que, em termos gerais, menos de 50% dos alunos matriculados frequentam as aulas com regularidade. Uma parte significativa dos alunos

começam a evidenciar dificuldades de aprendizagem mas todos denotam um acentuado interesse pelas aulas e uma participação activa nos trabalhos. Salienta-se ainda a existência de um pequeno grupo de alunos que desde o princípio evidencia boa capacidade de trabalho. Em termos de antevisão de aproveitamento, os professores opinam que cerca de 10% terão hipóteses na quase totalidade das unidades e cerca de 20% poderão fazer metade. Basicamente, os professores têm a impressão de que a maioria dos alunos, que frequentam com regularidade as aulas, terão possibilidade de completar o curso em 4 anos lectivos. Prevêem, igualmente, desistências, mas não as podem quantificar. Em termos comportamentais, nada de especial há a referir.

Em relação ao terceiro vértice, a relação consigo próprio, o estabelecimento de um clima de aula é muito importante para que o professor seja uma pessoa autoconfiante, equilibrada, autocontrolada e com o desejo de conduzir o processo de ensino para uma atmosfera favorável à aprendizagem.

Tal pressupõe que o professor, que lecciona as Unidades Capitalizáveis, seja um professor profissionalizado com experiência anterior, motivado para este tipo de ensino e com domínio global da matéria, isto é, com os conhecimentos teóricos e de aplicação prática dos conteúdos programáticos da totalidade das Unidades da sua disciplina.

De acordo com o pensamento de Pierre Furter (1978), o professor deve estar sempre atento ao reconhecimento das diferenças individuais, à possibilidade de em qualquer momento ter de mudar a estratégia, e procurar levar os alunos a uma atitude de trabalho tendencialmente individualizado e de pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

No contexto sócio-económico específico da revolução industrial reconheceu-se que era necessário construir um sistema de educação para as crianças e para os adolescentes; outros contextos sócio-económicos são apresentados para satisfazer a exigência da qualificação profissional, a autonomização dos dispositivos do ensino técnico e profissional. Depois, mais recentemente, o contexto do aparecimento de uma nova sociedade leva-nos a pôr em causa a articulação e as complementaridades estabelecidas entre os diferentes sistemas e à construção de um sistema de educação para os adultos que responda a algumas questões colocadas pela emergência de uma sociedade que até agora as deixou sem solução.

De acordo com o pensamento de Adriano Moreira (1993), as sociedades actuais estão envolvidas num movimento geral de recomposição das formas de regulação social que acompanha tanto os movimentos transnacionais como os movimentos nacionais. Os sistemas de protecção social são afectados por este fenómeno bem como os módulos de produção de bens e serviços, os fluxos de mobilidade e os grandes equilíbrios políticos demográficos e culturais. Enquanto produtores e cidadãos, todos os adultos são afectados, ainda que apenas alguns disponham de meios para facilmente se adaptarem, isto é, sem um grande acompanhamento específico nestas mudanças.

O desenvolvimento das tecnologias e a diversificação dos conteúdos e das formas de organização do trabalho mudaram consideravelmente a natureza e as condições do trabalho como a estruturação dos mercados de trabalho. A mundialização dos mercados e a internacionalização da produção aceleraram a mutação das tecnologias onde o saber se tornou o factor central. As evoluções

demográficas e a diversificação dos fluxos migratórios alteraram os grandes equilíbrios sociais e põem em causa os sistemas de regulação.

Durante os últimos decénios, a atenção centrou-se sobre o carácter mais evidente das mutações que a sociedade conhece, ou seja, o desenvolvimento tecnológico. Uma das respostas mais urgentes foi e, sem dúvida, continua a ser, a de aumentar a formação das populações para as novas tecnologias.

Estas mutações deixam antever que, doravante, não será possível reduzir o contributo educativo a uma aculturação às novas tecnologias. Trata-se de acompanhar a evolução, de lutar pelo dinamismo dos indivíduos e das organizações sociais, de lutar contra uma nova forma de analfabetismo.

A identidade social, profissional e pessoal já não pode ser considerada como definitivamente adquirida com o abandono da escolaridade obrigatória dos indivíduos. Pelo contrário, ela deve ser permanentemente reproduzida. O ERSUC é um meio de acompanhar e reforçar esta socialização que se encontra em constante renovação.

A imagem desta educação socializante assenta, segundo a UNESCO (1982), “no triângulo mágico do desenvolvimento” da personalidade baseada no direito à qualificação, ao desenvolvimento social e económico, ao desenvolvimento da cidadania.

Por outro lado, tanto a natureza dos desafios como a necessidade social deste ensino supõe a definição de um direito ao mesmo por parte dos adultos, tal como o direito de todas as crianças e adolescentes à escolarização.

Rui Grácio (1973), diz que; “a EA como acção pedagógica socialmente organizada remonta na Europa ao século passado” (p. 93). O movimento gerado na Grã-Bretanha e países Escandinavos com o objectivo de eliminar as insuficiências de informação da classe operária e outros cidadãos provocada por uma escolaridade curta irá inspirar, na opinião de Rui Grácio (1973), “as

doutrinas e as realizações dominantes na primeira metade do nosso século” (p. 93).

António José Saraiva (1947), diz que “é uso distinguir hoje entre educação e instrução. É corrente a ideia de que a instrução é insuficiente porque não forma o educando, e de que em vez de instruir é preciso educar” (p.11). Terá sido esta maneira de pensar que fez com que se alterasse a designação do nome do ministério. Deixou de se chamar Instrução Pública para se chamar Educação Nacional.⁽¹⁾ Assim se começou a tentar clarificar os conceitos de instrução e educação. À medida que o novo conceito de educação vai substituindo o de instrução, começa a alargar-se o âmbito dos estabelecimentos de ensino que se especializam dentro de novas funções, exigindo novas qualificações e uma nova preparação do seu pessoal. Até aqui poderia afirmar-se que a instrução competia à escola, mas a educação competia unicamente à família.

Durante séculos a escola desempenhou um papel secundário na preparação do indivíduo, tanto para a vida social, como profissional.

A escola surge como uma extensão da família, daí resultarem algumas dificuldades da sua apreensão enquanto organização. Segundo Licínio Lima (1992), “o monopólio da educação que o Estado hoje detém, pelo menos em termos de controlo, foi conquistado em boa parte ao ensino doméstico e ao ensino promovido pela Igreja” (p. 36).

De acordo com o pensamento de António José Saraiva (1947), diremos que a educação e a instrução, confundidas, faziam-se normalmente e ao mesmo tempo no quadro familiar e / ou profissional. As diversas classes sociais viviam

⁽¹⁾ - Instrução Pública, Designação utilizada a partir de 1913 com o Ministro António Joaquim de Sousa Júnior até 1936.
Educação Nacional, Designação utilizada a partir de 1936 com o Ministro Carneiro Pacheco até 1974.
MEIC, Designação utilizada entre 1974 e 1975.
MEC, Designação utilizada entre 1975 e 1978.
MEU, Designação utilizada entre 1978 e 1982.
ME, Designação utilizada a partir de 1982.

relativamente fechadas: o pescador aprendia o ofício de seu pai e ensinava-o aos filhos, o mesmo acontecendo noutras profissões. As famílias eram uma unidade económica dentro da qual cada membro tinha a sua função. O papel da mulher era determinado pela organização económica da família. A educação era feita no trabalho, no treino do ofício familiar e dentro da disciplina familiar. Assim, o artesão aprende a ser artesão, o lavrador a ser lavrador, o guerreiro a ser guerreiro, etc.. Foi a transformação da estrutura das sociedades que, alterando este estado de coisas, ampliou o papel da escola.

A família já não podia fazer como anteriormente uma educação profissional capaz. Em muitos casos o pai e a mãe trabalham fora de casa ficando assim impossibilitados de oferecer uma educação social satisfatória. A escola torna-se assim indispensável, passa a completar o papel educativo da família, através de processos organizativos que, no caso da escola pública, conferem ao Estado um maior controlo sobre a educação da geração jovem.

Mas, parece que essa educação não conseguia ser extensiva a todos, pelo menos assim conclui José Dias (1982) quando afirma:

Com efeito, de educação, de simplesmente educação, tem-se falado em todos os tempos. E no entanto, tratava-se de educação no sentido incompleto, imperfeito e inautêntico. Era a educação só para alguns, as crianças e os jovens, não para os adultos. (p. 24).

Perguntamos então se a escola, mesmo a que só se destina a crianças e jovens, consegue responder às responsabilidades acrescidas que lhe são colocadas? A escola oferece aos seus educandos uma vida social que os enquadra, dá-lhes consciência das suas responsabilidades e oferece-lhes objectivos concretos que os possam interessar? A escola é, de facto, uma vida completa para o educando, através da qual mediante uma experiência directa e pessoal ele se prepara para a vida adulta?

Como resposta António José Saraiva (1947) afirma:

A organização geral do nosso ensino, é simultâneamente uma escala para a universidade, um curso de cultura geral sem finalidade imediata e uma escola de preparação para a burocracia . . . Ora a criança, tal como o adulto, é um ser essencialmente activo, só capaz de compreender mediante uma experiência activa e pessoal; e o conhecimento das coisas só lhe interessa na medida em que possa modificar as coisas e influir nas relações com os seus semelhantes. (p. 22).

Quando a escola abre as suas portas aos adultos, a aprendizagem faz-se verbalmente pelo treino e a partir da experiência? Tem-se em consideração a experiência de vida do adulto e a sua circunstância? Participam os educandos adultos na organização e funcionamento da escola? Sendo uma das finalidades da escola a educação social do formando, são dadas aos adultos oportunidades de participação activa no processo educativo, assumindo com os outros actores sociais responsabilidades importantes na gestão das actividades, dos espaços e dos outros equipamentos escolares? O trabalho escolar proporciona boas ocasiões para o trabalho em equipa, para o espírito de cooperação e ajuda, treinando a capacidade de participação e de intervenção activa e crítica no exercício de direitos e deveres?

Estas são questões que se colocam e para as quais tentaremos aproximações plausíveis.

A escola passou em pouco mais de 200 anos de um meio de excepcional educação para alguns, para a situação de instituição educativa por onde todos devem passar. De tal forma que o termo Educação se identifica frequentemente com educação escolar dado o carácter predominante da escola.

É, portanto, o estudo da escola nova nocturna e a sua articulação ou não articulação com a escola tradicional diurna que aqui nos propomos realizar.

7. CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS SEGUNDO AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DA UNESCO

A EA é um terreno de “natureza mais movediça”. Na sua história não sobressaem como nos demais sectores do sistema de ensino as reformas atribuídas a este ou àquele ministro, mas sobretudo as acções desenvolvidas por uma comunidade local, um sindicato, um movimento social etc.. É comum designar-se, como o faz Alberto Melo (in M. Silva e M. Tamen, 1981) por “terra de ninguém” ou paradoxalmente como “terra de toda a gente” (pp. 355-382).

É no final da década de 40, que a EA se começa a afirmar como resposta à inadequação dos sistemas tradicionais, às necessidades e objectivos dos indivíduos e sociedades resultantes das mutações económicas, tecnológicas, sociais e culturais verificadas durante o período do pós-guerra. A sua evolução representa uma constante adaptação a essas mudanças.

A alteração do conteúdo dos conceitos e a criação de novos não é mais do que a adequação das práticas de educação de adultos à concepção teórica do indivíduo e às necessidades de formação, conforme Marcel Lesne et al (1988, in Education Permanente n.º 92, pp. 23-38):

De 1960 a 1971 a problemática da educação permanente centrou-se sobre o indivíduo e sobre o grupo no seio do qual o indivíduo se forma contribuindo para a sua autonomização e a sua libertação. Os trabalhos teóricos que acompanham esta problemática dizem respeito às representações;

De 1970 ao fim dos anos 70, assiste-se ao facto de a formação se inscrever num contexto sócio-económico. É possível, mesmo, distinguir uma socialização submetida à vida quotidiana, e a uma socialização requerida e organizada em função da formação. A pessoa social é integrada no campo pedagógico. Os trabalhos teóricos correspondentes a esta problemática dizem respeito aos mecanismos desta socialização específica produzida para a formação;

No fim dos anos 70 verifica-se uma evolução da problemática da formação para uma integração de um maior número de dados sociais, em particular os ligados ao emprego e, mais precisamente ainda, ao emprego dos jovens. Verifica-se assim, que o assento é colocado sobre a acção socializante da empresa e sobre os problemas da ressocialização. A formação é entendida como dependente do processo global de socialização;

Depois do início dos anos 80, assiste-se a um reforço da concepção do processo de formação como processo de socialização requerida e organizada. O que se desenvolve, aliás, é a formação em situação de trabalho. Esta tendência repousa sobre três exigências: aumentar a eficácia, reduzir a duração e reduzir os custos. (p. 23).

Em 1947 a criação da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), vem responder às necessidades dos diferentes países se unirem para promover o desenvolvimento educativo e cultural dos seus cidadãos.

As conferências da UNESCO resultaram, precisamente, dessa necessidade constante de adequar as políticas e as concepções de EA às problemáticas e concepções da socialização e formação dos adultos, mas, simultâneamente, estabelecer um equilíbrio entre a dimensão social e a dimensão económica dos diferentes Estados membros e das necessidades de formação dos diferentes grupos sociais e culturais.

Nas primeiras conferências, as acções da UNESCO empreendidas no âmbito da educação de adultos incidiram, fundamentalmente, em programas de alfabetização. A presença dos representantes dos países do Terceiro Mundo determinaram os conceitos e as políticas de acção recomendadas; conforme Anna Lorenzetto (1949, in Pensar Educação n.º 7), aqueles que,

. . . há pouco saídos do domínio colonial, fizeram ouvir, pela primeira vez, a sua voz e puseram de um modo inequívoco a necessidade de afrontar o problema do analfabetismo e a necessidade de considerar a luta contra o analfabetismo não como o

assumir marginal de uma recuperação escolar, mas como uma verdadeira e própria educação de adultos (p.41),

Enquanto na primeira conferência (realizada em Elsinore, Dinamarca em 1949), conforme Rui Grácio (1973):

. . . a concepção prevalecente ainda é a de que a educação de adultos se destina principalmente a trabalhadores e a empregados com razoável nível de instrução visando uma informação e formação complementares . . . dela estaria excluído o aperfeiçoamento técnico e profissional. (pp. 91-93).

Na segunda conferência (Montreal, Canadá em 1960) surge, já com alguma nitidez, o princípio da educação permanente aparecendo, segundo o mesmo autor, “ . . . como susceptível de englobar aspectos diversíssimos da educação de adultos . . . assim como outros aspectos da educação organicamente institucionalizável” (pp. 91-93).

Em 1949, na conferência de Elsinore, a UNESCO definia a EA de modo restritivo e como uma acção isolada do resto do sistema educativo. Definia esta modalidade educativa como “ajuda” destinada àquelas pessoas que não tinham tido oportunidade de beneficiar das instituições clássicas existentes e segundo o MEC (1986) como um “ . . . processo educativo tendente a completar ou a suprir uma carência educativa não adquirida por falta de acesso ou abandono do sistema escolar forma” (p. 15).

À primeira vista parece tratar-se de educação compensatória e, por isso, a sua organização não seria complexa na delimitação e concretização dos objectivos a que se propunha.

Reconhece-se, na Primeira Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos (1949) que;

... o combate ao analfabetismo é teoricamente uma parte da EA . .
.. Dada a amplitude do programa e a natureza específica dos
problemas que suscita, o ensino da leitura e da escrita constituem
um domínio específico, e por isso a UNESCO prefere tratá-lo como
parte da educação básica . . . mas distinto da EA. Portanto este
problema não será estudado; de igual modo será omitido o ensino
escolar tradicional (pp. 9-10)⁽¹⁾

Para uma melhor compreensão referem-se ainda os grandes objectivos
apontados pela conferência de Elsinore em 1949:

Apoiar e encorajar movimentos que trabalham para fazer nascer
uma cultura onde se ponha termo às rupturas entre as chamadas
massas e as chamadas pessoas cultas;

Fomentar . . . o espírito da democracia . . . e o espírito das
humanidades;

Despertar e estimular na juventude a consciência da própria vida. (p.
12)

São os grandes objectivos humanistas, os grandes valores das sociedades
ocidentais racionalistas.

A escola, embora seja vista como o espaço privilegiado da educação básica
das crianças e jovens, não tem sido considerada um local adequado à EA,
segundo os grandes objectivos já referidos.

Em 1960, em Montreal, Canadá, na 2ª. Conferência Internacional da
UNESCO, postula-se que a EA forma uma parte integral de todo o sistema
educativo. Começa então a definir-se esta modalidade como um subconjunto da
Educação Permanente.

Reconhece-se então, na Segunda Conferência Internacional da UNESCO
sobre Educação de Adultos (1960) que

⁽¹⁾ - In Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos, Braga, UM, 1978.

o sistema educativo não é perfeito em nenhum país; as deficiências da educação formal inicial devem ser supridas através da EA . . . nos países em vias de desenvolvimento a alfabetização pode ser uma necessidade clamorosa tendo em vista . . . o ajustamento às transformações na vida social que são fruto da urbanização e industrialização. . (pp. 63-65) ⁽¹⁾

Comparando a primeira com a segunda conferência, esta parece-nos mais ambiciosa quanto aos grandes objectivos e menos consciente de alguns problemas que caracterizam a EA, com um âmbito muito limitado em termos geográficos, que exclui vastas áreas do planeta.

A escola continua a ser vista como não ajustada à EA, com programas e recursos desadaptados.

Do que foi referido poderá concluir-se que a escola tende a ser uma instituição educativa que não promove integralmente a educação permanente mas, apesar de tudo, deve ser utilizada no sentido de ultrapassar a sua posição de “compensatória” e tornar-se num local de práticas das pedagogias activas, ensinando “como pensar e não o que pensar”. (p. 68)

A Terceira Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos no contexto da Educação Permanente teve lugar em Tóquio, Japão, em 1972.

Nela o analfabetismo é tido como “a pedra de toque da educação de adultos” e se reconhece que a educação “deve passar de institucional a funcional” e que “os governos deveriam pôr a EA num primeiro plano das suas preocupações, em pé de igualdade com a educação escolar”. (pp. 108-109) ⁽²⁾

Continua a fazer-se a distinção entre a EA, de orientação extra-escolar e o ensino tradicional, sugerindo a sua colocação ao mesmo nível. A escola continua a ser vista como o meio de promover a educação em geral, mas pouco eficaz e a

⁽¹⁾ - Cfr. Nota 1 da p. 48

⁽²⁾ - Cfr. Nota 1 da p. 48

educação extra-escolar seria a solução para suprir determinadas lacunas da educação funcional (significado próximo da formação profissional).

Na recomendação n.º 5 da conferência com o título “Educação extra-escolar dos Jovens”, reconhece-se que existe “uma clivagem entre a educação do tipo clássico” e as necessidades sócio-profissionais da educação estudantil. Esta é considerada uma das causas das crianças e dos jovens abandonarem a escola.

Até agora foi referido, nas diversas conferências, o desajuste entre as necessidades da população adulta e o ensino tradicional efectuado na escola. Esta é a primeira referência ao abandono da escola pelas crianças e pelos jovens, sendo estes que irão formar os contingentes da EA.

Reconhece-se pela primeira vez que o abandono escolar vai condicionar a orientação da EA, tendo esta que abandonar os princípios enunciados na primeira conferência para se dedicar a problemas reais que a escola tradicional não consegue resolver de forma satisfatória. Por outro lado, reconhece-se ser a escola um recurso de indiscutível valor na medida em que dispõe de meios humanos, físicos e materiais utilizáveis tanto na educação escolar como na extra-escolar.

A crise da educação escolar que se inicia na década de 60, a par da expansão e aprofundamento do movimento da EA acentua o papel que a educação em geral deve ter no desenvolvimento económico, social e cultural, numa palavra, no desenvolvimento integrado. Na sequência da evolução verificada nos anos 60, torna-se claro na década de 70, conforme o que José Dias (1986) publicou:

- Que o verdadeiro sistema global de educação de cada país deve abarcar e atribuir igual importância à educação escolar das crianças e dos jovens e à educação de adultos . . . ;
- Que a educação escolar e a EA . . . aparecem, já não como partes de um todo, mas como fases de um processo . . . ;

- Que, na perspectiva da educação permanente, os sentidos da educação escolar e da EA se encontram radicalmente alterados, porquanto: a EA já não se refere apenas aos adultos actuais que é preciso recuperar mas também aos adultos do futuro, as crianças e jovens de hoje que se torna necessário formar;
- A educação escolar, enquanto fase concreta posicionada em determinada etapa do processo geral de educação permanente, só tem sentido e valor como preparação para a fase seguinte que é a EA. (p. 37).

Neste sentido, a EA é considerada na 19ª. Reunião da Conferência Geral da UNESCO, Nairobi, Quénia, 1976, como subconjunto integrado num projecto global de educação permanente (Cadernos Pensar Educação, N.º 2), sendo definida como;

O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método quer sejam formais ou não formais quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais, pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente (p. 4).

Nesta nova concepção fica expressa uma nova relação entre a educação escolar e a EA. A expressão utilizada pela UNESCO para definir o público alvo da EA “pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte” é demonstrativa dos novos contornos que a EA assume ao nível da relação com a educação dos jovens, designadamente no que se refere ao abandono dos estudos e à dificuldade de obter o primeiro emprego. Tal como José Dias (1986) afirma:

É conhecida a ambiguidade do vocabulário internacional a este respeito resultante da extrema variedade de pontos de vista culturais referentes à idade em que se considera ter início a vida adulta, por um lado, e, ao tempo de saída normal ou anormal do sistema escolar, por outro (...) consideram a complexidade de situações da juventude designadamente no que respeita ao abandono dos estudos e à dificuldade em obter emprego. Insistem no entanto, frequentemente sobre a necessidade de se proporcionar a estes jovens adultos programas de educação de jovens adultos, programas de educação de adultos para jovens. (p. 38).

Podemos verificar que na definição anterior da UNESCO para Educação de Adultos, não é esquecido o desenho curricular nem a possibilidade de modelos organizativos, nem a multivariabilidade de grupos destinatários, nem a ampla teleologia que se estende desde a alfabetização até à participação no desenvolvimento cultural, social e económico. Daqui poder concluir-se da grande dificuldade de se chegar com facilidade a modelos pedagógicos generalizáveis.

Importa também referir que a EA, enquanto actividade educativa e enquanto acção social possui uma dimensão política e portanto é, em si mesmo, um acto político. Esta sua dimensão é considerada, na definição acima referida, por Alberto Melo (conforme organização de M. Silva e M. Tamen, 1981) como “tendo naturalmente em conta as preocupações inerentes a um documento que dependia da aprovação dos delegados de 144 países”. (pp. 159-361)

Na reunião de Nairobi (1976), foi referido que a EA pode prolongar ou substituir a “educação inicial ministrada nas escolas ou nas universidades” e ainda que a expressão “Educação Permanente designa um projecto global que visa não só reestruturar o sistema educativo existente”, assim como resolver algumas das lacunas do próprio sistema; e a escola aparece como possível correctora das “principais desigualdades de acesso ao ensino de formação inicial”

recomendando ainda que sejam accionados os mecanismos para que se faça “uma passagem fácil de um tipo ou nível de educação a outro”.⁽¹⁾

Quatro aspectos importantes poderão ser ressaltados:

- 1º. - Levantar-se a possibilidade de reestruturar o sistema educativo existente, tomando os governos a responsabilidade pela EA;
- 2º. - Voltar a sublinhar-se a necessidade de “desenvolver a capacidade de aprender a aprender”, permitindo e ou incluindo mesmo a aquisição de outros conhecimentos para além dos considerados básicos;
- 3º. - Reconhecer que a escola tem fomentado a desigualdade do acesso ao ensino;
- 4º. - Por último, recomendar ainda que sejam accionados os mecanismos necessários para uma passagem fácil de um tipo de educação a outra (escolar ao extra-escolar), bem como prever a respectiva equivalência.

Se a escola foi vista ao longo das conferências anteriores, como instituição intocável, nesta recomendação permite-se uma maior aproximação das áreas de educação escolar e extra-escolar. As actividades não formais e extra-escolares perdem espaço a favor da escola enquanto promotora da EA com conteúdos e métodos reformulados.

Nos anos 80 também a Comunidade Europeia, segundo o Ministère de la Culture et Commission de Communautés Européennes (1987), sente necessidade

⁽¹⁾ - Cfr. Nota 1 da p. 48.

de discutir a problemática da EA, especialmente no que diz respeito ao analfabetismo funcional:

Os Ministros da Educação reunidos em Conselho, em 1984, reconheceram que se o analfabetismo inicial ou orgânico era uma preocupação, o analfabetismo funcional ou de retorno era um problema alarmante . . . pelo que estabeleceram que a questão do analfabetismo merecia uma atenção particular da parte dos Estados-membros da Comunidade Europeia, tanto ao nível da prevenção escolar (educação de base) como ao da alfabetização de adultos. (p. 10)

A década de 80, em oposição às posições de descolarização, vem recolocar o papel da escola e da escolarização reconhecendo, segundo José Dias (1986), que:

. . . a necessidade e a importância da escola como lugar de preparação para a vida . . . O que se exige é que o sistema escolar não se organize em função de si próprio, mas em função da vida, da vida adulta que o aluno mais tarde irá viver . . . Só assim a educação escolar desempenhará cabalmente a sua função de preparar os alunos para a educação de adultos, enquanto fase posterior da sua educação permanente. (pp. 39 e 40).

Dada a dimensão política da EA não é de estranhar o facto de Portugal não se ter feito representar em todas as conferências atrás referidas.

De 1926 até 1973 não houve em Portugal um verdadeiro sistema de educação de adultos. Vigorava, segundo Alberto Melo (conforme organização de M.Silva e M. Tamen, 1981), um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para quem qualquer . . . “adulto - sujeito autónomo e participante activo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social - era inevitavelmente um agente de subversão” (p. 368).

A presença de Portugal ocorreu apenas a partir da Conferência de Paris em 1985, onde esteve presente com representação governamental pela primeira vez, o Ministro José Augusto Seabra.

Na sequência dos novos papéis que a EA foi tomando, a UNESCO reúne em Paris, em 1985, a 4ª. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, durante a qual as recomendações estabelecidas em Nairobi foram confirmadas e enriquecidas (Cadernos Pensar Educação N.º 14), “. . . com tónicas e dimensões que traduzem a necessidade da EA se adaptar e dar respostas aos desafios que lhe são colocados pela rápida e constante evolução tecnológica, científica, económica e social do mundo contemporâneo”, ressaltando:

- A crescente importância que é dada à alfabetização, na perspectiva da universalização do ensino básico e na solução do analfabetismo total, funcional e regressivo dos adultos;
- O reiterar do papel da EA, enquanto factor da democratização da educação e das sociedades e factor de concretização da educação permanente;
- O lembrar que o desenvolvimento de uma sociedade depende do desenvolvimento completo da personalidade de cada um dos seus membros, o que implica a igualdade de oportunidades e a prática de discriminações positivas;
- A crescente importância que é dada à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais, como factores de correcção de especializações muito precoces ou prolongadas e assegurando, sobretudo, uma base sólida de formação geral. (p. 6)

Com a convicção, “. . . de que a educação de adultos pode contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento económico e cultural, para o progresso social, para a evolução da educação em geral e para o reforço da paz internacional”, apontando os objectivos políticos de EA enunciados pela Conferência fundamentalmente “. . . para a participação de todos na vida social

do seu país, para a preservação e valorização das culturas nacionais, bem como para o desenvolvimento da compreensão e do respeito pela cultura dos outros povos” (p. 20).

Em qualquer das Organizações Internacionais verificou-se a preocupação de definir os conceitos fundamentais; no entanto, ainda hoje persiste no seu seio:

- Certa confusão de ideias e hesitação quanto às vias a recomendar, o que não causará excessiva estranheza se se tiver em conta a diversidade de situações a que importa fazer face;

- De um lado, os países economicamente mais desenvolvidos e com elevado nível geral para lhes assegurar meios que os habilitem a acompanhar o acelerado processo de mudança e a enfrentar positivamente a obsolescência rápida dos conhecimentos adquiridos na escola;

- No outro extremo, os países que, desprovidos de recursos devido ao seu baixo nível de desenvolvimento económico, se vêem a braços com problemas de largas massas populacionais que ainda nem sequer tiveram acesso ao domínio dos instrumentos rudimentares da leitura e da escrita, não estão habilitados à compreensão da realidade física social e política que as circunstâncias e em cuja transformação são de resto chamados a intervir . . . ;

- Não obstante as dificuldades e hesitações ainda por vencer, está fora de dúvida a convicção generalizada de que cabe aos governos a realização de uma política global de EA adequada à respectiva situação concreta e exequível dentro dos recursos (próprios ou recebidos por ajuda externa) de que possam dispôr. (p. 13)

Também quando se fala em Educação de Adultos continua a estar presente o conceito abrangente de EA, formulado na Conferência Geral de Nairobi e especificado nos seus diferentes papéis na Conferência de Paris, que faz a interpretação da Educação escolar e Extra-escolar, que estabelece pontes entre a Educação Formal e Não Formal, que acentua a ligação entre a Educação de Adultos e o Desenvolvimento Económico, Social e Cultural, numa perspectiva dinâmica da educação.

É a primeira conferência que possui um capítulo exclusivamente dedicado às modalidades de educação escolar e extra-escolar, e onde se definem claramente as relações que entre elas devem ser estabelecidas.

Concluiu-se pela complementaridade destas duas modalidades, afirmando-se não ser nenhuma delas completamente boa ou completamente má (Almerindo J. Afonso na organização de António J. Esteves e Stephen Stoer, 1992). Se é certo que o sistema escolar pode resolver situações ligadas à instrução, à educação básica e ao analfabetismo, também é certo que numa perspectiva de uma educação permanente a modalidade extra-escolar assume um papel fundamental, pelo complemento de educação/formação que pode facultar (pp. 83-96).

Em 1990 teve lugar a 5ª. Conferência Internacional da UNESCO em Jountien, Tailândia, e aqui surge a “Declaração Mundial para Educação para Todos”, que sob os auspícios da UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial leva à publicação, em Portugal, da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto, que cria o Programa Educação para Todos.

Na Conferência de Viseu, segundo A. Vitória Sancho (1992), falava-se mais uma vez na necessidade de disponibilizar meios humanos e na sua formação, em ordem a uma boa gestão dos programas e recursos excedentes. Reforçava-se o concertar de acções e o mobilizar de recursos, favorecendo a troca de experiências, a informação, em termos de cooperação internacional, tendo em vista incentivar o carácter contínuo da educação para todos. Sabendo-se que a disponibilização de recursos, meios e equipamentos dependeria da vontade social, económica e política de quem detém o poder para o fazer, dependeria também de cada indivíduo.

O 1.º artigo do ponto n.º 4, da conferência, afirma, em Cadernos Pensar Educação N.º 4, que “a educação básica mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes”. É

realçado o facto de que a escola básica deve ser melhorada, alargando os seus horizontes, através de “. . . uma efectiva aquisição e utilização da aprendizagem; métodos activos e participativos; universalização da cultura; um leque diversificado de ofertas de formação; melhoria das condições de aprendizagem” (p. 12).

Manifesta-se a necessidade de uma efectiva aquisição do conhecimento e neste sentido destaca-se a importância de métodos activos e participativos, assim como se valoriza a utilidade da aprendizagem. Significa que se a escola possui currículos e ou conteúdos ultrapassados, deve fazer um esforço no sentido da sua adequação às necessidades reais do público a que se destina, daí a referência “ao leque diversificado de formação”. Nesta conferência aparece pela primeira vez uma referência de ordem formal ao facto de a escola dever permitir “o acesso universal” agora pela positiva e contrariamente ao que se verificou em conferências anteriores, onde se referiu que a escola deve ter um papel “no combate ao seu acesso desigual”.

Esta é a mais abrangente de todas as conferências no sentido em que estiveram representados mais países e mais organismos internacionais, o que lhe concedeu uma dimensão verdadeiramente universalista. Não se limitou a dar sugestões aos representantes dos diferentes governos, mas assumindo o próprio texto, forma de documento legal.

Ainda na mesma Conferência, diz-se que o papel da escola deve permitir a “melhoria dos resultados da aprendizagem”, a “redução efectiva do analfabetismo”, a “expansão das ofertas da educação básica” e o “aumento na aquisição de conhecimentos”.

Do exposto poderá concluir-se que a responsabilidade atribuída à escola na Educação para Todos (crianças, jovens e adultos) é enorme, cabendo a esta,

enquanto possuidora de recursos humanos e materiais inexistentes noutra instituição, a responsabilidade de dinamizar a educação.

Esta conferência, embora se afirme pelo seu realismo em termos internacionais pelo combate que pretende desenvolver contra o analfabetismo, assim como pela atenção que dedica às mulheres, tradicionalmente mais abandonadas pelo sistema educativo, apresenta numa primeira abordagem uma certa pobreza de ideais e de grandes finalidades.

Parece-nos poder concluir afirmando a frontalidade assumida nesta conferência tanto pela abordagem realista que faz aos aspectos referidos, mas também pelo sublinhar de problemas como o desemprego e o abandono escolar precoce.

Ainda de acordo com a Doutrina Internacional da UNESCO e do Conselho da Europa, julgamos importante referir as quatro áreas essenciais para a educação integral, conforme MEC (1986, p. 23): a formação orientada para o trabalho (incluindo-se aqui a actualização, a reconversão, a renovação de conhecimentos profissionais), a formação para o exercício dos direitos e responsabilidades cívicos (ou para a participação social), a formação para o desenvolvimento pessoal (criatividade, juízo crítico, participação na vida cultural) e como fundamento essencial de todos eles, a formação geral ou de base.

8. EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EDUCAÇÃO PERMANENTE:

- IDENTIFICAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO

O conceito, que serviu de suporte ideológico às estratégias educativas de novo tipo que têm sido propostas e que vem influenciando as políticas educativas desde a última década, é o da Educação Permanente (EP).

Corresponde ele à velha ideia, bem radicada na sabedoria popular, do “aprender até morrer” já expressa por filósofos e profetas da Antiguidade, mas agora lembrada em termos de princípio inspirador e globalizante de todo o fenómeno educativo.

Na realidade, o conceito de EP, tal como é hoje entendido, não designa uma modalidade de educação, mas sim um projecto global em que se insere, articula e complementa todas e quaisquer actividades de educação formal, não formal e informal, numa continuidade educativa ao longo de toda a vida.

A EP constitui um princípio base para viver em sociedade, e o que está em jogo nesta perspectiva é, segundo Alberto Melo (1981):

. . . o desenvolvimento de uma educação de adultos, como preparação permanente da população adulta para uma consciente valorização pessoal e para uma participação activa na melhoria da sociedade a que pertencem, e que passa necessariamente por uma reforma profunda de todos os sectores do sistema formal de ensino, nas suas estruturas, métodos e conteúdos. (pp. 357 e 358).

A EA que se resumia a “uns quantos cursos nocturnos” (Idem, *ibidem*), passa agora a influenciar de forma radical os sistemas formais de ensino. A noção de EP, que numa primeira fase se aproxima do ideal humanista e individualista, evolui agora para se politizar e aproximar de objectivos conducentes a uma sociedade mais justa, para a qual têm dado grande contributo as experiências de desenvolvimento comunitário e o quadro conceptual e pedagógico com elas relacionado.

As experiências em educação de adultos não podem ser pontuais, mas têm de ser integrais e permanentes, daqui se falar em EP como “substantiva” do processo educativo e na EA como “específica” desse processo.

Historicamente, o conceito de EP nasce identificado com a EA, na Conferência Internacional da UNESCO de 1960, em Montreal, onde é

consagrado o novo conceito com a intenção de desligar a EA da escola. A EA já não é mais entendida como o prolongamento de “escolaridades insuficientes”, mas a formação que os adultos necessitam ao longo de toda a vida, de forma permanente para viver em sociedade.

A identificação que, por vezes, é feita da EP com a EA tem portanto um fundamento histórico; já a identificação da EP com a escolaridade permanente é descabida. Esta confusão persiste, e constitui-se no principal obstáculo, quando se pretende desenvolver qualquer política educativa que pretenda ligar a escola com outras instituições e forças sociais, ou quando se pretende colocar no circuito educativo outros agentes não escolares. Esta essência da EP, tal como foi definida nos anos 60 e princípios dos anos 70, produz a generalização do ensino básico e a expansão do sistema educativo no contexto do grande crescimento económico.

No entanto, é interessante verificar que, ao contrário de uma real definição de EP, as Conferências Internacionais revelam-nos uma aproximação das duas modalidades que à partida poderiam parecer inconciliáveis: a educação extra-escolar mais integrada numa linha de EP e a educação escolar mais especificamente formalizada, conservadora e burocrática.

Poderá então perguntar-se: O que se pretende tornar permanente? A Educação obviamente. A possibilidade das pessoas e dos grupos poderem começar ou continuar processos de aprendizagem, utilizando os recursos para tal disponíveis, sem mais limitações que não sejam as prioridades impostas pela escassez dos mesmos. O que importa é o fim que se pretende atingir e este é o de uma educação ou formação coerente, integral, actualizada e sem veredictos definitivos em ligação com os outros aspectos do desenvolvimento.

9. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A SUA REALIDADE NORMATIVA EM PORTUGAL

9.1 - Até 1974

Num país em que ao longo de muitas décadas tem persistido um estado de atraso material e elevadas taxas de analfabetismo dificilmente se poderiam ter verificado grandes progressos na educação de adultos.

A questão dos baixos níveis educacionais da população relacionam-se com os problemas do desenvolvimento global da sociedade. As taxas de analfabetismo, tal como o atraso no desenvolvimento industrial, a fraca urbanização e o peso excessivo do sector económico primário são aspectos parcelares de uma mesma realidade. Nas Actividades da DGEA, 1986, fazendo ponto da situação, sobre a Educação de Adultos de 1891 a 1985, consta:

- Os problemas da instrução generalizada, no acesso facilitado à escola, a insuficiência da cobertura escolar, e a recuperação dos adultos são problemas que caminharam juntos, e desta ligação aos problemas da escolarização de base, a educação de adultos não se libertou até hoje. (pp. 1 e 2)

Enquanto, no século passado, os países da Europa Setentrional sentiram os efeitos da Revolução Industrial, acompanhada pelo crescimento da população, pela urbanização, pelo reforço de uma burguesia empreendedora e pelo acesso generalizado à escola, em Portugal não se verificou uma evolução idêntica.

Apesar de a partir de 1835, a obrigatoriedade escolar, segundo Decreto Real, de 7 de Setembro de 1835,⁽¹⁾ e, conforme Trabalhos Preparatórios para o

⁽¹⁾ - Decreto Real, de 7 de Setembro de 1835, Título VII, Artigo 1.º “A obrigação imposta, pela Carta Constitucional, ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a Instrução Primária, corresponde a obrigação dos pais de família de enviar seus filhos às Escolas Públicas, logo que passem de 7 anos, sem impedimento físico ou moral, se meios de o não tiverem de o fazer construir de outro modo,” ME, Secretaria Geral, Reformas do Ensino em Portugal, 1989, Tomo I, Vol. I.

PNAEBA, da DGEP em 1979,

constituir aspecto corrente da Legislação . . . as baixas taxas de escolarização mantiveram até aos nossos dias níveis que indicam o não cumprimento de facto daquela obrigatoriedade . . . as penalidades e mesmo as restrições dos direitos dos cidadãos não podiam sobrepor-se à carência de professores, à insuficiência de cobertura escolar, às fortes razões de ordem económica e social impeditivas do acesso à escola. Numa sociedade rural, marcada pelo imobilismo, na qual predominou até mais tarde, em vastas zonas, uma cultura fundamentalmente oral e uma economia de subsistência utilizando técnicas arcaicas, a leitura e a escrita não constituíam necessidades fundamentais. Durante muito tempo, por ventura ainda hoje nalgumas áreas, os filhos constituíam, mesmo em idade escolar, factores produtivos que, em situações de muito baixos padrões de vida, não se podiam dispensar. (p.17)

O primeiro marco de referência de educação de adultos em Portugal surge em 1850 com a constituição de Cursos de Adultos e, mais tarde em 1870, com a criação das Bibliotecas Populares, ligadas a escolas primárias e populares, que deveriam “desenvolver os conhecimentos das classes populares por meio da leitura moral e instrutiva” (DGEE, 1991, p. 44).

Estas experiências, no entanto, não estavam inseridas numa acção global no domínio da educação de adultos. É necessário esperar mais um século para que ela se desenvolva, séria e concretamente, inserida numa estratégia de desenvolvimento educativo da população a nível nacional.

Durante a Primeira República, verificou-se alguma vontade política e forte empenhamento popular para superar a persistência das situações de analfabetismo generalizado, designadamente com a criação, em 1913, de escolas móveis, que conforme Joel Serrão (1981), eram “destinadas ao analfabetismo de adultos” (p. 29) e “à acção das ligas e de outras associações” (cfr. DGEP,1979, supra, p. 17) .

Segundo as afirmações de Stephen Stoer (1982, pp. 25 e 26), a instrução popular foi assumida pelos republicanos como uma das suas principais bandeiras ideológicas e, orientada por dois princípios fundamentais: “uma filosofia de instrução elementar” e uma “socialização moral e cívica” (p. 17), segundo Augusto Silva (1990). Contudo, não teve o correspondente desenvolvimento prático porque, durante a Monarquia, os Republicanos consideravam que os analfabetos eram, como dizia Sérgio Grácio (1993, in Forum Sociológico n.º 2), “um instrumento de reacção” e que:

. . . a instrução se devia dirigir a todas as classes. Neste sentido após a implantação da República, a escolaridade obrigatória passa para cinco anos, mas em 1923 e 1924 um conjunto de medidas administrativas passam-na para quatro anos . . . Houve a lógica do ideal da instrução popular libertadora e facultando o acesso à cidadania, e a do funcionamento do sistema político, tendencialmente voltado para a reprodução do poder do pessoal político.

A partir de 1926 e, sobretudo a partir de 1933 com a Constituição do Estado Novo, as iniciativas associativas e de Educação Popular sofreram fortes restrições e são implementadas medidas respeitantes à escola que irão agravar a questão do analfabetismo. O encerramento de muitas escolas primárias e das escolas normais (escolas de formação de professores do ensino primário) a par da redução da escolaridade obrigatória para quatro, e posteriormente para três anos traduz na opinião de Melo e Benavente (1978), a “ideologia retrógada do fascismo português cuja política educativa procurou manter as populações rurais no isolamento cultural e o conjunto do povo português do nível escolar extremamente baixo” (p. 26).

A permanência de quase meio século deste regime político centralista, agravado pelo atraso do desenvolvimento económico, já existente, condicionou a

iniciativa dos poderes públicos e bloqueou a iniciativa popular. Licínio Lima (1988), na sua coordenação comenta que “com efeito, a maior parte das iniciativas nos domínios da alfabetização, da educação popular, da formação profissional e da educação de adultos em geral, foram sucessivamente concebidas, controladas e, por vezes, implementadas, centralmente” (pp. 73-74).

A partir da Constituição do Estado Novo, a Educação, especialmente a educação de massas, desempenha um papel fundamentalmente repressivo. Neste contexto, verifica-se uma forte restrição das iniciativas associativas e de educação popular, sendo muitas delas dissolvidas. Entretanto, o regime apostava num corporativismo de Estado, criando as Casas do Povo (1933) e as Casas dos Pescadores (1937) que, segundo Stephen Stoer (1982), eram:

considerados organismos corporativos primários, promotores de assistência e informadores de uma intervenção política e social afecta ao regime, de uma participação de tipo orgânico O corporativismo foi sempre conduzido e impulsionado pelo poder central sem que os cidadãos tenham autonomamente assumido iniciativas próprias de substância. (pp. 70-71).

No domínio da formação escolar dos adultos, o controlo do Estado ainda se fazia sentir de forma mais forte. Por volta de 1930, a taxa de analfabetismo situava-se em cerca de 70%. Os discursos políticos do Estado Novo questionavam a necessidade de alfabetização do povo. Como faz referência Stephen Stoer (1982), que “. . . o próprio Salazar considerava mais urgente a criação de elites qualificadas do que a alfabetização das massas, as quais uma vez alfabetizadas iam ler o quê?” (p. 76).

Só no pós-guerra o analfabetismo foi, realmente, objecto de atenção do Estado Novo. A vizinhança de nações democráticas e o surto do desenvolvimento industrial verificado nesses países vem impor uma mão-de-obra mais especializada. Desse modo, e segundo Stephen Stoer (1982):

A natureza das exigências impostas ao sistema português de ensino alterou-se. Foram-lhe feitas exigências para que contribuisse de forma diferente para a manutenção de ordem social, ao mesmo tempo que preparava mão-de-obra qualificada. Estas transformações foram impostas, em parte, pela evolução interna, em parte, pela modificação do papel de Portugal num mundo em transformação. A transformação principal na estrutura do Estado ocorreu com a substituição do sistema de ensino e da igreja como principais suportes da manutenção da ordem social, por um aparelho repressivo enormemente aumentado O ensino encontrou-se, portanto, investido numa nova função: a de contribuir para o crescimento económico, através da satisfação das exigências da mão-de-obra. (pp. 73-75).

O relativo desenvolvimento industrial dependente do investimento estrangeiro que, entretanto, se verificava em Portugal, impunha às autoridades uma atitude diferente face aos 40% de analfabetismo que se tornava bastante incómodo.

Para fazer face a este problema é lançado, em 1952, o Plano de Educação Popular conforme consta no ME/DGEE, (1991):

. . . além de reforçar o princípio da obrigatoriedade dos quatro primeiros anos de escolaridade e de reorganizar a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos, diurnos e nocturnos, em substituição dos anteriores cursos nocturnos para adultos e anuncia os princípios gerais da Campanha Nacional da Educação de Adultos. (p.44)

Em 1949, a UNESCO na sua 1.^a Conferência Internacional de Educação de Adultos, edita uma terminologia de Educação de Adultos onde simplifica este conceito, designando como indicado na coordenação de Licínio Lima (1988), “o ensino cujo objectivo é a aquisição dos conhecimentos e das competências elementares necessárias à vida em sociedade” (p. 239), expressões adoptadas por aquele Plano de Educação Popular.

Portanto, a partir de 1949, a expressão Educação de Base ou Educação Básica destinada à população adulta, assim como as expressões Educação de Base de Adultos ou Educação Básica de Adultos viriam a ser generalizadas a nível mundial tendo sido o conceito definido pela UNESCO, conforme DGEE (1991), com a finalidade de:

Ajudar todos aqueles que não puderam beneficiar do ensino de instituições educativas a compreenderem os problemas do meio onde vivem, bem como os seus direitos e os seus deveres de cidadãos e de indivíduos, e adquirirem um conjunto de conhecimentos e de capacidades adequados no sentido de lhes permitir melhorar progressivamente as suas condições de vida e proporcionar maior participação no desenvolvimento económico e social da colectividade de que fazem parte. (p.3)

No âmbito da campanha “Plano de Educação Popular”, foram criadas as bibliotecas populares (fixas e itinerantes), foi publicada uma colecção educativa e cultural e foram organizadas as “missões culturais” e itinerantes (cinema, projecção fixa e teatro de fantoches).

Na coordenação de Licínio Lima (1988, p. 51), embora se afirmasse a dimensão extra-escolar (designação que a UNESCO faz corresponder à educação não-formal) da educação popular com frases do tipo “necessidade de colaboração dos particulares com o Estado na definição da cultura popular” e “melhorar por forma efectiva o panorama cultural do povo português”, prevaleceu largamente o modelo escolar tradicional.

A missão da UNESCO esteve em Portugal em 1985 e, segundo o ME/DGEE (1991), ela “manifestar-se-á radicalmente crítica relativamente à herança de uma educação de massa que foi desenvolvida no passado tendo em vista o doutrinamento (bibliotecas populares, educação popular)” (p. 46). O plano de educação popular manteve-se durante a década de 60 e manter-se-á até princípios da década de 70.

Entretanto, a partir da década de 50, outras iniciativas se desenvolviam, organizadas, quer pelo Estado, quer por entidades privadas.

A nível internacional, o conceito de alfabetização evolui no sentido do desenvolvimento. A presença cada vez mais relevante de representantes dos países do terceiro mundo nas conferências da UNESCO leva a que o Congresso Mundial de Ministros da Educação para a Eliminação do Analfabetismo, reunida em Teerão, em 1965, estabeleça a realização, a partir de 1966, do Dia Internacional da Alfabetização, em 8 de Setembro de cada ano, como medida política de reforço da alfabetização.

Em simultâneo surge, também, na década de 60 o conceito de educação permanente que, embora tenha sofrido algumas resistências, vai progressivamente ganhando importância (ME/DGEE, 1991).

A receptividade generalizada que o conceito de educação permanente foi conquistando entre os últimos anos da década de 60 e os primeiros anos da década de 70, e depois ao longo desta última década, terá, beneficiado em parte do impacto resultante da publicação das obras de Philip Coombs (1968) e de Ivan Illich (1969), que questionam os sistemas tradicionais de educação baseados em tempos longos de escolaridade ininterrupta. Afirmam que os países industrializados da Europa e da América do Norte convenceram-se pouco a pouco de que à educação escolar, qualquer que seja o nível em que esta termina, deveria seguir-se uma educação permanente prolongando-se, sob forma apropriada, durante toda a vida do indivíduo. (pp. 23-24)

Também em Portugal, segundo Stephen Stoer (1982), a expressão “educação permanente” (pp. 78 e 79) é integrada na nova linguagem que no início da década de 70, o Estado Português assume. A nível educativo a acção do Estado é marcada pela acção do Ministro Veiga Simão que com o lançamento da sua Reforma Educativa promove a realização de debates sobre o desenvolvimento e modernização do país.

No âmbito da implementação da Reforma, é publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, através da qual é criada a Direcção Geral de Educação Permanente que prevê, conforme coordenação de Licínio Lima (1988), a preparação e o lançamento de:

. . . um vasto Plano de Educação Extra-escolar e de Promoção Cultural e Profissional, destinado principalmente para a população adulta e, ainda, desenvolver uma acção supletiva do ensino básico, fomentar a criação de bibliotecas educativas e de casas de cultura . . . e promover a difusão generalizada de obras literárias e artísticas.
(p.78)

Como se pode observar, a nova legislação demarca-se do período imediatamente anterior, ao adoptar algumas inovações, em especial em relação à terminologia. Abandona-se, por exemplo, a expressão “educação popular” em favor da adopção de “educação extra-escolar” e “educação permanente”.

A educação permanente, considerada como parte do sistema educativo, a par da educação pré-escolar e da educação escolar, é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, como “um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional”, tendo por objectivo garantir “a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-se apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social” (ME/DGEE, 1991 p. 48).

Para a levar à prática são previstas modalidades de ensino para adultos, equivalentes não só ao ensino básico, mas também ao ensino secundário e mesmo ao ensino superior. Embora as funções enunciadas para a Direcção Geral de Educação Permanente fossem bastante vastas nunca foram dadas as condições para que se pudessem concretizar (sem Lei Orgânica, situação que se manterá até

1980 com a criação da Direcção Geral da Educação de Adultos), pelo que se irá ocupar fundamentalmente dos cursos de educação básica para adultos e das bibliotecas populares nos mesmos moldes em que se tinham organizado com o Plano de Educação Popular (cfr. idem p. 49).

Na sequência do lançamento dos cursos e na regulamentação dos programas, através da Portaria n.º 781/73, de 10 de Novembro, apercebe-se, na concepção de alfabetização transmitida pela legislação, uma ligação à vida da comunidade, a importância da experiência do adulto e a dimensão prática dos conteúdos.

Também a dimensão extra-escolar é prevista com base na colaboração com outras entidades públicas ou privadas, quer na criação dos cursos quer na elaboração dos respectivos programas.

É de assinalar a iniciativa estatal, nos primeiros anos da década de 70, a adopção de algumas medidas relevantes no domínio da educação de adultos, conforme Alberto Melo (1981), “nomeadamente a criação dos cursos gerais do ensino liceal nocturno, reestruturação de cursos do ensino técnico e acesso à universidade franqueado, mediante exames ad hoc, a maiores de 25 anos sem a certificação escolar exigível” (p. 368). Mas, também seguindo o autor, ele diz que “podemos afirmar, sem receios de desmentidos, que houve em Portugal, até 1974, um verdadeiro sistema de educação de adultos. As vias de educação permanente encontravam-se bloqueadas, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante” (p. 368).

9.2 - De 1974 a 1986

A Revolução de Abril de 1974 tornou caduca a Lei anterior e a nova Constituição da República Portuguesa (1976) viria a definir outros princípios para orientação do sistema educativo, que seriam consubstanciados na chamada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) cerca de dez anos depois (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Após o 25 de Abril de 1974, a EA teve um desenvolvimento para o qual muito contribuiu a iniciativa popular a par de outras iniciativas de ordem institucional. Melo e Benavente (1978), afirmam que “em todas as comissões de moradores se constituíram secções de alfabetização, de educação sanitária, de animação cultural, etc.. Em todas as cooperativas agrícolas se desenvolveram actividades educativas”.

Como é afirmado no Documento Preparatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo o Poder desloca-se do Estado para a sociedade civil e a acção daquele é, numa primeira fase, posta em causa e substituída pela acção popular (coord. de Licínio Lima, 1988 p. 80).

Tendo presente as concepções internacionais de alfabetização que apontam para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade, a alfabetização e a educação básica de adultos assumem, nesta fase, dois tipos de estratégias com dinâmicas algo contraditórias:

- 1º. - As iniciativas locais de base que se constituíram por todo o país;
- 2º. - As iniciativas tomadas pelas autoridades ou por forças sociais e políticas próximas do poder, de tendências centralizadoras durante o período dos sucessivos governos provisórios.

No que diz respeito às primeiras desenvolvem-se em associações de educação popular, colectividades, autarquias e sindicatos (ME/DGEE, 1991).

A alfabetização e pré-alfabetização são, porém, apenas uma parte, aliás não dominante, das acções educativas levadas a efeito pelas organizações comunitárias de base Estas iniciativas locais abrangem também o teatro, o cinema, a música, serviços de biblioteca, realização de colóquios, estudos de património local, cursos de cooperativismo, culinária, electricidade, planeamento familiar, primeiros socorros, etc.. Já a missão de peritos da UNESCO observara em 1975 a riqueza das iniciativas de base no domínio da cultura, da sua análise das actividades extra-escolares. (p. 62)

Quanto às iniciativas oficiais, segundo Melo e Benavente (1978), nunca houve um plano conjunto que implicasse uma reformulação do sistema escolar e a criação de um sistema de educação permanente. A evolução política, caracterizada pela sucessão de coligações governamentais e, portanto, uma certa instabilidade, não foi propícia à realização de um projecto governamental.

As primeiras iniciativas, logo após o 25 de Abril, tomaram a forma de campanha:

- a) - As Campanhas de Dinamização Cultural, levadas a cabo pelo MFA e conforme a coordenação de Licínio Lima (1988), foram “. . . junto das populações sócio-culturalmente desfavorecidas, tendo em vista o esclarecimento cívico e que fracassaram nas suas tentativas inadequadamente conduzidas, de alfabetização e animação sócio-cultural” (p.80).
- b) - As Campanhas de Alfabetização realizadas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil, mais significativamente no ano lectivo de 1975/76, nem sempre tiveram uma boa receptividade por parte das populações devido à própria opção ideológica dos movimentos estudantis, embora existam referências à utilização do método de Paulo Freire adaptado

para Portugal, no que se refere às “palavras geradoras”, pelo Professor Lindley Cintra.

A obra do brasileiro Paulo Freire assumira particular relevo durante a década de 60 especialmente no Brasil e noutros países na América Latina. Para Paulo Freire (1974), o conceito de alfabetização era, ainda, bastante restritivo:

Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua própria palavra, criadora de cultura Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição, é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia e também toda a antropologia. (p. 26).

Associado a este conceito, Paulo Freire (1974) propõe um método de alfabetização baseado no princípio “educação como prática de liberdade” (p. 26) cujo objectivo se fundamenta na “consciencialização e politização do oprimido” (p. 26).

O impacto da sua obra e da aplicação do seu método revolucionou de tal modo os conceitos da época que levou a UNESCO a organizar a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Tóquio, em 1972, da qual surge, segundo o ME/DGEE (1991), entre outras, a recomendação de que a alfabetização funcional deve procurar “despertar a consciência social dos iletrados, a fim de que possam tornar-se artífices activos da edificação de uma sociedade nova e melhor” (p. 173).

Não há dúvida que a sua acção foi fundamental para a crescente importância dada à educação de adultos. Também o conceito de educação não formal, segundo a mesma fonte (p. 25), é fortalecido durante a década de 70, contribuindo para o reconhecimento de que a educação exterior ao sistema formal de ensino tenha uma importância crescente no desenvolvimento dos

conhecimentos e da formação das atitudes permitindo, assim, distinguir claramente a educação não formal da educação formal e da educação informal.

Em 1975, é elaborado o PNA, que não chegou a ser aprovado, por não ser considerado oportuno perante a situação de instabilidade política em que se vivia; embora, conforme Melo e Benavente (1978), afirmasse a vontade de respeitar a dinâmica popular e a mentalidade das populações locais, numa perspectiva voluntarista de “campanha” (p. 31).

Nos finais de 1975, inicia-se a reorganização da Direcção Geral de Educação Permanente que começou a estruturar uma política nacional de educação de adultos no campo da alfabetização e do apoio às acções sócio-educativas de adultos (ME/DGEP, 1979, pp. 18-19).

Crítica a orientação dada ao ante-projecto do PNA, por a considerar desajustada relativamente à realidade nacional e, atendendo às dinâmicas populares que em todo o país geravam, “aprendizagem para a autonomia progressiva das pessoas e das colectividades”. Considerava, ainda, que “a educação popular em geral e a alfabetização em particular, constituíam prioridades em qualquer política educativa que pretenda dar solução aos problemas reais do país”, pelo que definia como objectivo principal ajudar os grupos locais a manter as suas dinâmicas e criar condições para alargar a todo o país organizações semelhantes (ME/DGEE, 1991, p. 54).

Na perspectiva dos autores do Documento Preparatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo as novas políticas de educação de adulto contribuíram para que se sentisse, no domínio da intervenção sócio-educativa, segundo coordenação de Licínio Lima (1988), “. . . a emergência de um movimento associativo . . . que realizava múltiplas actividades, mobilizando largos sectores da população e assumindo características típicas de mobilização de massas e formas de democracia directa” (p. 82).

Para enquadrar normativamente tantas iniciativas foi publicada legislação, Decreto-Lei N.º 384/76 de 20 de Maio, que facilitasse o processo de aquisição de personalidade jurídica às associações de educação popular, entidades designadas e criadas pela DGEP, pelo papel que assumem nas relações entre os domínios escolares e não escolares na educação de adultos.

De entre os normativos que enquadraram as inovações e mudanças introduzidas por iniciativa dos grupos e das organizações mais activas, destaca-se a Portaria N.º 417/76 de 19 de Julho de 1976, que estabelecia normas específicas para a avaliação final nos cursos de educação básica de adultos.

Na prática, a DGEP não conseguiu implementar uma política de educação permanente em Portugal, segundo a coordenação de Licínio Lima (1988, pp. 237-238), no sentido em que a educação permanente incluiu quer os períodos intencionais de formação, quer a aprendizagem ocasional, tendo aparecido como sistemas dos sistemas educativos ligado ao desenvolvimento. Na opinião de Augusto Silva (1990), o impacto social desta prática foi severamente diminuído pela interrupção abrupta das acções estatais no domínio da educação de adultos, com a entrada em funções do Primeiro Governo Constitucional.

Entrava-se, progressivamente, no processo de normalização política, de reorganização e de reordenamento do espaço educativo associativo e cultural. Pode-se mesmo falar, como é referido no relatório do grupo da CRSE, segundo Stephen Stoer (1982), numa “reconstrução do paradigma da centralização” (p. 83).

Ainda o mesmo autor, (1982), afirma que este posicionamento da administração pública não impediu, no entanto, o prosseguimento das práticas de animação sócio-educativa a nível local, nos grupos, associações e comissões de base, embora, com menor intensidade que em 1974 e 1975. E acrescenta que é

precisamente quando o Estado enfraquece a sua acção, que se verifica um fortalecimento de movimentos associativos com características nacionais.

Em todo o caso, foram dados importantes passos, no domínio da formação escolar dos adultos e até das políticas gerais de educação de adultos, conforme diz Licínio Lima (1988), na sua coordenação que “. . . muitos objectivos consagrados têm vindo a demonstrar-se incongruentes com as estruturas organizacionais e administrativas vigentes que não acompanham o mesmo processo de mudança” (p. 84).

9.2.01 - A Educação na Constituição da República Portuguesa de 1976

A Constituição da República Portuguesa (1976)⁽¹⁾ limita-se, muito naturalmente, a enunciar os princípios fundamentais que devem orientar a produção legislativa em termos de vir a caber a esta a pormenorização e regulamentação daqueles grandes princípios.

Assim, no seu Cap. III - Direitos e Deveres Culturais, começa pelo princípio mais geral que é “Todos têm direito à educação e à cultura” (Art.º 73º.). Depois da afirmação deste direito, à educação, extensivo a todos os cidadãos, reafirma-se a sua efectivação pelo Estado através de condições realizadas quer na escola, quer em outros meios formativos de forma a contribuir para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Art.º 73.º N.º 2). Não obstante a referência à democratização da educação, no artigo seguinte (Art.º 74.º n.ºs 1, 2 e 3), reforça-se mais uma vez “o direito ao ensino com a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e prevê-se a necessidade já de alterações do sistema

⁽¹⁾ - Constituição da República Portuguesa de 1976, Aprovada e Decretada pela Assembleia Constituinte, Reunida em Sessão Plenária de 2 de Abril de 1976. O texto foi revisto e aprovado por três vezes (1982, 1989 e 1992) após a primeira promulgação.

escolar no sentido de superar a “função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais”.

A escola foi, de facto, durante o período da vigência do Estado Novo, reprodutora das desigualdades existentes, excluindo e diferenciando à partida o acesso e o sucesso na escola. Refira-se, a título de exemplo que a expressão “escola secundária”, que aponta para a realidade da escola unificada, aparece só em 1978. Anteriormente, eram designadas por escolas técnicas e por liceus (coord. de Licínio Lima, 1988 p. 77).

Reforçando esta ideia do direito à igualdade de acesso e sucesso escolar, particulariza-se e concretiza-se a política de ensino que incumbe ao Estado, referindo-se agora o assegurar o ensino básico com características de universal, obrigatório e gratuito; o garantir a educação permanente e a iluminação do analfabetismo, bem como assegurar a todos os cidadãos o acesso aos graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística de acordo com as capacidades de cada de um. Parece poder afirmar-se pela leitura da Lei Constitucional, depois explicitada pela LBSE, haver grande preocupação de efectivação e retoma dos direitos e das liberdades fundamentais entre os quais aparece com grande relevo o direito à educação, à cultura e ao ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar numa tentativa de superar a função conservadora das desigualdades económicas, sociais e culturais que a escola vinha mantendo (cfr. Maria Filomena Mónica, 1981). Para efectivação de todos os princípios agora enunciados pela Lei Constitucional, ao Estado competirá “a criação de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”.⁽¹⁾

⁽¹⁾ - Cfr. Constituição da República Portuguesa de 1976, Cap. III, Art.º 75.º, n.º 1.

Estes são os grandes princípios orientadores do ensino no nosso país, de que citamos as passagens mais significativas referentes ao aspecto específico que aqui cuidamos.

9.2.02 - Do PNAEBA à Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1979, é aprovada na Assembleia da República a Lei 3/79 de 10 de Janeiro que responsabiliza o Estado e as Autarquias Locais pela “eliminação gradual e sistemática do analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos que o desejam aos diferentes graus de escolaridade”.

Entretanto, a nível internacional, a crescente importância da educação de base de adultos é acentuada pela integração da própria alfabetização como uma das suas componentes. Na 19ª. Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi, em 1976, a educação de base de adultos assume (Pensar Educação, N.º 2), a seguinte concepção:

No que respeita às pessoas e grupos que, devido ao seu baixo nível de recursos, de educação ou participação na vida colectiva, têm dificuldades de adaptação social, as acções de educação de adultos devem tender não só para a aquisição dos conhecimentos de base, mas também para favorecer o seu acesso a um trabalho produtivo, suscitar a sua tomada de consciência e o seu domínio dos problemas, para desenvolver a sua autonomia e a sua participação na vida colectiva. (p. 8)

Para assegurar os objectivos da Lei, determinou-se que a DGEP coordenasse a elaboração de um plano e criou-se, junto da Assembleia da República, o CNAEBA.

Os objectivos fixados no PNAEBA definem uma vasta área de intervenção estatal, dentro de um quadro conceptual de abertura do acesso à educação, educação permanente e de apoio à educação popular.

O relatório síntese deste plano é sem dúvida, um teste bastante inovador relativamente ao que até então se tinha efectuado. Os conceitos, são mais do que um meio enunciado de expressões, pois transmitem, realmente, não só o sentido que a UNESCO lhes atribui, mas também no que se refere à concepção teórica que está subjacente à sua realização.

Ao nível pedagógico, a estratégia definida para a implementação da alfabetização e educação de base assenta numa via de educação não formal, a qual é entendida, conforme ME/DGEP (1979), como:

Uma forma de organização descentralizada e controlada pelos participantes, de tipo associativo, e uma actividade cujo objectivo principal é a valorização e o enriquecimento dos saberes e dos prazeres dos adultos participantes; neste sentido, trata-se como linha de força, de actividades de carácter inter disciplinar, organizados em função de objectivos por oposição à divisão escolar em disciplinas . . . e contém a possibilidade duma participação irregular, variável, não se desenrolando necessariamente num tempo e num espaço determinados. (p. 94)

Embora o PNAEBA, tenha sido, sem dúvida, um instrumento de orientação de grande relevo e de reconhecida qualidade, tendo aberto importantes precedentes no domínio da descentralização e participação na educação de adultos, novamente se deparou com os constrangimentos próprios de uma administração burocrática centralizada.

No documento elaborado no âmbito da CRSE, com a coordenação de Licínio Lima (1988), é desenvolvida uma reflexão que exprime bem esta ideia:

Na educação de adultos, e sobretudo na formação escolar dos adultos, o que impera é um Estado centralista e intervencionalista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático, por decreto. Com efeito, este paradigma de inovação é o mais congruente com a nossa administração pública, garante a uniformidade das soluções, encoraja a não participação e contribui para a concentração de um verdadeiro grupo de inovadores burocráticos, profissionais, qual oligarquia separada dos interesses e

alheia às necessidades diversificadas dos indivíduos, dos grupos e das comunidades. (pp. 96 e 97).

No entanto, a Direcção Geral de Educação de Adultos, entretanto criada em 1979, pelo Decreto-Lei N.º 534/79 de 31 de Dezembro, assume a filosofia e os princípios do relatório síntese do PNAEBA (ME/DGEE, 1991, p. 63), como documento de base para o seu plano de actividades.

Para que a acção fosse, ainda, mais eficaz junto das populações foi criada a figura do Coordenador Concelhio de modo a viabilizar uma cooperação bastante estreita com as Autarquias e outros serviços ou instituições (ME/DGEA, 1986 p. 25).

A DGEA (1986) elaborou o relatório sobre as suas actividades de 1980 a 1985, onde a cooperação tinha como objectivo coordenar esforços e otimizar os meios existentes para a alfabetização, educação e elevação cultural do povo português numa perspectiva de desenvolvimento local.

Conforme coordenação de Licínio Lima (1988, pp. 122-123), o desenvolvimento de cursos sócio-profissionais promovidos numa perspectiva de formação para o trabalho tiveram também um forte impacto nas pequenas comunidades, sendo criados com vista a responder a necessidades locais de uma formação prática no sentido da criação do auto-emprego e na melhoria do rendimento familiar.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, conforme Decreto-Lei N.º 48 572/68 de 9 de Setembro de 1986, a procura do ensino preparatório começa a ser também cada vez maior. As taxas de abandono nos ensinos primário e preparatório começam a demonstrar a ineficácia do sistema educativo. Nas pequenas localidades, onde não existem escolas preparatórias, as crianças são obrigadas a deslocarem-se a outras. Quanto aos cursos nocturnos as dificuldades são, em grande parte, agravadas. De facto, em muitas regiões

isoladas, não existem escolas preparatórias nem transportes com horário nocturno, “aumentando aí em contrapartida, o número de jovens adultos que procuram obter o diploma do ensino preparatório”, segundo ME/DGEA (1986, p. 71).

Na sequência das medidas apontadas pelo PNAEBA e na perspectiva de garantir a carreira escolar do adulto, o Despacho n.º 21/80 de 4 de Março apontava para os factores de inadequação dos sistemas de educação de adultos tradicionais e expressava a urgente necessidade de avaliar e reorientar as acções de ensino supletivo e de ensino nocturno de adultos em Portugal. No Trabalhos Preparatórios para o PNAEBA já se afirmava que se devia caminhar para um sistema integrado coordenado e alternado, no qual a formação inicial, a educação de adultos e a experiência profissional se organizassem num todo coerente que permitisse a **recorrência**, definida aqui como a possibilidade de reinserção no sistema em qualquer momento (ME/DGEP, 1979 pp. 100-101).

Neste sentido a **Educação Recorrente** era já apresentada no Despacho n.º 21/80 de 4 de Março, como alternativa para concretizar uma política de ensino preparatório para adultos, “. . . permitindo um pleno desenvolvimento das aptidões de cada indivíduo de acordo com as suas motivações, possibilidades, necessidades e inclinações, numa linha de desenvolvimento pessoal e individualizado”.

As organizações internacionais, como a OCDE, afirmam a importância deste tipo de educação promovendo o seu desenvolvimento, embora só nos princípios da década de 70 o termo educação recorrente se generalize no sentido de proporcionar oportunidades autênticas de desenvolvimento pessoal e de igualdade social perante a educação.

Também, a UNESCO (cfr. ME/DGEE, 1991, p.39) preconiza, entretanto, esquemas da educação recorrente, fundamentando-se nos critérios ou princípios de: alternância, recorrência, capitalização do saber e flexibilidade.

Esta nova perspectiva do papel da educação de adultos torna evidente as prioridades económicas dos países industrializados e a subalternização da educação ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a UNESCO in Cadernos Pensar Educação (N.º 7, pp. 56 e 57), considera que a educação recorrente tem tarefas a cumprir, no quadro da política do mercado de trabalho, quer na interligação efectiva entre o estudo e o mundo do trabalho, quer numa política de emprego em que se motive para o estudo os trabalhadores desempregados.

Contudo, também, refere outro sentido para a educação recorrente numa perspectiva global que integra todos os sistemas de educação. Podem-se distinguir-se, assim, duas acepções de educação recorrente, conforme ME/DGEE (1991);

- Um sentido restrito, de educação de segunda oportunidade visando tão somente compensar carências/limitações/desigualdades geradas em função do sistema educativo tradicional;
- Um sentido amplo, em que a educação recorrente assume a sua dimensão autêntica de estratégia educativa global, funcionando na sociedade do futuro ou, desde já, no presente, tomando a educação como instrumento facilitador das mutações necessárias à sociedade do futuro, ou seja, com papel determinante nas transformações que marcam o progresso económico social e cultural. (pp. 39-41)

Neste sentido, a educação recorrente pode assumir diferentes papéis consoante a acepção e o objectivo com que é organizada.

Num país onde as taxas de analfabetismo eram as mais elevadas da Europa, a alfabetização não podia deixar de ser a prioridade das políticas de educação de adultos.

Foi, mesmo, aquela que conseguiu maior visibilidade, quer pelo grande número de pessoas envolvidas, quer pelas dinâmicas geradas. Contudo, segundo o ME/DGEE (1991, p. 72), a DGEA também inicia, em 1980, o estudo do lançamento de cursos experimentais de educação recorrente com a finalidade de testar as componentes básicas de um sistema de educação de adultos tendo em vista a constituição de um modelo de segunda oportunidade, segundo uma estratégia de educação recorrente e de acordo com os princípios pedagógicos consagrados no PNAEBA.

Estes cursos decorreram até 1984 como experiência curricular alternativa ao ensino preparatório, com conteúdos específicos, destinados à população trabalhadora em articulação com a política de trabalho e de emprego.

A partir desta data não existiram quaisquer medidas no sentido de alargar a experiência, contudo a prática adquirida viria, conforme se refere no DPCRSE (Documento Preparatório da Comissão da Reforma do Sistema Educativo), a ter uma influência fundamental no projecto de reestruturação dos cursos nocturnos em 1986.

9.3 - A LBSE e o Ensino Recorrente (de 1986 até aos dias de hoje)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986, é o diploma que define os princípios básicos da Reforma Educativa em curso, cuja implementação tem vindo a ser regulamentada, conforme os termos da própria Lei, que prevê a elaboração de um plano de desenvolvimento do sistema educativo com um horizonte temporal até ao ano 2000.

A adesão de Portugal à Comunidade Europeia foi um factor de peso considerável, tanto na configuração que este projecto educativo tem vindo a

adquirir, como na aceleração da sua implementação por via dos fundos estruturais.

Em Portugal tem-se vivido um período de transformação profunda do sistema educativo que se tem traduzido, desde 1986, em:

- Publicação de Regulamentação Jurídica que tem permitido a aplicação das orientações definidas pela Lei, cujo processo está ainda incompleto;
- Tentativa de implementação prática dos procedimentos regulamentados e que tem contemplado um leque bastante alargado de matérias, com alterações estruturais profundas em domínios tão variados como a educação pré-escolar, o aumento da escolaridade obrigatória, a organização flexível de todos os níveis de ensino, os métodos pedagógicos e as formas de avaliação, as formas de gestão das escolas, procurando dar-lhes mais autonomia e inseri-las no meio social envolvente, etc..

No entanto, o processo tem encontrado algumas dificuldades de concretização, quer porque é recente, quer porque se verificam carências, ou problemas de inadequação, de estruturas físicas e outras, ou ainda por questões de mentalidade dos autores sociais envolvidos. O estudo de caso que constitui o objectivo deste trabalho procurará, dentro do seu âmbito, contribuir para uma melhor compreensão destes vários aspectos.

Este capítulo apoia-se em parte, nos dispositivos legais publicados e nos princípios definidos pela Lei de Bases (Lei N.º 46/86), que estabelece um quadro geral do sistema educativo, “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Art.º1.º, Parágrafo 2).

9.3.01 - Enquadramento legal do sistema de ensino/formação em Portugal

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro, inicia-se um novo período da política educativa portuguesa. De acordo com a nova organização do sistema educativo, este é constituído por três subsistemas:

- a) - educação pré-escolar;
- b) - educação escolar;
- c) - educação extra-escolar.

Entre as diversas componentes da educação escolar, classificadas como “modalidades especiais de educação escolar”, incluem-se a Formação Profissional, o Ensino Recorrente de Adultos e o Ensino à Distância. “Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais” (Art.º 16.º N.º 2).

De forma breve, faremos uma caracterização da organização e funcionamento destes subsistemas, uma vez que as possibilidades de percursos de ensino se geram nas interfaces que os ligam e que a compreensão da organização global do sistema é fundamental para a possibilidade de apreensão deste complexo, que marca os processos de transformação da sociedade portuguesa.

A - A Educação Escolar

A Educação Escolar refere-se ao sistema de ensino e tem, portanto, um âmbito mais limitado do que a educação do indivíduo, produto de uma multiplicidade de experiências e aprendizagens noutras instâncias que não apenas a escola, como, por exemplo, a família, a comunicação social, etc., problema

conceptual a que alguns autores têm aludido referindo-se, para acentuar esta distinção, ao sistema educativo em sentido lato (Maria João Rodrigues, 1991).

O sistema de ensino está organizado em três níveis sequenciais, de duração variável conforme mostra o quadro na página seguinte.

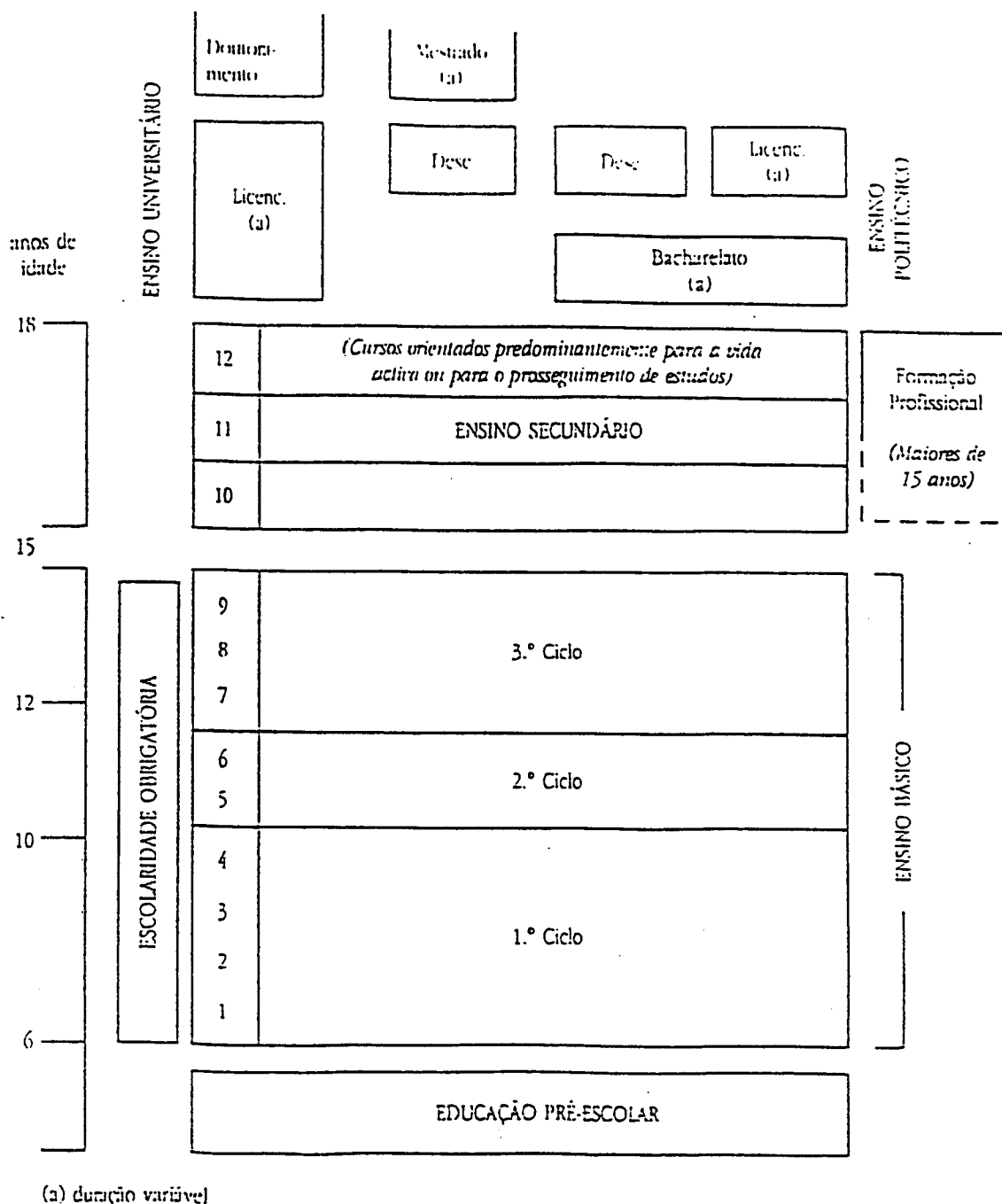
Uma das alterações introduzidas pela LBSE, é a que se refere à duração da escolaridade obrigatória, de 6 para 9 anos, aplicável a todos os que se inscreveram no 1.º Ano do ensino básico, a partir do ano lectivo 1987/1988.

Ressalve-se, no entanto que a definição de escolaridade obrigatória de 9 anos é relativamente contraditória, na medida em que, ao mesmo tempo, se define de forma clara e determinante os limites de idade dos alunos. Estes limites estão compreendidos entre os 6 e os 15 anos de idade o que significa que um aluno que reprove, pelo menos uma vez, sai do ensino básico sem completar a escolaridade obrigatória. Este aspecto é determinante na configuração do ensino recorrente ou ensino de segunda oportunidade (E. Lemos Pires, 1987 p. 50). Explica, em certa medida, as disposições legislativas relativas à formação profissional e à educação extra-escolar e constitui, a nosso ver, uma das falhas importantes do sistema porque, se é verdade que existe um conjunto de vias e possibilidades de percurso de ensino e formação alternativos, é sempre de carácter opcional.

B - A Educação Extra - Escolar

A Educação Extra-Escolar, na mesma LBSE, Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro, no seu Art.º 23.º, 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 e integra-se numa perspectiva de educação permanente.

Organização do Sistema Educativo Português, depois da LBSE



Destacam-se, entre outras, as seguintes linhas de orientação: alfabetização e educação de base, promoção da igualdade de oportunidades educativas e profissionais e ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos.

Quanto às estruturas e meios para viabilização desta modalidade de educação, a Lei contempla um leque alargado de possibilidades, que vão desde as estruturas do próprio sistema escolar, a outras iniciativas por parte do Estado, Autarquias ou outras associações da sociedade civil, o recurso a meios de comunicação social, nomeadamente, rádio e televisão educativas.

C - Modalidades especiais de Educação

Das modalidades especiais de educação consagradas pelo Art.º 16.º, da LBSE, destacam-se:

Formação Profissional: A formação profissional completa a formação para a vida activa e tem como objectivo promover a integração no mundo do trabalho (Art.º 19.º). Dirige-se explicitamente aos seguintes públicos-alvo:

- Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória;
- Os que não tenham concluído a escolaridade obrigatória até à idade limite de 15 anos;
- Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional.

Como modalidade especial é parte integrante da educação escolar, embora a sua realização possa ser da iniciativa de outros ministérios ou instituições, (Art.º 19.º, n.º 8).

Mais especialmente, a Lei prevê formas institucionais e estruturas diversificadas de enquadramento da formação profissional, designadamente:

- Utilização do ensino básico e secundário;
- Protocolo com empresas e autarquias;
- Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
- Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade;
- Criação de instituições específicas.

O Ensino Recorrente de Adultos: O ensino recorrente de adultos, referenciado no Art.º 20.º, n.º 2 da LBSE, destina-se a indivíduos que:

- “Não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo”;
- “Já não se encontram na idade normal de frequência do ensino básico (a partir dos 15 anos) e secundário (a partir dos 18 anos)”, (Art.º 20.º, n.º 1).

Esta modalidade de educação constitui uma alternativa de segunda oportunidade e apresenta as seguintes características:

- Pode ter lugar em alternativa ou em concomitância entre trabalho e actividade escolar;
- Adequa-se, do ponto de vista das modalidades de acesso, dos conteúdos e das formas de organização, às necessidades dos diferentes grupos a que se destina;

- Atribui os mesmos diplomas e certificados que o ensino regular, embora apontando para formas de acesso e organização de planos e métodos de estudo distintos (Art.º 20, n.º 4).

Observem-se, seguidamente, segundo o ME/DEB (1995, pp. 60-61), quadros de: Dispositivos, Requisitos, Diplomas de Equivalência, das modalidades de Educação/Formação em Portugal.

Dispositivos, Requisitos, Diplomas de Equivalência, das modalidades de Educação/Formação em Portugal.

EDUCAÇÃO EXTRA ESCOLAR						
Instituições de Enquadram/Jurídico	Instituições Promotoras	Públicos - Alvo	Modalidade Acesso/Hab. requeridas	Duração	Níveis de Qualificação	Níveis de Qualificação
Ministério Educação	Direcções Regionais de Educação Autarquias, outras Assoc. da sociedade civil	Sem limite etário, para analfabetos e ou com baixo nível educativo	Automática	Variável	—	Não confere diplomas equivalentes ao sistema educativo mas confere certificados que podem ser reconhecidos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR						
	Educação Pré-escolar	Ensino Regular			Ensino Recorrente de Adultos	
	(não obrigatório)	Ensino Básico - 1.º Ciclo - 2.º Ciclo - 3.º Ciclo	Ensino Secundário - Cursos Gerais - Cursos Tecnológicos	Ensino Superior - Universitá. - Curso Politécnico	Ensino Básico - 1.º Ciclo - 2.º Ciclo - 3.º Ciclo	Ensino Secundário - Cursos Gerais - Cursos Politécnicos
Instituiç. de Enquadram/Jurídico	Ministério Educação	Ministério Educação	Ministério Educação	Ministério Educação	Ministério Educação	Ministério Educação
Instituições Promotoras	J. Escola - Público - Privado	Est. Ensino - Públicos - Privados	Est. Ensino - Públicos - Privados	Universidad. - Públicas - Privadas e Inst. Polit	Est. Ensino - Público - Privado - Cooperativo Autarquias Empresas Associaç. Out. locais	Est. Ensino - Público - Privado - Cooperativo Autarquias Empresas Associaç. Out. locais
Públicos - Alvo	Crianças dos 3-6 an.	6-15 anos	15-18 anos	>18 anos c/ Hab. própr.	>15 anos	>18 anos
Modalidade Acesso/Hab. requeridas	—	Para Todos obrigatório	Diploma de ensino básico ou equival.	- Diploma de ens. sec. + prova espec., suj. a “numerus clausus” - Exame “Ad-Hoc” para >25 anos, sem exigência de habilitações	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ens. bás. - Exame de avaliação de pré-req. (Avaliação e diagnóstico) - Certificad. do ciclo anterior	- 3.º ciclo do ens. básico - Exame de avaliação de pré-requisit. (avaliação de diagnóstico)
Duração	3 anos	9 anos	3 anos	Variável	1.º e 2.º cic. bás. - 1ano 3.º c. e ens. sec. por unid. capital. - 3 anos (tempo médio de duração)	3 anos (tempo médio de duração)
Níveis de Qualificação	—	—	Nível 3, para os c. tecnológ.	4 ou 5	Nível 1 e 2	Nível 3
Níveis de Qualificação	—	Diploma ens. bás. (Escolarid. obrigatória)	Diploma de ens. sec. + (certificado profissional para a área tecnológica)	- Licenciado - Grau mestre - Doutor - Bacharel	Diploma do ensino bás. (escolarid. obrigatór.)	Diploma do ensino sec. + (certificação profissional para a área tecnológica)

MODALIDADES ESPECIAIS DE ENSINO							
	Formação Profissional				Ensino a Distância		
	Formação Inicial			Formação Contínua	Cursos Formais	Cursos não formais	Cursos Livres
	Pré-aprendizag.	Aprendizag.	Escolas Profissionais	Outros C. ou Módulos de for. "avulso"			
Instituiç. de Enquadram / Jurídico	M. Empr. M. Educ.	M. Empr. M. Educ.	M. Empr. M. Educ.	Ministério Emprego	Ministério Educação	Ministério Educação	Ministério Educação
Instituições Promotoras	- C. de F.P. - Estab. de ensino - Empresas - Parceiros sociais - Autarquias - Outras ass. da socied. civil	- C. de F.P. - Estab. de ensino - Empresas - Parceiros sociais - Autarquias - Outras ass. da socied. civil	- C. de F.P. - Estab. de ensino - Empresas - Parceiros sociais - Autarquias - Outras ass. da socied. civil	- C. de F.P. - Estab. de ensino - Empresas - Parceiros sociais - Autarquias - Outras ass. da socied. civil	Universid. Aberta	Universid. Aberta	Universid. Aberta
Públicos - Alvo	15-21 anos	15-25 anos	Sem limite etário	Jovens e Adultos empregados ou desemp. e grupos específicos	>21 anos com habilit. própria	Professores não universitar.	Adultos sem limite de idade
Modalidade Acesso/Hab. requeridas	- 1.º Ciclo do ensino básico	2.º e 3.º Ciclo do ensino básico	2.º e 3.º Ciclo do ensino básico	Variável	Idêntica à do acesso ao ensino superior pela via regular	Bacharelato ou licenciatura	Não são requeridas habilitações prévias
Duração	1 a 2 anos	Variável segundo os níveis	Variável segundo os níveis	Variável	Variável (regime de créditos)	Variável	Variável
Níveis de Qualificaç.	Nível 1	Níveis 2 e 3	Níveis 2 e 3	—	4 ou 5	—	—
Níveis de Qualificaç.	2.º Ciclo do ens. bás. e certificação profissional	Diplomas do ens. bás. ou secund. e certificaç. profissional	Diplomas do ens. bás. ou secund. e certificaç. profissional	Certificado de frequênc. do curso de formação	Idêntica ao ensino superior via regular	-Profission. em serviço (CPS) -qualificaç. em Ciênc. da Educaç. -Disciplinas singulares, no âmbito da formaç. contínua de docentes	Não confere qualquer diploma

O enquadramento do ensino recorrente nas modalidades especiais da educação escolar e a não constituição de um subsistema de educação de adultos com características próprias revela a lógica escolar que está subjacente à sua definição. A criação de um único sistema que responde, simultaneamente, às necessidades dos jovens que passam do ensino diurno para o nocturno por insucesso escolar e às necessidades dos adultos condiciona cada vez mais o tipo de organização do ensino recorrente ao sistema escolar. O próprio conceito de educação de adultos não consta no corpo da Lei. As recomendações internacionais, mais uma vez, são ignoradas. Na opinião de António Inácio Nogueira (1994), “tudo se reduziu a contextualizações universalistas e preambulares de que os artigos 1.º, 2.º e 3.º são porta-vozes privilegiados, ao consagrarem a educação para todos, incluindo, nesse todos, como é óbvio . . .” (p. 140).

Para tornejar a questão da adequação dos cursos ao público é concedida à Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa, em 1988, segundo a coordenação de Licínio Lima (1988, p.172), a possibilidade, pela Portaria n.º 243/88 de 19 de Abril, de “organizar currículos alternativos para os grupos específicos da população do ensino recorrente de adultos”.

Assim e de acordo com o ME/DGEE (1991), sabemos que “nesta linha, a DGAEE estabelece protocolos com entidades diferenciadas, tendo em vista a operacionalização de cursos com currículos alternativos, constituídos, normalmente, por uma componente de formação geral e outra de formação tecnológica” (p. 195).

Só em 1991 foi estabelecido o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos, nas suas vertentes de ensino recorrente e extra-escolar, tendo sido regulamentado pelo Decreto-Lei 74/91 de 9 de Fevereiro, vindo a substituir progressivamente o que então se designava por

cursos nocturnos, alargando o leque aos destinatários e tornando a sua organização mais flexível. A flexibilidade diz respeito quer ao horário, quer à concentração no tempo, permitindo a progressão a diferentes ritmos.

Para levar a cabo as regulamentações definidas foi atribuída à DGEE, a responsabilidade de coordenar e apoiar um sistema de ensino recorrente de adultos, enquanto modalidade especial de educação escolar.

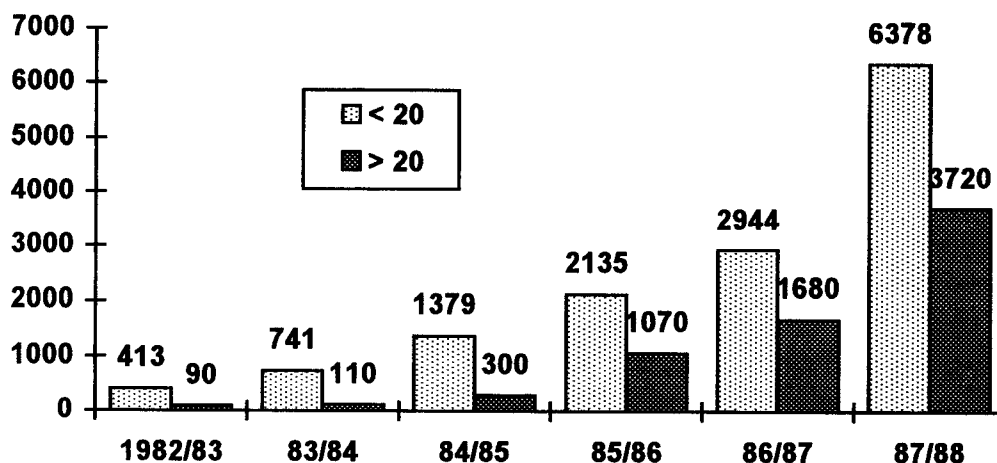
Neste sentido, o ensino recorrente de adultos é uma das formas de acesso à educação permanente, destinadas a todos os indivíduos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de formação cultural, nos níveis de base e secundário.

Para cada um dos níveis foram estabelecidos planos curriculares e programas diversificados, assim como modalidades de avaliação, podendo afirmar-se, segundo António Inácio Nogueira (1994), que “as tentativas de inovação curricular foram, deste modo, as grandes apostas” e que:

... o ME jogou aqui a sua grande aposta e ofereceu duas respostas educativas simultâneas: aos adultos que abandonaram precocemente o ensino escolar e que a ele queiram regressar e aos jovens do abandono e do insucesso repetido do ensino escolar que queiram ter uma segunda oportunidade (pp. 145-146).

Na prática e, mesmo antes da LBSE, a educação de adultos era preocupação dos sucessivos Governos atendendo às carências do país. Todos os esforços, segundo A. Santos Silva (1990), desenvolvidos em relação à educação de adultos se traduziram em oportunidades supletivas ao ensino normal, mais frequentadas por jovens com insucesso escolar, do que propriamente por adultos, como mostra o quadro seguinte.

Evolução dos Números de Participantes em Acções do Ensino para Adultos entre 1982 e 1988 e Proporção de Participantes de Idade inferior a 20 Anos



Fonte: ME/DGEE, 1989, pp. 29 e 30.

O Ensino à Distância: O ensino à distância caracteriza-se pelo recurso às novas tecnologias da informação e aos multimédia e é, no âmbito da LBSE, consagrado como uma forma complementar do ensino regular, podendo constituir uma modalidade alternativa de educação escolar com particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores, (Art.º 21).

Na prática, a utilização dos multimédia funciona como recurso de apoio a práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. O ensino à distância propriamente dito foi institucionalmente consagrado para formação de professores e, mais recentemente,

para o ensino superior, ambos no quadro da Universidade Aberta.

Dentro do sistema educativo, na articulação lógica entre fileiras, a LBSE prevê, no seu Art.º 19, n.º 8, o estabelecimento de processos que favoreçam a recorrência e progressão no sistema de educação escolar, quer dentro da fileira educativa, quer entre esta e o subsistema de formação profissional.

Parece-nos poder aqui relevar alguma imprecisão de linguagem por parte do legislador em relação a alguns conceitos presentes, recorrendo para tal a diferentes fontes de informação. A título de exemplo, quando a LBSE refere como modalidade especial de educação escolar, o ensino recorrente de adultos, parece poder dizer-se que utilizou esta designação por ser o ensino a que se recorre em certos casos que a própria Lei determinou. Neste caso será sempre um ensino de segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou para os que abandonaram precocemente o sistema regular de ensino. Quando a Lei diz que ele se destina aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrarem no sistema educativo na idade normal de formação, ou aos indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário, estamos perante o conceito de ensino recorrente “*stricto sensu*” e poderemos colocar as seguintes questões: então o ensino recorrente de adultos destina-se exclusivamente à eliminação do analfabetismo nuns casos e à realização do ensino básico e secundário noutros? O curso nocturno do secundário é ensino recorrente de adultos? É então esta modalidade de ensino que nos propomos estudar? Se assim for, todas as modalidades de educação de adultos serão ensino recorrente de adultos (PNAEBA, 1979, p. 100).

É, contudo, no ensino recorrente de adultos o lugar onde se faz referência inequívoca à necessária especificidade das actividades educativas destinadas a um público adulto que, por esse facto, Lei 46/86 de 14 de Outubro, não poderão ser simples reproduções dos conteúdos dos métodos do sistema escolar regular (Art.º 20, n.º 4). Está ainda consignado que este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso, os planos e os métodos de estudo 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, (Idem, Ibidem).

No âmbito da EA esta divide-se em duas grandes áreas:

- A da formação, que inclui três sectores distintos:
 - a EA como itinerário educativo específico, onde está incluído o ensino recorrente,
 - a EA associada ao trabalho, que inclui a formação profissional e
 - a EA enquanto forma cultural e cívica.

- Uma segunda área de intervenção sócio-educativa que visa o desenvolvimento de comunidades ou grupos de população considerados colectivamente; (coord. De Licínio Lima, 1988, pp. 4 e ss.).

Assim, o ensino recorrente de adultos, aparece no âmbito da EA dentro da área de formação e no sector itinerário educativo específico.

Coloca-se então a seguinte questão: como modalidade especial de educação escolar, vai de facto ter um espaço próprio dentro da Organização Escolar?

Poderá concluir-se, ainda que a título provisório, que quando a LBSE prevê para a realização da EA (ainda com a designação, no nosso entender restritiva, de

ensino recorrente de adultos) novas formas de acesso, planos de estudo próprios, métodos adequados aos adultos, respeitando a sua experiência de vida, o seu nível de conhecimentos vai destinar-lhe um lugar igual ao da escola tradicional diurna?

Parece-nos, poder afirmar haver conformidade entre a filosofia e as recomendações que as diferentes Conferências Internacionais de EA, tão sistemática e insistentemente têm formulado e a proposta da LBSE. Dito de outra forma - será que podemos afirmar haver articulação entre o que propõem as Conferências Internacionais de EA e a LBSE?

Embora fora do âmbito do nosso trabalho, mas sem por isso deixarmos de lhe fazer referência, aparece também consignada na LBSE a Educação Extra-escolar, Art.º 4.º, n.º 4 e Art.º 23.º, que engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica, bem como a iniciação, a reconversão e o aperfeiçoamento profissional e se realiza num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal.

É definido como objectivo da Educação Extra-escolar, Art.º 23.º, n.º 1, o permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. Acrescentando-se, Art.º 23.º, n.º 2, que “a educação extra-escolar se integra numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”.

A educação Extra-escolar aparece, assim como o Ensino Recorrente de Adultos, segundo a coordenação de Licínio Lima (1988, p. 40), dentro da Área de Formação, mas agora integrando o sector da promoção cultural e cívica.

O sistema de creditação é diferenciado para as duas vias em análise. São preliminarmente definidos no caso do Ensino Recorrente, uma das modalidades especiais de educação escolar, e só posteriormente conseguidos, consoante

apreciação de cada caso concreto em se tratando de Educação Extra-escolar e na modalidade não formal (Idem, pp. 237 e ss).

Só aceitando um sistema de pontes a estabelecer entre a educação extra-escolar, na sua modalidade não formal, e a educação escolar se justificará a inclusão de ambas dentro do conjunto global do sistema educativo a coordenar unitariamente por um ministério (Idem, pp. 43-44).

Ora, a LBSE é clara ao integrar a educação extra-escolar no âmbito do sistema educativo. Daqui poder afirmar-se que a outra grande área da EA, a intervenção sócio-educativa, enquanto modalidade extra-escolar destinada a grupos sociais, está ausente do conjunto dos 64 artigos que compõem a LBSE.

Globalmente considerada, parece-nos que esta Lei trata a EA, de forma parcelar e confinada a generalizações, tendo-se perdido uma oportunidade de afirmar o papel essencial deste subsector do sistema educativo como motor da reforma e desenvolvimento da educação em Portugal, de forma atingir um outro ideal: o da educação permanente.

Contudo, a leitura da LBSE sugere-nos a seguinte questão:

Há articulação, no plano normativo, entre a EA tal como é tratada na LBSE e a filosofia, pedagogia e métodos propostos pelas Conferências Internacionais para este subsistema? Sem querermos antecipar uma resposta poderemos dizer que o legislador definiu, normativamente a nova escola nocturna de forma articulada com os princípios essenciais da EA, estando assim desarticulada com o modelo tradicional da escola diurna.

9.3.02 - Situação Actual

Decorrendo de uma reestruturação do ME em 1993, a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, Decreto-Lei N.º 133/93 de 26 de Abril, extingue

diversas Direcções Gerais e cria os Departamentos. A DGEE foi extinta e as suas competências foram divididas entre o Departamento do Ensino Básico e o Departamento do Ensino Secundário, respectivamente através do núcleo de educação recorrente e extra-escolar e do núcleo do ensino secundário.

A estes departamentos cabe a incumbência de promover e assegurar um sistema de educação recorrente de adultos e de educação extra-escolar ao nível do ensino básico ou do ensino secundário, conforme o departamento.

Cada vez mais a educação de adultos institucional é, segundo António Inácio Nogueira (1994), centralizada e escolarizada porque “a educação de adultos ficou, definitivamente, reduzida à sua expressão mais simples: ao ensino recorrente e à educação extra-escolar” (p. 150).

O ensino recorrente mantém o modelo de funcionamento que decorreu da Lei de Bases assim como os planos curriculares adoptados pela DGEE, embora possam ser organizados currículos alternativos para grupos específicos de população para qualquer nível do ensino recorrente.

Entretanto, também, ao nível do ensino secundário se iniciaram os cursos do ensino recorrente por unidades capitalizáveis. Os adultos têm igualmente acesso ao ensino superior através do diploma correspondente à finalização dos estudos secundários.

Tendo presente toda a evolução da educação de adultos, constatamos que o discurso foi passando dum contexto histórico marcado pelos movimentos da educação popular dos anos 70, para um discurso de educação de adultos dos anos 80, em que a criação de estruturas de educação por todo o país e a promoção de políticas de educação de base contribui para a constituição de um sistema de educação de adultos.

Nos anos 90 os discursos tomam uma dimensão económica em que as competências profissionais exigidas por todo o mundo fazem com que a formação profissional tome uma posição de primeiro plano na concorrência internacional.

Foi, assim, nesta linha que a educação de adultos foi evoluindo deixando de parte a dimensão social e extra-escolar para se focalizar na dimensão escolar, elegendo uma nova política: o ensino recorrente (por unidades capitalizáveis no ensino secundário).

10. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Ao longo do capítulo tentámos tratar os pontos que nos pareceram mais relevantes no âmbito deste trabalho. Uma vez que o modelo teórico que nos informa acerca do estudo do ensino recorrente em contexto é relativamente recente, logo os estudos que se lhe referem também o são e, mais, não existem em quantidade significativa, daí que o presente capítulo se nos afigure menos teórico e extenso de que desejaríamos e de enfoque mais doutrinal e normativo.

Tendo em conta que o nosso estudo se enquadra na problemática da educação de adultos, ensino recorrente, procuramos, num primeiro momento, explicitar as entidades e os contextos que intervieram naquela área da educação, bem como proceder a um levantamento dos contextos e dos problemas que se colocam actualmente no domínio do ensino recorrente, particularmente no nosso país.

Partindo do princípio que o desenvolvimento ocorre em contextos determinados e determinantes e que o seu estudo é informado e enforma numa perspectiva de evolução e mudança, tentámos abordar tal perspectiva



explicitando os vários programas de educação de adultos e os conceitos subjacentes.

Finalmente tentámos explicitar alguns modelos conceptuais inerentes à Lei de Bases do Sistema Educativo e às perspectivas actuais.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO DE PESQUISA

Terminada a revisão da literatura, no capítulo anterior, de enfoque doutrinal onde procurámos estudar as grandes linhas filosóficas que conduziram ao ensino recorrente e enfoque normativo, com o fim de estabelecer a relação entre as duas perspectivas, passamos nesta segunda parte do trabalho a descrever os diferentes aspectos directamente relacionados com a investigação empreendida sobre o Ensino Recorrente na Escola Secundária de António Arroio, no que se refere, nomeadamente, à metodologia seguida, aos resultados obtidos e à interpretação desses mesmos resultados.

A tentativa de: averiguar das razões do elevado absentismo, determinar o aproveitamento nos cursos por unidades capitalizáveis, reflectir sobre os métodos de avaliação no sistema e tentar encontrar soluções para o aumento de rentabilidade, pareceu-nos extremamente interessante como trabalho de “Estudo de Caso” que projectámos realizar, fundamentado, nomeadamente, em motivações pessoais que atribuiremos a duas ordens de razão:

Motivações intrínsecas, que se prendem com um percurso profissional de docência no ensino secundário, ao longo do qual nos foi proporcionado trabalhar com alunos dos cursos da escola tradicional diurna e os alunos da escola nova nocturna, assim como uma razoável experiência nos diferentes cargos de gestão escolar.

Motivações extrínsecas, que resultaram do contacto com um conjunto de obras e publicações centradas no estudo de educação de adultos, e do ensino recorrente, onde se destaca a evolução do problema

deste subsistema escolar e ainda pela motivação que nos foi transmitida pelo nosso orientador Prof. Doutor Luís Barbosa.

Ora, não é demais sublinhar a importância que assume a observação enquanto suporte da acção. Assim, o estudo que a seguir se apresenta corresponde à construção de um processo metodológico segundo a matriz de Albano Estrela para o Estudo de Caso, que visa caracterizar situações e interpretar a problemática que elas expressam.

Em termos gerais, constituíram-se como percurso do presente trabalho as seguintes fases:

- Caracterizar a evolução do ensino de adultos/recorrente (recolha de dados existentes).
- Caracterizar a Escola Secundária de António Arroio (recolha de dados existentes).
- Recolher dados existentes sobre o aproveitamento dos alunos do ensino recorrente.
- Conhecer as opiniões dos alunos sobre o absentismo constatado (recolha de opiniões).
- Elaborar guiões de entrevistas exploratórias, adequadas aos interlocutores, sobre o ensino recorrente.
- Realizar as entrevistas com os grupos de alunos escolhidos.
- Elaborar questionário para alcançar os objectivos propostos.
- Executar os questionários com os interlocutores seleccionados.
- Analisar, sintetizar, avaliar e interpretar os documentos recolhidos, conforme os objectivos propostos.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO

A matriz do processo, conforme Albano Estrela (4.^a edição, 1994) corresponde a :

Uma visão global do processo mostra o caminho seguido . . . numa fase inicial recolhem-se os dados que nos permitem os elementos que constituem a estrutura . . . numa segunda fase registam-se todos os comportamentos e opiniões que constituem . . . numa última fase a preocupação fundamental é determinar elementos significativos que nos possibilitem a construção de interpretações”. (pp. 131-132)

Na maneira de pensar de Aidil de Barros et al (1986), diremos que “os factos acontecem na realidade, independentemente de haver ou não quem os conheça mas quando existe um observador, a percepção que este tem do fato é que se chama fenómeno” (p. 73). E, diz ainda que, quando essa “observação é vulgar ou espontânea” (Idem, Ibidem, p.80), e o seu observador é um pesquisador, estaremos mediante um desejo que é o de satisfazer uma necessidade intelectual de como conhecer e compreender esses fenómenos observados. Para alcançarmos esse desejo natural de compreender o que não se compreende, precisamos recorrer a um plano de pesquisa. Mas, para que essa pesquisa seja acreditada, e possa receber a qualificação de científica, conforme opinião de (Franz Rudio, 1979), terá que ser realizada com método próprio e com técnicas específicas.

Dentro desta perspectiva, e de acordo com Albano Estrela, o processo divide-se em fases:

RECOLHA	- Recolha prévia de dados existentes;
ANÁLISE	- Recolha de opiniões;
SÍNTESE	- Elaboração de guiões de entrevistas exploratórias;
AVALIAÇÃO	- Entrevistas exploratórias;
INTERPRETAÇÃO	- Elaboração de guiões de questionários adequados aos interlocutores;
	- Questionários com interlocutores privilegiados;
	- Análise, síntese, avaliação e interpretação dos documentos recolhidos, conforme objectivos.

Na concepção de investigação para o Estudo de Caso admite-se, no dizer de Paul de Bruyne et al, que “os factos falam por si mesmos, mas nada pode ser enunciado sem investigação empírica prévia” (pp. 224-227). Daí que o estudo de caso não se deva limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses.

2.1 - Definição

O estudo de caso generalizou-se e tem sido largamente utilizado pelos investigadores que pretendem descrever e compreender em profundidade contextos de ensino e aprendizagem. Aparece, assim, como uma estratégia de investigação dentro de uma perspectiva interpretativa. Para Carlos M. Garcia et al (1991) o estudo de caso é:

... uma abordagem exclusiva do campo educativo, é cada vez mais um recurso de investigação na antropologia, na sociologia, na economia, na política e um exame intensivo ou completo de uma

faceta, uma questão ou quicá os acontecimentos que ocorrem num marco geográfico ao longo do tempo (pp. 11 e12),

contribuindo para o conhecimento e compreensão dos fenómenos educativos sejam eles individuais, organizacionais, sociais ou situacionais.

Inspirada nas abordagens da antropologia social, esta análise, “é o exame de um exemplo em acção” (p. 12). Tentando explicitar os conceitos utilizados, entende-se por exame o estudo de algo com a intenção de compreender (compreensão que pode ser explicativa, descritiva e ou exploratória).

E ainda o mesmo autor acha que qualquer que seja a opção, exige sempre um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo do caso. Por exemplo, entende-se ser a unidade individual de estudo um indivíduo, uma organização, um conjunto de documentos, um acontecimento particular ou um programa. A acção remete-nos para o carácter activo do caso que se pretende vivo e em evolução.

Por outro lado, o estudo de caso, é o:

método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real em que se produz; no qual é difícil estabelecer os limites entre o fenómeno e o contexto; e que requer o uso de múltiplas fontes de evidência. (p. 13).

Esta conceptualização refere ser o estudo de caso apropriado quando se examina um acontecimento contemporâneo, as variáveis relevantes não podem ser manipuladas e os limites entre o fenómeno e o contexto não são claros. Isto significa que separar o fenómeno de estudo do seu contexto seria manipular e desvirtuar o mesmo. Carlos M. Garcia diz ainda que nas questões de investigação em que se colocam as perguntas do tipo “como” e “porquê”, em relação a esses

possíveis acontecimentos, o estudo de caso aparece como a resposta mais adequada.

2.2 - Características

Para responder a esta abordagem são apontadas, fundamentalmente, como principais características as seguintes:

A Totalidade: São totalidades holísticas e como tal a sua análise deve reflectir todos os elementos que compõem a realidade em estudo. Na nossa análise este aspecto, foi tido em conta, na medida em que procurámos estudar não só o comportamento e opiniões de alunos, quanto à relação pedagógica, como também tivemos em conta os aspectos ligados à organização escolar: os objectivos, os métodos e as técnicas de ensino e a participação.

A Particularidade: Na medida em que reflecte a peculiaridade, a idiossincrasia oferece uma imagem vivida e única da situação. O facto de se eleger um determinado contexto de análise, a Escola Secundária de António Arroio, é por si só o reflexo desta característica.

A Realidade: Não se entendendo só o acesso à situação para a conhecer, mas também, segundo Carlos M. Garcia, se pode “criar imagens da realidade que se tornem parte da mesma” (p. 54). Não só informam como também participam do tipo de problemas, paradoxos, conflitos, situações, factos reais. No nosso trabalho,

tivemos como principal preocupação os símbolos criados na organização, as interpretações e as práticas consequentes dos actores.

A Participação: Esta característica refere-se tanto ao investigador como aos sujeitos-participantes. O investigador com a sua presença e permanência acaba por se tornar um participante no caso.

Tentámos realizar uma observação não participante, que acabou por ser de certa forma participante, na medida em que a nossa presença se torna familiar, por uma aproximação aos diferentes actores e em alguns momentos torna-se difícil não expressar uma opinião pessoal que nos é solicitada.

A Negociação: No decorrer do estudo de caso tudo se negocia, desde o uso da informação obtida, até aos papéis durante o estudo, passando pela negociação de perspectivas e significados entre os participantes. O alcance da negociação é muito amplo. Vai muito para além da intenção de dar realidade ao estudo. A negociação deste estudo foi contínua e oscilou entre uma grande abertura, disponibilidade e colaboração por parte de alguns actores: alunos, docentes, elementos do Conselho Directivo para o regime nocturno, pessoal administrativo e auxiliar.

A Confidencialidade: A investigação tem de colocar-se de maneira a que não prejudique os participantes. Este estudo implica a organização, a situação e as pessoas da vida real. O anonimato e a

negociação sobre o carácter público ou privado da informação são as estratégias mais utilizadas para assegurar a veracidade do caso, sem este, no entanto, perder o seu rigor analítico. Daí o facto de omitirmos a designação dos diferentes actores. Embora entendendo a necessidade de manutenção desta característica de investigação, pensamos que ela pode delimitar e, por vezes, até tornar-se menos retributiva, pois não é possível identificar e mesmo agradecer de forma expressa toda a colaboração recebida.

A Acessibilidade: A informação derivada do estudo de caso deve ser acessível a audiências não especializadas. Pretende-se a compreensão de um exemplo real, sobressaindo o significado do local e a subcultura. Insiste-se, assim, na utilidade de uma linguagem comum que reflecta a realidade nos seus próprios termos. Aspecto este considerado de grande interesse pela pedagogia da educação de adultos.

Estas características são as dimensões mais específicas e genuínas do estudo de caso. Insistem no carácter sistemático e interactivo do mesmo, o que supera em muito a descrição eficaz de exemplos individuais.

No parecer de Orlando Borda (1982), o estudo de caso como investigação e como avaliação distingue-se, apenas, de acordo com a audiência e o grau. O estudo de caso como investigação é denominado pelo estilo autocrático realizado enquanto investigação pura e destinado a um público composto por outros investigadores, ao contrário do estudo de caso enquanto avaliação, este com

carácter mais democrático. O estilo democrático tanto nas análises avaliativas como de investigação devem converter-se num serviço para a comunidade que nele participa.

Este método de investigação tem sido analisado por vários autores, que apresentam caracterizações e classificações diversas, como por exemplo: assinalando quatro orientações possíveis; estabelecendo uma dupla tipologia conforme se atende ao seu propósito ou ao desenho da investigação e de acordo com a unidade de análise, respectivamente. São também apontadas vantagens na utilização no estudo de caso em investigação, assim como lhes são feitas críticas.

É possível assinalar vantagens no uso do estudo de caso como método de investigação educativo, tendo-se em conta a sua adequação ao objecto de estudo. Realmente, o estudo de caso está relacionado com a realidade; pela sua natureza prática e contextual possibilita a comunicação entre a investigação, a teoria e a prática. Carlos Rodrigues Brandão (1982) reconhece a complexidade e os vínculos ao tecido social, tendo em conta que não é possível estudar um programa, uma organização, isolando-o sem atender à sua história, ao contexto e às perspectivas dos principais actores do processo.

A partir deste método possibilita-se a construção de uma base de dados que pode servir outros propósitos, inclusivé diferentes daqueles para que foram analisados. Os resultados devem tornar-se acessíveis, sobretudo a públicos não especializados. Consideramos este aspecto muito importante, porque valorizamos sobremaneira os cuidados a ter com a comunicação no sentido de facilitar o bom entendimento e compreensão dos códigos utilizados, sejam eles escritos ou visuais.

2.3 - Procedimentos

A escolha da metodologia do estudo de caso justificou-se na medida em que sem perder o rigor e a cientificidade, não reduz os actores a meros objectos de investigação. O estudo decorreu no ano lectivo de 1997/98, tendo-nos proporcionado um registo importante do quotidiano do regime nocturno da escola, entre as diversas turmas dos vários cursos, onde o desinteresse dos alunos se avolumava, apesar das tentativas que os professores vinham fazendo, no sentido de inovação e modificações no sistema de trabalho.

Como Raymond Quivy et al (1992), afirma: - “Uma investigação é, por definição, algo que se procura” (p. 29); e nós, no presente estudo começámos por procurar saber:

- **Qual a razão que leva os alunos dos cursos do Ensino Recorrente a frequentarem as aulas, ao contrário da maioria dos matriculados, que as não frequentam?**
- **E o que estaria menos bem para que se registassem tão poucas presenças em cada sala de aula?**

A nossa preocupação partia da constatação do comportamento dos alunos, sistematizado nas poucas presenças dos mesmos por sala de aula.

Esta “observação vulgar ou espontânea” (p. 80), classificação segundo Aidil de Barros et al (1986), levou-nos a formular aquelas interrogações sobre os porquês da situação verificada.

Para tentar compreender o resultado daquela situação, no ensino recorrente, procedemos, primeiramente, à consulta e análise de registos do aproveitamento dos alunos daqueles cursos. Usámos como muitos estudos propõem em ciências

da educação, a análise documental. Conforme Albano Estrela (1994, p. 132) consultámos dados referentes aos alunos nos registos de matrículas e nos livros de termos e constatámos que muitos alunos não chegavam a capitalizar.

Perante tal perspectiva e atendendo ao pensamento de F. Erickson (1989), a “metodologia da investigação interpretativa, tem meios disponíveis que permitem apreender com rigor a realidade e que a orientação fundamental para a investigação pode ser encontrada de acordo com os objectivos do investigador, fazendo depender os métodos deste” (200 e ss).

Em face das nossas preocupações fomos colocados perante as seguintes questões:

- **O que especificamente está a acontecer?**
- **Que significado têm os acontecimentos para as pessoas que neles participam?**

E, com estas preocupações pensámos fazer uma “recolha de opiniões” pelos alunos, assumindo desde logo os seguintes procedimentos:

Conseguimos um espaço com ambiente convidativo para uma conversa com os alunos e onde estes exprimissem livremente as suas opiniões. Depois de concertado o espaço, convidámos, através de convocatória, os alunos a participar numa conversa sobre o absentismo. Compareceram os alunos convidados numa representação significativa de 30% aproximadamente, dos 349 alunos inscritos. Os alunos foram divididos em dois sub-grupos, consoante os cursos e assim distribuídos:

- O primeiro, composto por 30 alunos ligados ao Curso Geral de Artes (por ser mais vocacionado para a via de ensino);
- O segundo, composto por 71 alunos ligados aos Cursos Tecnológicos; designadamente, 36 do curso de Arte e Tecnologias da Comunicação

Audiovisual, 12 do Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica e 23 do Curso Tecnológico de Design de Equipamento (por serem mais vocacionados para a via laboral).

Quadro de Caracterização da Amostra da Recolha de Opiniões dos Alunos

	VIA DE ENSINO	VIA LABORAL			
CURSOS	C. GERAL DE ARTES	C. de Arte e Tecnologias da Com. AUDIOVISUAL	C. de Arte e Tecnologias de Com. GRÁFICA	C. Tecnológico de DESIGN de EQUIPAMENTO	TOTAIS
Alunos inscritos	110	113	59	67	349
% de Al. do 1.º sub-grupo	30	-	-	-	30
% de Al. do 2.º sub-grupo	-	36	12	23	71

Fonte: Elaboração Própria

Na sala, previamente, destinada para o efeito, reunimos primeiro com o sub-grupo da via de ensino e depois, reunimos por duas vezes com o grupo da via laboral, primeiro com os alunos do Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual e a seguir com os outros dois cursos.

Numa conversa introdutória, foi explicado aos alunos as nossas preocupações sobre o registo de tão poucas presenças em cada sala de aula e que gostaríamos de saber a opinião deles sobre o assunto. Foi ainda pedido autorização para gravar as conversas com o compromisso de serem destruídas logo que utilizadas dada a natureza confidencial do trabalho.

Gerou-se um ambiente de franca colaboração e numa discussão livre, os alunos mostraram-se muito interessados e manifestaram-se abertamente após vencerem uma certa inibição inicial. Pode-se ainda dizer que a organização do diálogo foi adequada à temática.

Foram recolhidas as opiniões dos alunos sobre o tema em questão e das quais se elaborou o quadro seguinte.

Quadro da Recolha de Opiniões dos Alunos sobre o Absentismo

SUB-GRUPOS FACTORES ATRIBUÍDOS	1°.	2°.
	(Via de ensino) %	(Via tecnológica) %
Motivos pessoais	26,8	18
Motivos profissionais	13,3	27
Dificuldade em acompanhar as matérias	13,3	13
Ensino deficiente	6,7	6
Reduzido número de aulas práticas	13,3	13
Cursos não adequados ao que os alunos pretendem	13,3	8
Problemas na relação com os professores	3,3	3
Mau ambiente na Escola	0	1
Ausência de um registo de faltas	6,7	5
Outros	3,3	6
TOTAIS	100	100

Fonte: Elaboração Própria.

Da leitura feita ao quadro da recolha de opiniões, concluímos que:

- Os alunos do primeiro sub-grupo atribuíram como factores do reduzido número de presenças em cada sala de aula os seguintes motivos:⁽¹⁾

(1) Nota: Todos os Factores que estejam assinalados com * e °, indicam que tiveram a mesma percentagem. Só foram considerados os Factores a partir de 5%.

- ✦ Motivos pessoais;
- ✦ Motivos profissionais; ^a
- ✦ Dificuldade no acompanhamento das matérias; ^a
- ✦ Reduzido número de aulas práticas; ^a
- ✦ Cursos não adequados ao pretendido pelos alunos; ^a
- ✦ Ensino Deficiente; ^o
- ✦ Ausência de registo de faltas. ^o

- O segundo sub-grupo atribuiu como factores do reduzido número de presenças em cada sala de aula os seguintes motivos:

- ✦ Motivos profissionais;
- ✦ Motivos pessoais;
- ✦ Reduzido número de aulas práticas;
- ✦ Dificuldade no acompanhamento das matérias;
- ✦ Cursos não adequados ao que os alunos pretendem;
- ✦ Ensino deficiente;
- ✦ Outros;
- ✦ Ausência de registo de faltas.

Os motivos apontados, quer por um grupo, quer por outro e a seguir sintetizados são basicamente os mesmos embora apresentassem uma ordem de escolha diferente:

Motivos pessoais - problemas familiares, recursos económicos, etc.;

Motivos profissionais - ajustamento de horários, a falta de cumprimento do estatuto trabalhador-estudante pela parte empresarial, falta de tempo para estudar, falta de disposição para vir às aulas depois de um dia de trabalho, etc.;

Reduzido número de aulas práticas - o primeiro grupo, considerou insuficiente o número de aulas práticas para a aprendizagem de cada tecnologia; o segundo aponta absentismo por parte dos professores das aulas práticas ou então situações criadas por falta de material e não poderem executar os seus trabalhos;

Dificuldade no acompanhamento das matérias - as unidades capitalizáveis deixam alguns alunos desprotegidos. Segundo a opinião não deveria haver mais do que uma unidade por aula. Os que não acompanham as unidades da frente sentem-se prejudicados e muitas vezes acabam por desistir, pelo menos naquele ano ou então tentam mudar de professor;

Cursos não adequados ao que os alunos pretendem - os alunos de uma forma geral quando procuram a escola, esperam vir aprender coisas diferentes daquelas que depois encontram;

Ensino deficiente - os alunos na sua grande maioria apontam como razão a escola oferecer cursos que não possibilitam a obtenção em simultâneo de uma habilitação e de uma preparação profissional. Gostavam que houvesse também cursos livres para desenvolvimento de interesses pessoais dirigidas

principalmente a disciplinas de Belas Artes (pintura, escultura, desenho, etc.).

Ausência de registo de faltas - na opinião dos alunos a ausência de um registo de faltas, conduz à negligência por saberem que, se não comparecerem nas aulas não serão lesados por esse motivo.

Outros motivos - a escola de uma forma geral não apoia convenientemente os alunos deste ensino: existe um bar deficiente, uma cantina que não garante as refeições necessárias, uma biblioteca e reprografia a funcionarem mal, uma secretaria quase sempre fechada e as instalações sanitárias, unissexo, impensáveis para um estabelecimento de ensino ou qualquer outra instituição, e uma má iluminação. Tudo isto provoca uma sensação de desconforto e de mau estar.

Depois desta fase, análise quantitativa das opiniões, constatámos que a ordem hierárquica não foi suficientemente diferenciada pelo que foi considerado usar um outro indicador, a aproximação às idades.

Optámos por uma escolha de grupos diferentes da etapa anterior. Entendemos que o estudo deveria ser reorganizado em função das idades. Estabelecemos três grupos distribuídos por faixas etárias, proporcionalmente divididos entre os cursos existentes na escola e respectivo sexo. Esta escolha foi feita tendo em atenção que as preocupações sociológicas de cada grupo terão de ser forçosamente diferentes entre si.

Atendendo aos objectivos gerais e ao carácter exploratório desta fase, optámos por entrevistas semi-directivas, realizadas sobre uma amostragem

probalística causal estratificada (Aidil de Barros et al, 1986, pp. 104-106), nos grupos etários compostos por seis elementos de cada grupo e distribuídos da seguinte forma:

- 1º. Grupo - Dos 18 aos 22 anos;
- 2º. Grupo - Dos 23 aos 29 anos;
- 3º. Grupo - 30 anos e seguintes.

O guião elaborado para as entrevistas, baseado nos princípios de Albano Estrela (1994), é apresentado na página seguinte. É um guião que respeita a técnica de recolha de dados, designadamente quanto à sua organização prévia e aos cuidados a ter na sua condução.

A partir deste guião único, destinado a uma população heterogénea, elaboraram-se guiões, para cada uma das entrevistas de grupo, ⁽¹¹⁾ tendo em conta as opiniões recolhidas anteriormente e a formulação de questões apropriadas para cada grupo.

Os objectivos gerais da entrevista foram os seguintes:

- 1º. - Recolher dados indicadores de opinião sobre o Ensino Recorrente;
- 2º. - Recolher opiniões que permitam uma comparação entre o Ensino Recorrente e o Ensino Normal;
- 3º. - Recolher sugestões para melhorar o Ensino Recorrente.

Tendo como referência os objectivos gerais, organizámos o guião de entrevista composto pelos seguintes blocos:

⁽¹⁾ - Consultar Anexo: Guião das Entrevistas (A, B e C) com os Alunos do Ensino Recorrente.

Guião Padronizado de Entrevista:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS (Tópicos para um Formulário de Perguntas)	OBSERVAÇÕES
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 - Informar o entrevistado sobre as características do nosso trabalho. 2 - Pedir a sua ajuda, salientando o valor do seu contributo para o sucesso do nosso trabalho.	A todas as perguntas do entrevistado sobre a matéria da entrevista, dever-se-á responder de modo preciso, breve e esclarecedor.
B	Caracterizar o entrevistado em relação à sua experiência como aluno.	1 - Indagar a formação académica de base do entrevistado. 2 - Indagar a formação académica actual do entrevistado. 3 - Indagar qual o seu estatuto. 4 - Indagar qual o seu desempenho como aluno.	
C	Recolher opiniões e dados sobre o E. R. Como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.	1 - Indagar a opinião do entrevistado sobre a possibilidade do E. R. dar adequada formação profissional. 2 - Pedir parecer sobre a utilização do E. R. como via de acesso ao ensino superior. 3 - Tentar obter dados sobre o sucesso escolar dos alunos do E. R. na escola do entrevistado.	Os tópicos referidos neste bloco constituem ponto de partida para a elaboração de perguntas, que se caracterizarão com o perfil do entrevistado. O modelo de entrevista utilizado é a semi-directiva, que poderá permitir ao entrevistado a abordagem livre do tema.
D	Recolher opiniões sobre as condições de funcionamento.	1 - Pedir opinião sobre os programas das disciplinas. 2 - Indagar a opinião sobre a organização curricular e a avaliação nas disciplinas. 3 - Solicitar opinião em relação às instalações e equipamento para o funcionamento dos cursos.	
E	Recolher opiniões sobre as vantagens e os inconvenientes do E. R.	1 - Indagar se o E. R. trouxe vantagens ou desvantagens nas aprendizagens. 2 - Solicitar opiniões sobre a medida em que o E. R. superou os pontos fracos do Ensino Normal.	
F	Obter opiniões para uma melhor realização dos objectivos do E. R.	1 - Pedir sugestões que visem promover o sucesso no E. R. 2 - Pedir que se compare o E. R. com o Ensino Normal.	Dar a palavra ao entrevistado procurando que relacione as sugestões com opiniões anteriores.

- ▶ Bloco A - A legitimação da entrevista e motivação;
- ▶ Bloco B - Caracterização do entrevistado;
- ▶ Bloco C - Realização dos objectivos do Ensino Recorrente;
- ▶ Bloco D - Condições de funcionamento do Ensino Recorrente;
- ▶ Bloco E - Comparação do Ensino Recorrente com o Ensino Normal;
- ▶ Bloco F - Sugestões para melhoria do Ensino Recorrente.

Cada bloco procurou a prossecução dos objectivos específicos⁽¹⁾, de acordo:

- O Bloco A informa os entrevistados da finalidade da entrevista e pede o melhor contributo da parte deles.
- O Bloco B avalia a formação académica dos alunos (de base, a actual, o estatuto e o desempenho como aluno).
- O Bloco C recolhe opiniões sobre o ensino recorrente como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.
- O Bloco D recolhe opiniões sobre o funcionamento do ensino recorrente.
- O Bloco E recolhe opiniões sobre as vantagens e desvantagens do ensino recorrente.
- O Bloco F recolhe opiniões sobre a forma de melhorar o ensino recorrente.

Os entrevistados foram seleccionados dentro dos parâmetros pré-estabelecidos (idade, curso e sexo), após contactos individuais com os Coordenadores de Curso, que revelaram grande receptividade e espírito de colaboração, que aqui realçamos.

⁽¹⁾ - Consultar Anexo: Caracterização dos Objectivos das Entrevistas Exploratórias.

As entrevistas foram realizadas seguindo o modelo bem definido em Albano Estrela (1994 – 4ª edição), em que os princípios orientadores da condução da entrevista são: “Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;

Não restringir a temática abordada;

Estabelecer os quadros de referência utilizados pelos entrevistados” (p. 342).

Ainda de acordo com o mesmo autor, “devemos dar a palavra” ao entrevistado, procurando “acautelar o modo de pôr as questões, a fim de evitar influenciá-lo”.

As entrevistas terão assim uma orientação semi – directiva, embora sejam estruturadas segundo o guião estabelecido a partir dos seus objectivos gerais e específicos.

Independentemente dos objectivos gerais e específicos, as estratégias a utilizar nas entrevistas, ainda de acordo com Albano Estrela, são estabelecidas a partir de dois princípios de base: “o de autenticidade e o de controlo”; “autenticidade na relação entrevistador – entrevistado (e sinceridade nos sentimentos expressos); controlo da situação por parte do entrevistador sem perda da autenticidade e da posição pessoal” (p. 357).

Tentar-se-à evitar o “interrogatório” dos entrevistados, atendendo a que e ainda de acordo com o mesmo autor “a informação que se possa vir a perder será largamente compensada pelo clima coloquial que, desse modo, foi possível criar.

As entrevistas decorreram entre a segunda quinzena do mês de Novembro e a primeira quinzena do mês de Dezembro de 1997, de acordo com o calendário previamente programado. O local foi sempre uma pequena sala, com cerca de dez lugares sentados, da própria escola, disponível nessas horas e que constituiu um ambiente sossegado e acolhedor.

Os registos foram feitos utilizando um gravador com o acordo expresso dos entrevistados. Todos os alunos mostraram uma boa receptividade e entusiasmo pela sua participação. Pensamos que, de um modo geral, se criou um clima de empatia entre os grupos de alunos e nós próprios, que proporcionou a prestação de informações de uma forma espontânea.

Os registos das entrevistas estão transcritos em Anexos.

As questões são referenciadas por letras maiúsculas que correspondem ao nome do entrevistador.

As respostas são referenciadas por duas letras maiúsculas que correspondem ao grupo da entrevista associado ao sexo do aluno; e por dois números que correspondem respectivamente ao curso e outro ao número dado ao entrevistado.

A caracterização da amostra é referida no quadro seguinte:

Quadro da Caracterização da Amostra das Entrevistas

GRUPOS	CURSOS	SEXO		IDADES												
		M	F	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1º.Grupo Dos 18 aos 22 anos	C.T.D.E.	2		1	1											
	C.G.A.		2			1	1									
	C.A.T.C.A.		1	1												
	C.A.T.C.G.		1			1										
2º.Grupo Dos 23 aos 29 anos	C.T.D.E.	1											1			
	C.G.A.	1	1											1	1	
	C.A.T.C.A.	2								1						1
	C.A.T.C.G.	1									1					
GRUPOS	CURSOS	SEXO		IDADES												
		M	F	30	31	32	33	34	35	36	40	44	45	50	55	
3º.Grupo 30 anos e seguintes	C.T.D.E.		1					1								
	C.G.A.		2												1	1
	C.A.T.C.A.	1	2			1			1			1				
	C.A.T.C.G.															
TOTAIS		8	10													

Legenda: C.G.A. - Curso Geral de Artes
 C.A.T.C.A. - Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual
 C.A.T.C.G. - Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica
 C.T.D.E. - Curso Tecnológico de Design de Equipamento

Fonte: Elaboração Própria

Depois das entrevistas feitas (consultar anexos), elaborámos o seguinte quadro de Respostas às Entrevistas com a informação colhida junto dos alunos. As entrevistas “A”, “B” e “C” correspondem respectivamente aos 1º, 2º. e 3º. Grupos.

Quadro de Respostas às Entrevistas

Bloco e Tópico da Pergunta	Entrevista “A”	Entrevista “B”	Entrevista “C”
B1 Formação académica	4 als. c/ 9º. ano 1 al. c/ 10º. ano 1 al. c/ 11º. ano	4 als. c/ 9º. ano 2 als. c/ 10º. Ano	3 als. c/ 9º. ano 1 al. c/ 2º. Ciclo Liceal 1 al. c/ C. Comp. Liceal de 74 e 1 al. C/ 12º. Ano de ciências
B2 Situação actual	Consultar quadro da amostra.	Consultar quadro da amostra.	Consultar quadro da amostra.
B3 Estatuto	Todos Trab. Estudantes	5 Trab. Estudantes 1 sem estatuto	Todos Trab. Estudantes
B4 Crítica pessoal	Todos frequentam as aulas regular/ 1 passivo, 5 activos	Todos frequentam as aulas regular/ 1 passivo, 5 activos	Todos frequentam as aulas regular/ 5 activos, 1 omitiu
C1 Preparação Profissional	1 diz depender do curso 2 dizem não ser adequado 1 diz estabelecer acesso a uma carreira profissional e 2 concordam	5 dizem não ser adequado 1 concorda	Todos dizem não ser adequado
C2 Acesso ao Ensino Superior	Todos acham ser possível 3 desejam seguir 3 vão trabalhar	Todos acham ser possível 4 desejam seguir 1 vai trabalhar 1 está indeciso	Todos acham ser possível 4 desejam seguir 2 vão trabalhar
C3 Sucesso escolar	Todos acham que o sucesso escolar é difícil nos termos actuais, embora 3 considerem ser possível num espaço de tempo maior.	Todos acham que o sucesso escolar é difícil nos termos actuais, 2 por deficiência do ensino, 2 por desadeq. dos cursos e 2 por reduzido número de aulas práticas.	Todos acham que o sucesso escolar é difícil nos termos actuais, 5 consideram ser possível num espaço de tempo maior.
D1 Programas das disciplinas	Todos aceitam os programas das disciplinas. As opiniões sobre a exigência e o interesse das disciplinas são divergentes.	As opiniões sobre os programas são divergentes. As opiniões sobre a exigência e o interesse das disciplinas são divergentes.	A maioria acha os programas deficientes. As opiniões sobre a exigência e o interesse das disciplinas são divergentes.
D2 Currículo e Avaliação	O currículo não agrada a ninguém. A avaliação deveria ser repensada.	O currículo não agrada a ninguém. As opiniões sobre a avaliação é de que apresentam vantagens e desvantagens.	O currículo não agrada a ninguém.

Bloco e Tópico da Pergunta	Entrevista "A"	Entrevista "B"	Entrevista "C"
D3 Instalações escolares e seu funcionamento	Todos acham as instalações deficientes no que diz respeito à higiene e, por vezes, à iluminação. Os serviços foram considerados aceitáveis havendo algumas situações de desagrado. Os equipamentos foram considerados: aceitáveis (3 alunos), desadequados (1), deficientes (1).	Todos acham as instalações deficientes no que diz respeito à higiene e, por vezes, à iluminação. Os serviços foram considerados aceitáveis havendo algumas situações de desagrado. Os equipamentos foram apontados na generalidade como desadequados, havendo 2 alunos que dizem ser razoáveis.	Todos acham as instalações deficientes no que diz respeito à higiene e, por vezes, à iluminação. Os serviços foram considerados aceitáveis havendo algumas situações de desagrado. Os equipamentos foram considerados: aceitáveis (2 alunos), desadequados (3).
E1 Vantagens e desvantagens	4 alunos dizem ser desvantajoso e 2 vantajoso.	4 alunos dizem ser desvantajoso e 2 vantajoso.	4 alunos dizem ser desvantajoso e 2 vantajoso.
E2 Saber se o E.R. superou os pontos fracos do E. N.	Todos acham que o E. R. não superou os pontos fracos do E. Normal.	Todos acham que o E. R. não superou os pontos fracos do E. Normal.	Todos acham que o E. R. não superou os pontos fracos do E. Normal.
F1 Sugestões para melhorar o E.R.	Todos acham que em cada aula deve ser tratada apenas uma U.C. 2 alunos acham que a existência de um registo de faltas trazia mais alunos às aulas. 1 aluno acha que um outro modo de avaliação seria melhor.	Todos acham que em cada aula deve ser tratada apenas uma U.C. 2 alunos acham que a existência de um registo de faltas trazia mais alunos às aulas. 2 alunos acham que deveria haver mais aulas de apoio.	Todos acham que em cada aula deve ser tratada apenas uma U.C. Haver mais apoios. Haver cursos mais práticos.
F2 Opiniões entre o E. R. e o E. N.	Todos encontram mais vantagens no ensino normal.	Todos acham que as diferenças entre os dois cursos trouxe mais vantagens ao ensino normal: a forma de conduzir as aulas, a existência de um registo de faltas e o sistema de avaliação.	Todos acham que as diferenças entre os dois cursos trouxe mais vantagens ao ensino normal: a forma de conduzir as aulas e ao sistema de avaliação.

Fonte: Elaboração Própria

Da síntese das entrevistas, podemos destacar um conjunto de constatações, que enunciamos:

- 1 - mesmo os alunos que dizem frequentar as aulas com regularidade, estão de certa maneira apreensivos com os moldes em que o ensino recorrente assenta e com os resultados que se têm verificado;
- 2 - os alunos encontram vários pontos negativos e acham que toda a estrutura deste ensino deveria ser revista para que os cursos nocturnos possam continuar.

Dos resultados obtidos, quer na recolha de opiniões, quer do resultado das entrevistas, achámos por bem continuar a pesquisa, tentando conhecer melhor as características dos alunos, o que eles pretendem da escola e nomeadamente tentar saber as causas que provoca a pouca assiduidade dos alunos às aulas. Passámos para outra técnica utilizada no estudo de caso - o inquérito. Este tem como objectivo colher a opinião dos actores sobre questões colocadas em questionário previamente elaborado.⁽¹⁾

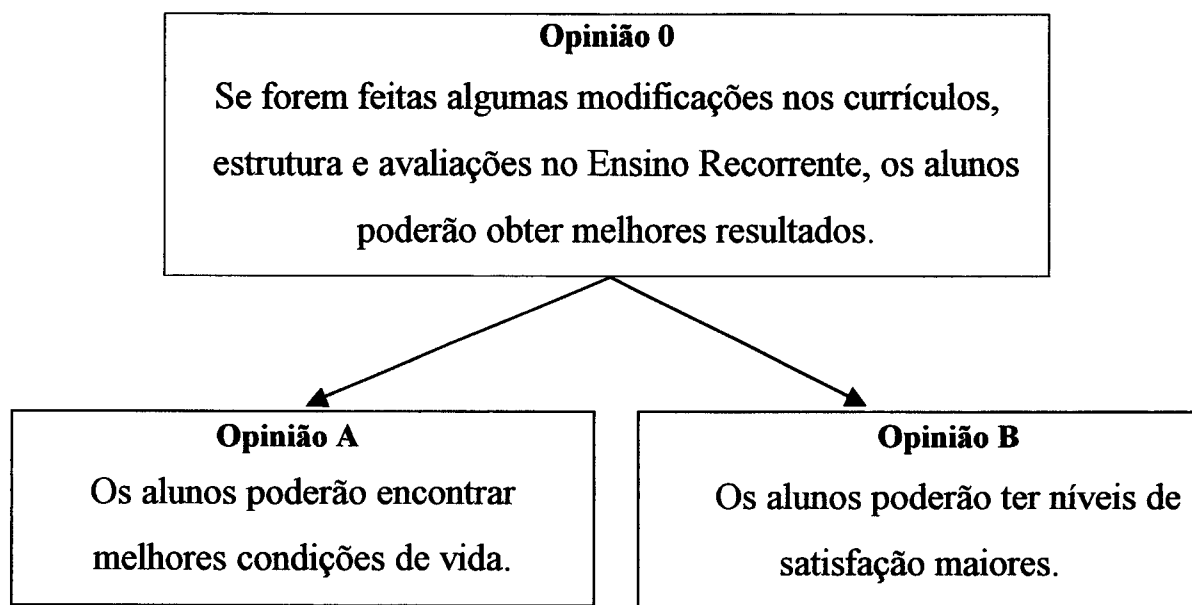
Realizámos um conjunto de questionários a diversos actores escolares. Optámos por questões abertas e fechadas, perguntas estruturadas de resposta obrigatória e livre, dando-nos assim a possibilidade de uma análise em extensão de diversos temas (João F. Almeida e José M. Pinto, 1975, p. 100).

Na certeza de não existirem metodologias ideais que contemplem uma análise científica total e da necessidade de opção por alguma delas, seleccionámos o estudo de caso porque nos pareceu a mais indicada aos nossos propósitos, embora conscientes das suas limitações.

Com base nos objectivos, nos problemas anteriormente formulados e no conjunto de constatações recolhidas, consideramos poder agora levantar algumas

⁽¹⁾ - Ver Anexos, questionário.

questões, conducentes a uma família de opiniões:



das quais se formula um quadro de relações operacionais, orientadoras desta próxima fase do trabalho:

- A.1. - Existe uma relação entre a escolha do ensino recorrente e as condições sócio-profissionais e culturais dos alunos;
- A.2. - Existe uma relação entre a profissão exercida pelos alunos e os cursos frequentados no ensino recorrente;
- A.3. - A relação entre o sexo e as escolhas vocacionais assume valores significativos;
- A.4. - O nível de reprovações na via normal de ensino é determinante na escolha do ensino recorrente.;

- B.1. – Existe uma relação entre o tipo de avaliação e o nível de satisfação dos alunos;

- B.2. – Existe uma relação entre o número de aulas teóricas e práticas e o nível de satisfação dos alunos;
- B.3. - A relação entre a ausência do registo de faltas e as presenças dos alunos assume valores significativos;
- B.4. – Existe uma relação entre as expectativas de entrada na Universidade e o nível de interesse dos alunos.

3 – POPULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

Esta fase do trabalho de campo decorreu, tal como as outras, na escola, a qual será caracterizada no capítulo seguinte.

De um universo de 137 alunos foi seleccionada uma amostra de 69, a partir das populações dos cursos nocturnos da escola:

- Curso Geral das Artes – 23 alunos;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual – 22 alunos;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica – 8 alunos;
- Curso Tecnológico do Design de Equipamento – 16 alunos.

3.1 - Os alunos

Em conformidade com o processo de investigação relatado ao longo do trabalho, pretendia-se comparar:

- As respostas dos alunos dos cursos nocturnos do ensino recorrente;
- As respostas dos alunos que frequentavam regularmente as aulas, dado que as dos ausentes não era possível recolhê-las;

uns e outros integrados em turmas dos cursos acima considerados.

A selecção da amostra resultou do seguinte processo:

- Depois de constatarmos que o total de alunos do Curso Geral de Artes era de 110 alunos, o Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual de 113, o Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica de 59 e o Curso Tecnológico do Design de Equipamento de 67, concluímos que o total geral de alunos matriculados era 349. Utilizando a tabela de determinação da amostra de uma dada população (Krejcie e Morgan, 1970, p. 608), definimos uma amostra de 50% do universo que correspondeu a uma amostra de 55 alunos para o Curso Geral de Artes, uma de 57 para o Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual, uma de 30 para o Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica e uma de 34 para o Curso Tecnológico do Design de Equipamento.

Quadro dos Alunos Matriculados nas Turmas e nos Cursos

CURSOS	C. GERAL DE ARTES				C. de Arte e Tecnologias da Com. AUDIOVISUAL				C. de Arte e Tecnologias da Com. GRÁFICA			C. Tecnológico de DESIGN de EQUIPAMENTO		
	A1	A2	2ºA	3ºA	I1	I2	2ºI	3ºI	1ºG	2ºG	3ºG	1ºE	2ºE	3ºE
TURMAS														
ALUNOS	33	34	24	16	40	33	24	16	38	13	8	37	23	7
TOTAL de ALUNOS	110				113				59			67		

Fonte: Elaboração Própria

- Seguidamente tomámos conhecimento da distribuição dos conjuntos dos alunos, dos vários cursos por turmas e verificámos que a amostra, ponderadas as informações de professores e directores de curso, não deveria ser totalmente

aleatória, mas seleccionada pelo número de alunos que frequentavam as aulas e que, no período do trabalho de campo correspondia ao universo seguinte:

Quadro da Distribuição dos Alunos com frequência de Aulas

CURSOS	C. GERAL DE ARTES	C. de Arte e Tecnologias da Com. AUDIOVISUAL	C. de Arte e Tecnologias de Com. GRÁFICA	C. Tecnológico de DESIGN de EQUIPAMENTO
TOTAL de ALUNOS	46	44	16	31

Fonte: Elaboração Própria

- Procedemos, finalmente, à selecção das quatro amostras, tomando em consideração o total de indivíduos que devia constituir cada uma delas, definido no primeiro ponto deste processo e ficando assim constituídas:

Quadro da Caracterização da Amostra dos Questionários por Sexo

CURSOS	SEXO		Nº. DE ALUNOS INQUIRIDOS
	F	M	
C. Geral de Artes	15	8	23
C. de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual	12	10	22
C. de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica	5	3	8
C. Tecnológico de Design de Equipamento	3	13	16
TOTAIS	35	34	69

Fonte: Elaboração Própria

Estavam, deste modo, seleccionados os grupos. Paralelamente procede-se a uma identificação. Tal foi possível, quer através de conversas mantidas com os coordenadores de curso e professores, quer pela consulta que realizámos aos registos constantes nos livros de ponto.

3.2 - Caracterização da amostra

Responderam ao questionário 69 alunos, a totalidade da amostra seleccionada. A sua distribuição por curso e ano, apresenta-se no quadro seguinte.

Quadro da Distribuição da Amostra nas Turmas e nos Cursos

CURSOS	C. GERAL DE ARTES				C. de Arte e Tecnologias da Com. AUDIOVISUAL				C. de Arte e Tecnologias da Com. GRÁFICA			C. Tecnológico de DESIGN de EQUIPAMENTO		
	A1	A2	2ºA	3ºA	I1	I2	2ºI	3ºI	1ºG	2ºG	3ºG	1ºE	2ºE	3ºE
TURMAS	A1	A2	2ºA	3ºA	I1	I2	2ºI	3ºI	1ºG	2ºG	3ºG	1ºE	2ºE	3ºE
AMOSTRA	7	6	6	4	8	6	4	4	5	2	1	9	5	2
TOTAL da AMOSTRA (69 ALUNOS)	23 ALUNOS				22 ALUNOS				8 ALUNOS			16 ALUNOS		

Fonte: Elaboração Própria

Nos quadros seguintes pode observar-se a distribuição por estatuto e idades dos alunos dos cursos nocturnos.

Quadros de Caracterização da Amostra segundo o Estatuto e os Grupos Etários dos Alunos

CURSOS	ESTATUTO		TOTAL DE ALUNOS
	Est.	T/Est.	
C. Geral de Artes	6	17	23
C. de Arte e Tec. da Com. Audiovisual	4	18	22
C. de Arte e Tec. da Com. Gráfica	1	7	8
C. Tecnológico de Design de Equipamento	-	16	16
TOTAIS	11	58	69

Fonte: Elaboração Própria.

CURSOS	GRUPOS ETÁRIOS				TOTAL DE ALUNOS
	18/22	23/29	30/49	50/ ss.	
C. Geral de Artes	7	13	-	3	23
C. de Arte e Tec. da Com. Audiovisual	7	7	8	-	22
C. de Arte e Tec. da Com. Gráfica	6	2	-	-	8
C. Tecnológico de Design de Equipamento	11	4	1	-	16
TOTAIS	31	26	9	3	69

Fonte: Elaboração Própria.

Para o conjunto dos alunos observa-se uma amplitude etária que vai dos 18 aos 60 anos, sendo um pouco mais baixa para o sexo masculino. A média das idades para o total da amostra é de 26 anos.

A amostra é constituída por 49 % de alunos do sexo masculino e 51 % do sexo feminino.

A nosso ver a maior lacuna desta análise consiste no facto de só termos estudado os alunos que chegaram ao 2º. Trimestre do ano lectivo de 1997/98. De alguma forma só os de forte motivação mereceram o nosso destaque. Tendo em conta que o valor das “desistências” é elevado, deixamos um aspecto importante por analisar, embora se reconheça que este tema por si só mereceria outro estudo. Concordamos que, pelo facto de não termos estudado parte dos insucessos, esta nossa abordagem aparece limitada pois, só inclui os que se adaptaram à estrutura organizativa.

4 - O QUESTIONÁRIO

Baseando-nos na análise dos dados obtidos através das entrevistas aos alunos, assim como na bibliografia relevante sobre a temática que temos vindo a tratar, procedemos à elaboração de questionários de opinião para os alunos, os quais nos permitiram a verificação das hipótese que acabamos de enunciar.

4.1 - O pré-teste

4.1.1 - Recolha de dados

A elaboração do pré-teste dos alunos⁽¹⁾ foi orientada pelos seguintes critérios:

- 1º. - Elaborar quatro blocos de itens que permitissem confrontar as opiniões dos alunos referentes à imagem que têm do ensino recorrente, a causa do insucesso e as transformações a operar para a melhoria.;

⁽¹⁾ - Ver Anexos: Pré-teste.

- 2º. - Seleccionar estes conjuntos de itens tomando como base a análise de conteúdo das entrevistas aos alunos, particularmente no que diz respeito aos temas do mesmo nome, tomando igualmente em consideração alguns aspectos decorrentes da análise dos outros temas;
- 3º. - Construir, para cada bloco, itens referentes a cada uma das categorias do respectivo tema;
- 4º. - Elaborar questões que permitissem relacionar as opiniões dos diferentes grupos de alunos, quer relativamente à imagem do ensino recorrente, quer ao insucesso que decorre nessa vertente.

O pré-teste foi testado com um grupo de 10 alunos da escola onde centrámos o estudo. Permitiu fazer uma primeira avaliação, por forma a corrigirmos aspectos que eventualmente pudessem dificultar a inteligibilidade das questões. A passagem dos pré-questionários assumiu um aspecto clínico, uma vez que era importante conhecer as reacções dos sujeitos, assim como averiguar a clareza das questões, factos que achávamos como preciosa ajuda na elaboração final do teste (questionário).

O processo de construção dos questionários a que acabamos de fazer alusão, baseado em critérios de ordem quantitativa e qualitativa, veio originar os testes dos alunos por não se revelarem questões ininteligíveis, que constam dos anexos.⁽¹⁾ Os testes são constituídos da seguinte forma:

- Questionário aos alunos: formado por quatro blocos com um total de 20 itens, que obedeceram à construção das variáveis:

⁽¹⁾ – Ver Anexos: Teste

- ♦ Independentes - condição social, nível cultural, nível de reprovação, sexo, origem;
- ♦ Dependentes - curso frequentado (motivo da escolha do curso), nível de permeabilidade às influências dos agentes (opiniões exteriores que influenciaram a escolha), grau de utilidade do curso (relacionado com os objectivos a alcançar), grau de satisfação/insatisfação e razões apresentadas (em resposta aos objectivos).

A passagem destes questionários teve como finalidade realizar uma recolha de informação mais vasta, a qual nos veio permitir testar as opiniões que temos vindo a anunciar.

4.2 - Aplicação dos questionários

Seleccionadas as amostras, procedeu-se à aplicação do questionário tendo em conta determinados cuidados.

Houve a preocupação de obstar à possível contaminação das respostas, na eventualidade de o preenchimento do questionário ser solicitado por um professor da turma, pelo que, fomos nós próprios que nos deslocámos a cada turma e estivemos presentes durante o preenchimento do questionário.

A aplicação do questionário aos alunos decorreu durante dois dias.

Todos os alunos, presentes à data da entrega, corresponderam prontamente quando solicitados para o seu preenchimento, mostrando, muitos deles, bastante entusiasmo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS

I PARTE

ORGANIZAÇÃO DE DADOS DE ESTRUTURA

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1 - Apresentação do Caso

Nesta parte do trabalho, propomo-nos analisar os questionários respondidos pelos alunos do Ensino Recorrente da Escola Secundária de António Arroio. Este caso é apenas um exemplo e os seus resultados não sendo generalizáveis, têm a vantagem de mostrar alguns dos problemas específicos da situação do Ensino Recorrente em Portugal, relativamente ao absentismo, ao aproveitamento dos cursos por unidades capitalizáveis, aos métodos de avaliação e à tentativa de soluções para maior rentabilidade.

Após uma primeira análise doutrinal em que procurámos estudar as grandes linhas filosóficas da educação de adultos, seguiu-se um estudo normativo com o fim de avaliar a correlação entre estas duas perspectivas.

Este estudo de caso, nesta dissertação, aparece como forma de mostrar as práticas e de como uma análise unicamente baseada nas duas perspectivas anteriores seria redutora e estaria distante do que se verifica no terreno. Até agora estivemos no plano macro, entendendo-se este enquanto estudo de um fenómeno de larga escala e dentro das políticas nacionais e internacionais, na tentativa de elaborar uma análise diacrónica da educação de adultos na sua vertente escolar. Estas análises caracterizam-se pela definição das estruturas, que condicionam uma determinada realidade.

Propomos realizar um trabalho ao nível micro através de um fenómeno de pequena escala, o universo de uma escola concreta. Neste estudo de caso são os

actores sociais, as suas atitudes e comportamentos, as suas expectativas e opiniões que estarão no centro do nosso interesse. A sua atenção dirige-se aos elementos que constituem o que se denomina “cultura da organização”. Por outro lado, interessa-nos também verificar como a escola, enquanto organização se diferencia em relação aos cursos diurno/nocturno, na sua estrutura, organização e funcionamento. Não podendo esquecer que, segundo a mesma perspectiva, sobressai um carácter ambíguo, incerto e complexo.

1.2 - A Escola

A escola, na sua dimensão institucional, é vista pelo cidadão comum e mesmo pelos actores que nela se integram, alunos, professores, pais, etc., como uma imagem que se sobrepõe à sua dimensão organizacional. Exemplos concretos deste facto são, por exemplo, expressões como “andar na escola”, “ir à escola” e “sair da escola” (entre outras) que se referem ao facto dos alunos estarem ou não estarem a estudar e não a esta ou àquela escola concreta enquanto organização propriamente dita. O mesmo acontecendo com os professores quando utilizam as expressões “dar aulas”, “estar no ensino”, embora se admita que para este grupo a imagem organizacional da escola seja mais claramente identificada (Licínio Lima, 1992, p. 40).

Normalmente a escola é identificada, enquanto estabelecimento de ensino, com um determinado nome, localizada num espaço geográfico e até com uma arquitectura que facilita a sua identificação. Contudo esta escola enquanto organização específica, não é usualmente referida na maior parte das vezes, mas sim a escola instituição onde se realizam os processos educativos escolares, que são comuns a todas as outras escolas.

Neste campo, Licínio Lima (1992), tem a seguinte opinião:

A força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas dos alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.. (pp. 41-42)

Poderá então dizer-se que a escola, como instituição, partilha com muitas outras organizações uma série de elementos, tais como objectivos, estruturas, poder, tecnologias, etc..

A Escola é uma unidade socialmente construída e, enquanto organização, é bastante recente. A Escola surge como a extensão da família. A sua afirmação foi muito lenta e marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade.

A Escola pública representa uma vitória do Estado sobre outras instituições, a que teve de se opor, para controlar a educação. Este movimento teve início em Portugal no princípio do século XVIII e foi continuado no século XIX, prosseguindo no nosso século com novos contornos.

Entre nós o processo de laicização do ensino foi iniciado pelo Marquês de Pombal, passando o Estado a controlar a Educação, até aqui monopólio da Companhia de Jesus.

Foi criada em 1759 uma administração que dirigia e controlava a Escola:

- A Direcção Geral dos Estudos, e mais tarde, em 1771 a Real Mesa Censória, que foram os antecessores do Ministério da Educação.

A Instrução Primária Oficial é instituída através da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, mas já em 1759 tinha surgido o alvará de 28 de Junho em que

o Marquês de Pombal, conforme Joaquim Veríssimo Serrão (1982, p. 260), criava um ensino equivalente ao ensino secundário.

Paralelamente à laicização do ensino surge o controlo de acesso à Escola, a princípio visando a preparação de elites, depois tendo em conta a criação de mão-de-obra qualificada, mais tarde como instrumento de tentativa de consagração de igualdade de oportunidades.

Segue-se a revolução pedagógica liberal de Passos Manuel, em vigor até 1973, ano em que surge a reforma de Veiga Simão que durou até 25 de Abril de 1974.

Actualmente estamos perante uma nova reforma do ensino, cuja legitimidade é sustentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86 de 14 de Outubro, complementada pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro que estabelece o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas.

Com a promulgação da Lei de Bases e a aplicação das teorias organizacionais às organizações educativas a Escola passou, de facto, a objecto de estudo quer institucional quer organizacional. Nesta perspectiva, temos que por um lado não há modelos únicos para o estudo das organizações educativas e por outro que todos os modelos são contributos importantes. Citamos Tony Bush, (1986), onde ele diz que “. . . cada modelo dá ênfase a determinadas variáveis enquanto outras são ignoradas. Portanto cada modelo permite-nos uma compreensão parcial da realidade (...). Basicamente fica-nos a ideia de complementariedade (...). Isto é, os modelos são compatíveis e não alternativas exclusivas . . .” (p. 133).

Podemos, como exemplo, dar enfoque ao modelo interpretativo simbólico ou cultural uma vez que ele nos dá as interpretações, os símbolos e os valores desenvolvidos dentro da organização fazendo sobressair o carácter complexo da mesma.

A sua atenção dirige-se especialmente para o mundo dos símbolos, significados, crenças e valores, desenvolvidos dentro da organização, todos os elementos que constituem o que é denominado por “cultura” da organização. Pode assim falar-se em organização, quando surgem e se mantêm modos de interpretação comuns, que se legitimam e dão sentido às actividades quotidianas.

Poderemos sintetizar as ideias nucleares em que se baseiam os autores interpretativos que, para além de enfatizarem a importância dos significados atribuídos aos acontecimentos que se sucedem na organização, fazem sobressair o seu carácter ambíguo, incerto e complexo.

À descoberta da Escola pela investigação juntou-se o interesse do poder político e da administração central. A definição de uma política educativa que tende a reconhecer maior capacidade de decisão e autonomia às escolas insere-se num processo de redefinição do papel da Escola no âmbito da administração do sistema educativo. Constatou-se, todavia, que existe um desfasamento entre o discurso político e os recursos disponibilizados e as competências concedidas, realmente, pelo poder central. Exemplo desse desfasamento é a determinação legislativa do Dec. Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro acima citado. Se, em termos discursivos, o diploma apresenta a possibilidade de definição de uma política educativa de escola com identificação de valores e objectivos próprios no quadro dos grandes princípios e objectivos educacionais, verifica-se, no entanto, por parte dos decisores políticos e da administração central, patentes dificuldades em passarem do processo de intenções no que respeita à implementação da efectiva autonomia das escolas e à assunção da desconcentração e descentralização.

Todavia, o focalizar a Escola, trouxe como consequência a percepção de uma realidade sócio-educativa com características e dinâmica próprias que resultam das múltiplas interacções estabelecidas entre os seus actores, com o

macro-sistema educativo de que faz parte, e com os sistemas económicos, políticos e sociais com que estabelece relações.

Admitindo que a reforma será conseguida, quer a nível Administrativo, quer a nível Pedagógico, comecemos por pensar em Escola-organização como um processo dinâmico, planificado e deliberado, destinado a unificar uma série de actividades que são coordenadas no tempo, nos conteúdos e no espaço para a realização de objectivos.

Uma organização tem sempre uma Estrutura, um elemento constituído pelas Pessoas, uma Tecnologia e as Tarefas, quer de concepção, quer de execução.

Numa Escola, a Tecnologia é a Didáctica. As Tarefas são realizadas pelos actores sociais. Existe ainda uma espécie de elo que exerce uma interacção: o clima, a cultura e o ambiente - espaço onde se move a escola e com o qual interage.

Tendo como linha norteadora uma **Missão de Escola**, a Escola é a empresa mais complexa e mais difícil de gerir, dado que o produto a obter é difícil de qualificar, quantificar, pesar ou medir; por isso é comumente aceite que a estrutura da organização está determinada por metas, pela tecnologia, pelo ambiente organizacional e serve para coordenar o trabalho na organização. Segundo esta óptica é de perguntar se, na organização escola, a estrutura tem a ver com a actividade instrutiva ou se as organizações educativas não são “sistemas debilmente articulados”.

Para esta empresa tão complexa, a escola, são necessários: processos organizativos (procedimentos básicos utilizados nas organizações para realizar o trabalho como processos de planificação, tomadas de posição, mudança, liderança, avaliação, etc.) e trabalhadores extremamente especializados em múltiplas áreas do saber, nomeadamente, língua materna, sociologia da educação, pedagogia, psicologia, filosofia da educação, matemática, línguas estrangeiras,

história, geometria descritiva, desenho, etc.. Raras serão as empresas que poderão contar com tão ampla especialização, não sendo fácil, pois, encontrar trabalhadores tão especializados, quanto os necessários para satisfazer as exigências da escola empresa. Também a matéria prima que alimenta esta grande empresa é, de natureza bastante diferente da utilizada para a execução de um fato, um sapato ou uma bicicleta.

É em função das diferenças relativas às especializações e na especificidade da matéria prima, que afirmámos ser a Escola a mais complexa das empresas e de difícil gestão.

Porém, como qualquer empresa, a Escola deverá definir, para si, uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas actividades que ocorrem no seu dia a dia.

Dessa linha decorrerá um objectivo amplo para implementar O Projecto Educativo ou Opção Pedagógica, que não deverá, obviamente, ser incompatível com a política educativa definida a nível local, regional e nacional, devendo ter em consideração as leis fundamentais do Sistema Educativo Nacional, na óptica de que a Escola tem por missão a construção de um Sucesso Escolar e Educativo efectivos para a obtenção de Cidadãos formados com qualidade.

A Escola, Organização empresa, assume como vertentes, que coincidem com as principais áreas de gestão escolar:

- **A Gestão Pedagógico/Didáctica**, onde se detectam problemas como:
 - a) indefinição de situação socio-profissional dos professores implicando desmotivação, imobilismo e elevado absentismo;
 - b) carência de formação de pessoal docente que se reflecte na disparidade de métodos pedagógico-didácticos; e

- c) ausência de formação, dignificação, estabilidade e articulação entre os órgãos de gestão administrativa, financeira e pedagógica e respectivos órgãos de apoio.
- **A Gestão Administrativa e Financeira**, cujos principais problemas assentam em:
 - a) tratamento manual e artesanal da informação de carácter administrativo;
 - b) inexistência de incentivos materiais socio-profissionais do pessoal não docente; e
 - c) falta de entendimento da Escola como parceiro social nos vários domínios das actividades de relação com o meio, nomeadamente, troca de bens, serviços e contrapartidas financeiras.

 - **A Gestão Funcional e dos Espaços**, com problemas como:
 - a) falta de espaços colectivos lúdicos, recreativos, de estudo, de trabalho, de investigação, actividades culturais etc.;
 - b) falta de acompanhamento técnico dos edifícios escolares e exiguidade de verbas para a sua manutenção;
 - c) insuficiência de instalações desportivas e ausência de estruturação de espaços de ensino com os espaços complementares de apoio ao ensino.

Evidencia-se, deste modo, a tensão entre dois pólos que poderemos definir como a procura da autonomia das escolas e o centralismo da máquina de administração educativa.

Neste sentido, torna-se patente que a gestão de uma Escola orientada por um **PROJECTO** que envolva a comunidade, desenvolverá o progresso que é apanágio da riqueza e complexidade da dinâmica da acção colectiva dos papéis assumidos pelos diferentes elementos da comunidade educativa. Pelo contrário, a Escola de gestão burocrática, unidireccional e linear, torna-se conseqüentemente inibidora da criatividade e da inovação.

1.3 – Dados Históricos

A - Território

A Escola Secundária de António Arroio fica situada na freguesia de S. João em Lisboa, no limite com a freguesia do Alto do Pina. Falar desta ou daquela freguesia, representa descrever determinado espaço administrativo, o que neste caso, não parece que seja a realidade do espaço físico do território que envolve a escola. Por esse motivo, consideramos que a escola fica situada quase no topo de uma das colinas da cidade de Lisboa. Esta, como todas as outras colinas da cidade, encontra-se rodeada por vales:

- a) O vale Sul tem como limites a Avenida Afonso III e a Rua Morais Soares separadas pela Parada do Alto de S. João.
- b) No vale Oeste, os limites são a Avenida Almirante Reis e a Avenida Gago Coutinho, que se encontram na Praça Sá Carneiro, mais conhecida pela Praça do Areeiro.

- c) A nascente o limite é o vale de Chelas que, contornando a base da colina, vai entroncar a Norte na Avenida Gago Coutinho. Este vale foi aproveitado para a construção da via férrea da cintura interna da cidade de Lisboa.

B - Localização

Implantada na Rua Coronel Ferreira do Amaral, a Escola Secundária de António Arroio, encontra-se numa zona considerada secundarizada, entre quatro mundos e quatro formas de viver:

- a) A Lisboa antiga composta pelas colectividades, pelos pátios e vilas, como memória do desenvolvimento demográfico verificado com o aparecimento de pequenas e médias fábricas, arrastando consigo a habitação operária. Nos pátios e vilas a vida decorria à volta dum centro que seria de todos e vivido colectivamente como o chafariz, o lavadouro e o estendal. A taberna, ponto de encontro dos homens, onde se conversava e se jogava, foi onde nasceram os primeiros grupos excursionistas. Também em muitas destas tabernas foram criados os núcleos fundadores de certas colectividades. Os jogos de taberna - damas, dominó, cartas - passaram a ser o pretexto para o convívio no clube e, um joguinho de futebol entre solteiros e casados, fazia parte das festas especiais. Genericamente o grande número de colectividades existente corresponde ao elevado número de pátios e vilas que se encontra por toda esta zona.

- b) Os aglomerados da Curraleira com a ocupação, mercê da industrialização, têm coexistido de forma desordenada e caótica, que muito tem contribuído para a sua própria marginalização e segregação.
- c) As áreas de habitação social e de regime de ocupação de aluguer e de subaluguer surgiram com os condicionamentos do desenvolvimento geral da cidade no período denominado por alguns autores da Lisboa capitalista, sobretudo a partir dos últimos decénios do século XIX.
- d) O complexo relativamente recente das Olaias e as construções de novas urbanizações fazendo a ligação com o Areeiro, apareceram na última década, dando resposta ao crescimento dinâmico que a cidade atravessa com a proximidade do fim de século. Esta nova mancha urbanística com características bem diferentes das realidades anteriores, apresenta torres de edifícios, onde se pratica o regime de propriedade horizontal.

C - Zonas de Vivência

A escola estabelece-se como fronteira entre zonas de vivência muito diferenciada onde se reconhece:

- a) O comércio, os serviços como actividades económicas principais e o associativismo desportivo e cultural com raízes históricas.
- b) O desemprego, o comércio não estabelecido, o tráfico de droga e a consequente delinquência.
- c) O parque habitacional moderno que integra zona comercial e de lazer, ocupado em grande parte por pessoas com actividade liberal.

D - Estrutura Urbana

Aos poucos, mas de forma rápida, a velha estrutura suburbana de conventos e palácios, com as suas cercas e quintas, as azinhagas, as estradas e os caminhos são ocupados por pequenas fábricas. A sua instalação arrasta consigo a habitação operária que começa a ocupar e dividir o espaço, muitas vezes coexistindo, lado a lado. É neste contexto, que surgem algumas tentativas de construção de pequenos bairros operários, a par da proliferação de vilas e pátios.

A evolução urbana que caracterizou esta zona demonstra que o crescimento demográfico se deu por "manchas" cada vez mais concentradas à medida que as fábricas se iam estabelecendo como se verificou já no princípio deste século.

Ao território seguiu-se a caracterização da população local, com gentes que vieram de muitos sítios, que daqui chamaram outros, tendo-se constituído um processo de dinâmica permanente que, transformou sucessivamente o futuro deste espaço urbano e, por conseguinte, o de Lisboa. Será a partir dessas transformações que se compreenderá melhor o conjunto de características que se afirmam nos bairros, velhos e novos, melhores ou piores, com forte personalidade.

E - Historial

Em 1918, por decreto de 1 de Dezembro foi criada a Escola de Arte Aplicada de Lisboa, instalada numa casa particular na rua Visconde de Santo Ambrósio (hoje rua D. Dinis).

Em 1924, começam as obras de construção de um edifício na Rua Almirante Barroso, destinado à Escola de Cerâmica de António Augusto Gonçalves (cujo

retrato se encontra ainda na fachada do edifício). Nesta escola processava-se uma formação essencialmente prática de carácter profissional.

Em 1930, os alunos e professores da Escola de Arte Aplicada de Lisboa bem como os da Escola de Cerâmica de António Augusto Gonçalves são integrados em conjunto na Secção de Artes Aplicadas da Escola Industrial de Fonseca Benevides, que irá funcionar no edifício da Rua Almirante Barroso. Os alunos passam a ter uma formação em duas componentes teórica e prática, com vista a um futuro profissional nos seguintes ramos:

- Modelador Cerâmico;
- Pintor Decorador;
- Pintor Cerâmico;
- Desenhador Litógrafo;
- Canteiro Artístico;
- Cinzelador;
- Entalhador;
- Lavoros Femininos e ainda
- O Curso de Habilitação às Escolas de Belas Artes.

Em 1934 é criada a Escola Industrial de António Arroio (Artes Aplicadas) para dar resposta ao aumento de frequência verificada na secção de Artes Aplicadas da Escola Industrial Fonseca Benevides. Esta escola recém criada continua a funcionar no edifício da Rua Almirante Barroso, mantendo os cursos já referidos no Ensino Secundário Industrial.

Em 1948, na sequência de uma reforma do Ensino Técnico-Profissional (Industrial e Técnico) a Escola António Arroio passa a ter a designação de Artes Decorativas. Foram introduzidos novos cursos (que nunca chegaram a funcionar)

e verificou-se também uma reestruturação dos currículos. Os cursos de Formação da Escola eram os seguintes:

- Pintura Decorativa;
- Escultura Decorativa;
- Cerâmica Decorativa;
- Cinzelagem;
- Mobiliário Artístico;
- Desenhador-Gravador Litógrafo;
- Secção Preparatória para os Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas Artes e, ainda
- os cursos que nunca chegaram a funcionar foram:
 - Fotógrafo de Artes Gráficas; Gravador Fotoquímico;
 - Gravador de Bronze; Cobre e Aço;
 - Compositor Tipógrafo; Impressor Tipógrafo;
 - Desenhador-Gravador Tipógrafo; Fundidor de Tipo;
 - Impressor-Transformador Litógrafo;
 - Encadernador-Dourador.

Em 1970/71, a Escola de Artes Decorativas António Arroio deixa o edifício da Rua Almirante Barroso e passa a funcionar nas actuais instalações na Rua Coronel Ferreira do Amaral.

Em 1971/72 é posta em prática uma reestruturação do Ensino Secundário que reformula os Cursos Gerais e introduz os Cursos Complementares de:

- Equipamento e decoração;
- Artes Gráficas;

- Imagem;
- Tecidos.

Os alunos que prosseguissem os estudos a nível superior teriam que fazer um ano Propedêutico (não existente na escola).

No caso específico da Escola de Artes Decorativas António Arroio foram introduzidos os Cursos Complementares de Artes Visuais, designadamente:

- Equipamento e Decoração;
- Artes do Fogo;
- Artes Gráficas;
- Artes da Imagem; e,
- Artes dos Tecidos.

Em 1974/75, na sequência da Revolução de Abril de 1974, verificou-se a Unificação do Ensino, desaparecendo a divisão entre Ensino Liceal e Ensino Técnico. Assim, após os dois anos do Ensino Preparatório seguem-se três anos de Ensino Secundário Unificado (7.º, 8.º e 9.º) igual em todas as escolas Secundárias (somente com uma disciplina de opção no 9.º ano).

Para prosseguimento dos estudos mantêm-se os Cursos Complementares.

Em 1978, procedeu-se à alteração da designação das escolas que mantinham ainda os antigos nomes (liceus ou escolas técnicas). Passaram todas a ter a designação de Escola Secundária. Assim esta escola passou a designar-se Escola Secundária de António Arroio.

Em 1978/79, verificou-se uma reestruturação dos Cursos Complementares diurnos (Desp. Normativo n.º 135-A/79 de 20 de Junho). Passaram a funcionar nesta escola os seguintes cursos:

- A - Introdução às Artes Plásticas, Design e Arquitectura;
- B - Artes e Técnicas Gráficas;
- C - Imagem e Comunicação Audio-Visual;
- D - Artes e Técnicas do Fogo;
- E - Equipamento e Interiores;
- F - Artes e Técnicas dos Tecidos.

Em 1980 é criado o 12.º Ano de Escolaridade (Dec. Lei n.º 240/80 de 19 de Julho) que substitui o ano Propedêutico. Este ano foi estruturado em duas vias: a Via de Ensino que prepara para o prosseguimento de estudos a nível superior e a Via Profissionalizante que prepara para um primeiro nível de qualificação profissional.

Funcionaram nesta escola, no ano lectivo de 1980/81, em regime diurno, os seguintes cursos da Via Profissionalizante:

- Técnicos de Artes Gráficas;
- Técnico de Meios Audio - Visuais;
- Técnico de Design Cerâmico / Metais;
- Técnico de Equipamento; e,
- Desenhador Têxtil.

Em 1983, pelo Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 19 de Outubro, são criados os Cursos Técnico - Profissionais e Profissionais após o 9.º Ano de Escolaridade.

Em 1984 / 85, pelo Despacho Normativo n.º 142/84 de 22 de Agosto, são postos a funcionar, nesta escola, os Cursos Técnico - Profissionais da Área E - Artes Visuais, designadamente:

- de Artes Gráficas e Comunicação;
- de Cerâmica; e,
- de Equipamento. E ainda os Cursos Profissionais de:
 - Pintor / Decorador Cerâmico;
 - Modelador / Moldador Cerâmico; e,
 - Preparador Montador.

Também durante este ano a Escola Secundária de António Arroio festejou o seu 50.º Aniversário com uma semana de comemorações e realizações várias: Exposição dos Trabalhos de alunos e professores, sessões de Cinema, Teatro e Música, debates e actividades desportivas.

No final deste ano lectivo realizou-se a 1.ª Exposição dos trabalhos dos alunos de todos os Cursos, como o culminar de outras experiências parciais em anos lectivos e fazendo renascer uma velha tradição da Escola.

Em 1985/86, foi posto a funcionar o Curso Técnico - Profissional de Desenhador Têxtil (Despacho Normativo 23/86 de 12 de Março).

Em 1986/87, foi posto a funcionar o Curso Técnico - Profissional de Imagem e Comunicação e o de Ourivesaria e Metais de Arte (Despacho Normativo 71/86 de 21 de Agosto).

Passaram a funcionar nesta Escola os seguintes cursos:

- Curso Unificado;
- Introdução às Artes Plásticas, Design e Arquitectura;
- Curso de Equipamento e Interiores;
- Curso de Imagem e Comunicação Audio-Visual;
- Curso de Artes e Técnicas do Fogo;
- Curso de Artes e Técnicas dos Tecidos.

Na Área E - Artes Visuais, via Técnico - Profissional, os cursos:

- Técnico de Imagem e Meios Audio-Visuais;
- Técnico de Ourivesaria e Metais de Arte;
- Técnico de Desenho Têxtil;
- Técnico de Equipamento;
- Técnico de Artes Gráficas e Comunicação;
- Técnico de Cerâmica.

Na Área E - Artes Visuais, via Profissional:

- Pintor / Decorador Cerâmico;
- Modelador / Moldador Cerâmico;
- Preparador / Montador.

No Curso Geral de Artes Visuais - Nocturno:

- Artes Gráficas;
- Mobiliário / Tecidos / Cerâmica / Fotografia.

No Curso Complementar Nocturno:

- Artes dos Tecidos;
- Artes Gráficas;
- Artes do Fogo;
- Equipamento e Decoração;
- Imagem.

Em 1992, pelo Desp. 273/ME/92 de 10 de Novembro, é criado o ensino recorrente de adultos no ensino secundário por unidades capitalizáveis em regime experimental.

Em 1993/94, pela Portaria n.º 684/93 de 21 de Julho, inicia-se como fase experimental os novos programas da Estrutura Curricular aplicados a esta escola, vocacionada para o ensino especializado, de formação artística, orientada quer para o prosseguimento de estudos quer para a vida activa, os seguintes cursos e a funcionar em regime diurno:

- Curso Geral de Arte I e o
- Curso Geral de Arte II para prosseguimento de estudos no ensino superior.
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação de Audiovisuais;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica;
- Curso de Arte e Tecnologias de Ourivesaria e Metais;
- Curso Tecnológico de Arte e Design Cerâmico;
- Curso Tecnológico de Arte e Design Têxtil;
- Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

Estes cursos visam formar profissionais de nível intermédio e, simultaneamente, conferir uma formação equivalente ao ensino secundário regular. Podem também incluir estágios de preparação para o mundo do trabalho e conferem cumulativamente acesso ao ensino superior.

Em 1994 é criado o Ensino Recorrente, organizado segundo o sistema de unidades capitalizáveis nos termos definidos pelo Desp. 41/SEED/94 de 14 de Junho, no sentido de responder aos objectivos da educação de adultos.

Em 1995/96, pela portaria n.º 112/96 de 10 de Abril, inicia-se nesta escola, no horário nocturno, os cursos de ensino recorrente a seguir indicados:

- Curso Geral de Artes;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual;
- Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

A Escola Secundária de António Arroio, pelo papel formativo que sempre desempenhou no campo das Artes Visuais, aspira a um estatuto específico e com maior autonomia no seio do Ensino Secundário, estatuto esse que lhe permita desenvolver-se e cumprir a sua função de ESCOLA DE ARTES VISUAIS.

F - A Organização Administrativa

A Escola Secundária de António Arroio é um organismo da administração pública central de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, dentro dos limites fixados por lei (Decreto - Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro e "o novo regime jurídico de direcção e gestão") e pertence à área pedagógica 4, estando sob a tutela da coordenação da área educativa de Lisboa (CAE).

A sua gestão é assegurada por um Conselho Directivo, eleito por dois anos e encontra-se organizada à semelhança das demais escolas de ensino secundário. Como escola especializada em ensino artístico conta ainda com um órgão específico, o Conselho de Directores de Curso, cujas competências se encontram descritas na Informação 416-G/SEEBS/93 de 23 de Julho.

O Conselho Directivo para além das funções que lhe são próprias vê-se muitas vezes confrontado com uma diversidade de problemas que deveriam ser encaminhados para as diversas estruturas intermédias:

- Delegados de Grupo,
- Directores de Curso,
- Conselho dos Directores de Turma e
- Directores de Turma.

Neste sentido, a Escola tem procurado reforçar as funções destas estruturas apresentando a seguinte organização funcional:

- Organograma oficial,
 - Órgãos colegiais:
 - ◆ Conselho directivo,
 - ◆ Conselho Pedagógico (dividido em secções de competência e são:
 - **SECÇÃO DE FORMAÇÃO:**
 - 1.º - Projecto Educativo,
 - 2.º - Formação de Docentes,
 - **SECÇÃO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA,**
 - **SECÇÃO DE ORGANIZAÇÃO INTERNA,**
 - **SECÇÃO DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES:**
 - 1.º - Promoção da ligação Escola/Meio,
 - 2.º - Promoção de actividades extra curriculares na escola).
 - ◆ Conselho Administrativo,
 - ◆ Directores de Curso,
 - ◆ Conselho de Directores de Turma,
- Professores,

- Alunos,
- Pessoal não docente: Pessoal Administrativo;
Pessoal de acção educativa,
- Associação de pais,
- Associação de estudantes.

Para conveniência funcional interna existem outras normas que são:

- Normas gerais de regime interno,
- Convivência na sala de aula,
- Saídas e entradas no edifício,
- Auditório, (com uma lotação superior a cem lugares, possui entre outros equipamentos um sistema de vídeo/projecção e de amplificação sonora. Pode ser requisitado mediante o cumprimento dos regulamentos estabelecidos).
- Papelaria,
- Biblioteca,
- Bar,
- Refeitório,
- Reprografia,
- Meios Audiovisuais, (recursos auxiliares de ensino, podem ser requisitados para as salas de aula, mediante o cumprimento dos regulamentos estabelecidos).
- Secretaria,
- Actividades de complemento curricular:
 - a) de funcionamento permanente como:
 - Atelier de reciclagem de papel,

- Grupo de actividades de Ar-Livre,

- Oficina de expressão dramática,

(todos estes grupos estão integrados no "**PROJECTO VIVA A ESCOLA**". Este Projecto está dividido em cinco subprojectos:

1.º - **AR LIVRE**, que se subdivide em:

- Grupo de Jardinagem,
- Grupo de Caminheiros,
- Atelier de Reciclagem de Papel,

2.º - **SAÚDE E PREVENÇÃO**,

3.º - **CRIAR E IMAGINAR**,

4.º - **CÍRCULO DE ASTRONOMIA**,

5.º - **OUTROS MUNDOS**, que se subdivide em:

- Grupo entre amigos,
- Grupo olhares difusos e
- Grupo entre culturas).

b) de funcionamento de carácter pontual como:

- Acções de sensibilização trazidas à escola, por elementos extra-escola,
- Actividades de extensão curricular, (como visitas de estudo e acções promovidas essencialmente pelos alunos),
- Actividades de representação da escola no exterior, (com participação da escola em acções promovidas por outras entidades, ou colaboração com as mesmas),
- Técnicas pedagógicas,
- Telefone, (existe uma cabine telefónica que funciona com cartão multibanco ou TLP, situada no átrio junto à

sala dos professores. Ainda se poderá usar o telefone do PBX mediante pagamento à telefonista de serviço).

G - A população

a) - Alunos:

Escola conhecida pela educação artística que sempre desenvolveu e desenvolve, que se afirma pelo seu modo próprio de estar e de viver dos jovens que a frequentam, num ambiente de abertura, tolerância, pelo sentido de diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto do ser humano, é procurada por uma população de jovens com impulso criador que gostam de "fazer coisas" novas. Frequentam a escola 1354 alunos, 379 nos cursos nocturnos e 975 nos cursos diurnos, 425 nos cursos gerais, 550 nos cursos tecnológicos, 252 no ensino recorrente e 127 no 12º. ano, via de ensino (curso nocturno).

Os alunos que frequentam esta escola provêm de zonas geográficas diferenciadas, não tendo nada a ver com o meio em que a escola foi construída, pois recebe alunos de quase toda a parte do país, essencialmente dos distritos mais próximos do distrito de Lisboa, concretamente cerca de 50% vivem em Lisboa e os restantes habitam concelhos limítrofes. Registrando-se alguns casos de alunos provenientes de outras zonas do país que se deslocam do seu meio familiar para poderem frequentar esta escola. Esta escola e a escola Soares dos Reis no Porto, dividem entre si, os alunos do País que, manifestam características especiais para o ensino artístico e que queiram continuar os seus estudos nesta área depois do ensino unificado.

A localização desta escola não é muito acessível para quem habita fora de Lisboa, e até mesmo para quem vive relativamente perto porque:

- 1.º - está localizada no cimo de uma colina, portanto todos os seus acessos são em rampa e algumas bastante acentuadas,
- 2.º - não tem autocarros à porta; apenas a uns trezentos metros, com destino para as Olaias ou Calçada da Picheleira,
- 3.º - as estações do metropolitano mais próximas ficam na Alameda D. Afonso Henriques ou nas Olaias,
- 4.º - os utentes da escola, que venham de fora de Lisboa, terão sempre que utilizar mais do que um transporte.

Na deslocação casa/escola, os alunos despendem em média 55 minutos, 15% 90 minutos e 6% aproximadamente 2 horas.

Nesta escola não tem havido registos de indisciplina, talvez porque a sua população é composta por jovens normalmente meigos e sensíveis, por vezes irreverentes como é próprio nas suas idades, mas, a sua irreverência não se manifesta na agressão física. A sua irreverência manifesta-se na forma de estar na vida, quer seja ela pela maneira de vestir ou de usar o cabelo ou ainda de outra forma de chamar à atenção. Gostam de se afirmar, fugindo dos padrões habituais. É caso comum, os alunos sentirem-se bem nesta escola e manterem boas relações com colegas, professores e funcionários.

Mais motivados para as disciplinas de índole prática ou artística, o seu interesse e motivação diminui em algumas disciplinas teóricas. Revelam grande gosto por tudo o que tem a ver com arte e manifestações culturais, grande sensibilidade aos problemas ecológicos e do meio envolvente. Porém, existem alguns problemas relacionados com o espaço pedagógico, nomeadamente:

A carga horária pesada a que os alunos estão sujeitos e que lhes dificulta uma gestão equilibrada das várias áreas da sua vida, criando-lhes problemas no cumprimento de tarefas, individuais ou em grupo.

A sua proveniência socioeconómica é muito heterogénea, desde meios familiares com bom estatuto económico e cultural, até outros com situações económicas precárias e escolaridade primária.

O SASE registou, no primeiro período deste ano lectivo, 92 pedidos de auxílio económico. Destes, 69 pertencem ao escalão A (capitação até 18.000\$00) e 23 ao escalão B (capitação até 26.000\$00). Alguns alunos não o requereram por falta de informação.

Quanto ao sucesso/insucesso escolar registou-se no ano lectivo de 95/96 uma taxa de insucesso na ordem dos 23% para o 10º. ano, 11% para o 11º. e 20,7% para o 12º, nos cursos da Via Técnico/Profissional e de 15,3% para o 10º. ano, 15,2% para o 11º. ano e 47,5% para o 12º. ano nos cursos de Via de Ensino.

b) - Professores:

O corpo docente desta escola é um grupo heterogéneo na sua formação e experiência, com actividades diversificadas nomeadamente no campo artístico/profissional.

Nesta heterogeneidade reside a sua força e a sua fraqueza, pois se por um lado é enriquecedora uma vez que dela emergem condições para uma dinâmica multiforme, conduz, por outro, a um "encasulamento" das diferentes áreas de alternativas e respostas aos problemas e aspirações da escola.

Porém existe uma questão que, embora não se confine exclusivamente a esta escola, não deixamos de referir: a carreira (ou a sua inexistência) para os professores de técnicas especiais.

A desigualdade face à carreira e à ausência de incentivos, nos seus aspectos de renumeração, progressão na carreira e acesso à formação, acaba por se reflectir na prática docente.

No presente ano lectivo, o corpo docente é composto por 206 professores, distribuídos conforme se apresenta no quadro da página seguinte:

H - O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis na Escola Secundária de António Arroio

Em 1992, pelo Desp. 273/ME/92 de 10 de Novembro, é criado o ensino recorrente de adultos no ensino secundário por unidades capitalizáveis em regime experimental.

O Desp. 41/SEED/94 de 14 de Junho, procede à revisão de disposições constantes no Desp. 273/ME/92 de 10 de Novembro de 1992 e ao abrigo do disposto no N.º 2 do Art.º 8º, do Dec. Lei 74/91 de 9 de Fevereiro de 1991, cria e alarga a experiência do ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis, possibilitando aos alunos a obtenção de uma qualificação de grau III.

Pela Portaria n.º 112/96 de 10 de Abril de 1996, são criados na Escola Secundária de António Arroio os cursos do ensino recorrente:

- Curso Geral das Artes;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica;
- Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual;
- Curso Tecnológico de Design de Equipamento;

para serem ministrados por Unidades Capitalizáveis, de acordo com os planos de estudos dos mapas indicados nas páginas seguintes.

Quadro de Distribuição dos Professores pelo seu Grupo Disciplinar, Situação Profissional e Antiguidade na Carreira

GRUPO DISCIPLINAR	Nº. DE DOCENTES	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES			SITUAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE EM ANTIGUIDADE						
		PQND	PQZP	PCPR	1-5	6-11	12-17	18-23	24-29	+30	
1º.	11	11				2	6	2	1		
3º.	3	2	1*				2	1			
4º.A	6	5	1*					2	3	1	
4º. B	6	6				2	1	1	2		
5º.	51	43	8*			18	9	8	6	9	
7º	2	2						1	1		
8º.A	7	6	1*				4	1		2	
8º.B	9	7	2*				3	1	5		
9º.	8	6	2*				3	1	3	1	
10º.A	9	6	2*	1		2	1	4	1	1	
10º.B	10	8			2	2**		2	2	3	1
12º.	2	2					1	1			
E. F.	5	4	1*				3		1		
TÉC. ESPECIAIS	60	25			35	11	8	18	18	3	2

LEGENDA:

* - Destacado

** - Estagiário

PQND - Professor do quadro de nomeação definitiva

PQZP - Professor do quadro da zona pedagógica

PCPR - Professor contratado (provisório) c/ habilitação própria

Curso Geral de Artes (Plano Curricular)

Componentes de formação	Disciplinas	Número de unidades
Geral	Português	13
	Língua Estrangeira	-
	Inglês	10
	Francês	11
	Área Interdisciplinar	6
Científica (a)	Matemática	13
	História de Arte	15
	Desenho e Geometria Descritiva	13
	Materiais e Técnicas de Expressão Plástica	12
	Física e Química	15
Técnica/artística	Oficina de Artes	12

(a) A escolher quatro disciplinas

Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica (Plano Curricular)

Componentes de formação	Disciplinas	Número de unidades
Geral	Português	13
	Língua Estrangeira	-
	Inglês	10
	Francês	11
	Área Interdisciplinar	6
Científica (a)	Matemática	13
	História de Arte	15
	Desenho e Geometria Descritiva	13
	Desenho de Análise e Expressão	12
Técnica/artística	Teoria do Design da Comunicação	15
	Projecto Gráfico e Tecnologias	15
	Física e Química Aplicada	8

(a) A escolher duas disciplinas

**Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual
(Plano Curricular)**

Componentes de formação	Disciplinas	Número de unidades
Geral	Português	13
	Língua Estrangeira (a)	-
	Inglês	10
	Francês	11
	Área Interdisciplinar	6
Científica (b)	Matemática	13
	História de Arte	15
	Desenho e Geometria Descritiva	13
	Desenho de Análise e de Expressão	12
Técnica/artística	Teoria do Design de Comunicação Audiovisual	12
	Tecnologias	15
	Física e Química Aplicada	14

(a) Inglês de preferência

(b) A escolher duas disciplinas

Curso Tecnológico de Design de Equipamento (Plano Curricular)

Componentes de formação	Disciplinas	Número de unidades
Geral	Português	13
	Língua Estrangeira	-
	Inglês	10
	Francês	11
	Área Interdisciplinar	6
Científica (a)	Matemática	13
	História de Arte	15
	Desenho e Geometria Descritiva	13
	Desenho de Análise e de Expressão	12
Técnica/artística	Teoria do Design	12
	Projecto/Tecnologias e Experimentação	15
	Física e Química Aplicada	7

(a) A escolher duas disciplinas

A conclusão com aproveitamento no Curso Geral de Artes confere um diploma final de estudos secundários para efeitos de acesso ao ensino superior, nos termos da legislação aplicável.

A conclusão com aproveitamento nos restantes cursos referidos confere um diploma de qualificação profissional de nível III equivalente ao ensino secundário.

Concluimos, dizendo que a experiência do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis foi lançada a partir de 1986 em cerca de 50 escolas do país. A filosofia de base tem como objectivo principal incentivar a autonomia do aluno.

Fizeram-se novos programas, considerados mais adequados aos interesses dos alunos e complementados com guias de aprendizagem.

Gostaríamos de saber se os dispositivos desencadeados pelo ME para este subsistema de ensino são teoricamente correctos e adequados às características específicas da população que o frequenta ou se terão alguma influência nos comportamentos dos alunos, nomeadamente nos objectivos que nos propusemos analisar:

- a) - Averiguar das razões do elevado absentismo;
- b) - Determinar o aproveitamento dos cursos por unidades capitalizáveis;
- c) - Reflectir sobre os métodos de avaliação utilizados neste sistema;
- d) - Encontrar soluções para aumentar a rentabilidade do sistema.

II PARTE

1. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Conforme o capítulo II, ponto 3.2 deste trabalho, a distribuição dos alunos nos cursos do regime nocturno, no ensino recorrente por unidades capitalizáveis no ano lectivo de 1997/98 na escola onde decorreu o nosso trabalho (Escola Secundária de António Arroio), é a seguinte:

Quadro 1 – Número de Alunos Inscritos com frequência de Aulas

CURSOS	N.º DE ALUNOS	INSCRITOS	A FREQUENTAR
C. GERAL DE ARTES		110	46
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL		113	44
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA		59	16
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO		67	31
TOTAIS		349	137

Fonte: Elaboração Própria (Recolha de dados existentes na escola)

De um universo de 349 alunos inscritos, só 137 frequentavam as aulas. A diferença entre o número de alunos inscritos em cada curso e o número de alunos a frequentarem a escola na altura da realização deste trabalho, corresponde ao número de alunos que abandonaram a escola, temporária ou definitivamente. Sendo o número de abandonos muito representativo, registam-se os quantitativos no quadro seguinte:

Quadro 2 – Número de Alunos Inscritos, Frequência das Aulas e Abandono Escolar

CURSOS	N.º DE ALUNOS	INSCRITOS	A FREQUENTAR	QUE ABANDONARAM A ESCOLA
C. GERAL DE ARTES		110	46 - 41%	65 - 59%
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL		113	44 - 39%	69 - 61%
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA		59	16 - 27%	43 - 73%
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO		67	31 - 46%	36 - 54%
TOTAIS		349 - 100%	137 - 39%	212 - 61%

Fonte: Elaboração Própria (Recolha de dados existentes na escola)

Da leitura do quadro, verifica-se que, abandonaram a escola, em qualquer dos cursos, um número de alunos superior a 50%, tendo sido o curso de Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica aquele que registou o maior número de abandonos 43 alunos (73% das inscrições feitas no curso) e o curso Tecnológico de Design de Equipamento, o que se registou o menor número de saídas 36 alunos (54% das inscrições feitas no curso). A percentagem de abandonos foi de 61%, equivalente a 212 alunos do universo de 349.

O nosso trabalho incide sobre os restantes 137 alunos que continuaram a frequentar as aulas, ou seja os 39% dos alunos inscritos.

Dos 137 alunos a frequentarem as aulas, foi seleccionada uma amostra de 50% correspondente a 69, distribuídos pelos cursos existentes na escola, conforme quadro n.º 3 (anexos). A estes alunos, previamente seleccionados,⁽¹⁾ procedeu-se à aplicação do questionário, tendo correspondido as respostas à totalidade dos questionários distribuídos ou seja de 100%.

⁽¹⁾ - Ver neste trabalho: Capítulo II, 3.2 – Selecção da amostra, 3.2.1 – Os alunos e 3.2.3. – Caracterização da amostra.

Quadro 3 – Número de Alunos do frequência de Aulas e Amostra Seleccionada

CURSOS	N.º DE ALUNOS	
	A FREQUENTAR (100%)	DA AMOSTRA SELECIONADA (50%)
C. GERAL DE ARTES	46	23
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	44	22
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	16	8
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	31	16
TOTAIS	137	69

Fonte: Elaboração Própria (Recolha de dados existentes na escola)

A aplicação dos questionários foi feita de acordo com o ponto 3.2.2 do capítulo II deste trabalho, em Fevereiro de 1998. Aos questionários respondidos pelos alunos e partindo dos dados, seguiu-se Albano Estrela, (1994 – 4.^a edição)

a:

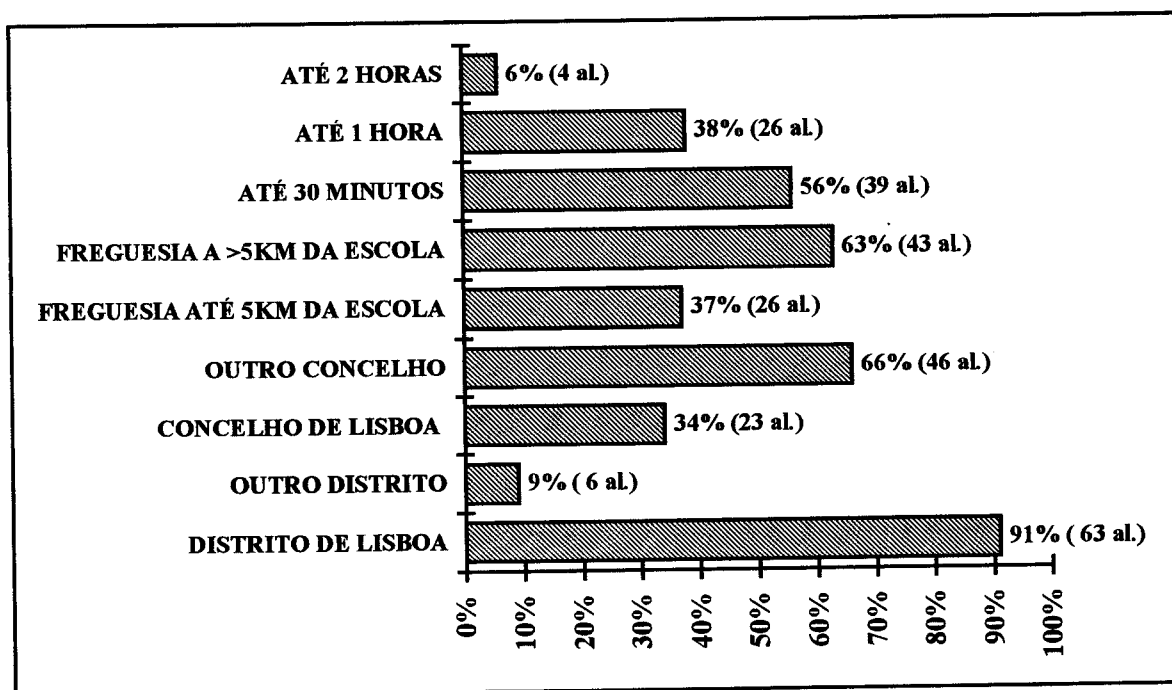
“Matriz do processo em Geral com recolha de dados referentes aos alunos: classe, escola e meio . . . funcionando como peças de um puzzle; . . . elementos de caracterização através da identificação de elementos constitutivos, estabelecimento de interações de fenómenos e definição de funções e construção de interpretações”. (p.132/133)

registados em quadros anexos, procedendo à sua análise respeitando os indicadores de carácter específico apontados nos questionários. Assim obtivemos:

1. **A distância que medeia entre a casa e a escola:** Verificam-se quadros, anexos, n.ºs 5, 6 e 7. Destes quadros resultaram os gráficos 1 (aspecto geral da amostra) e 2 (aspecto da amostra por curso), a seguir

representados e a cuja leitura se procede: A maioria dos alunos, 43 (63% da amostra), vive a uma distância da escola superior a 5 Km e gasta cerca de 30 minutos na sua deslocação. Vivem fora do Concelho de Lisboa 46 (66% da amostra). No Distrito de Lisboa vivem 63 (91% da amostra).

Gráfico 1 - Local de Residência dos Alunos e Tempo gasto no percurso Escola/Casa



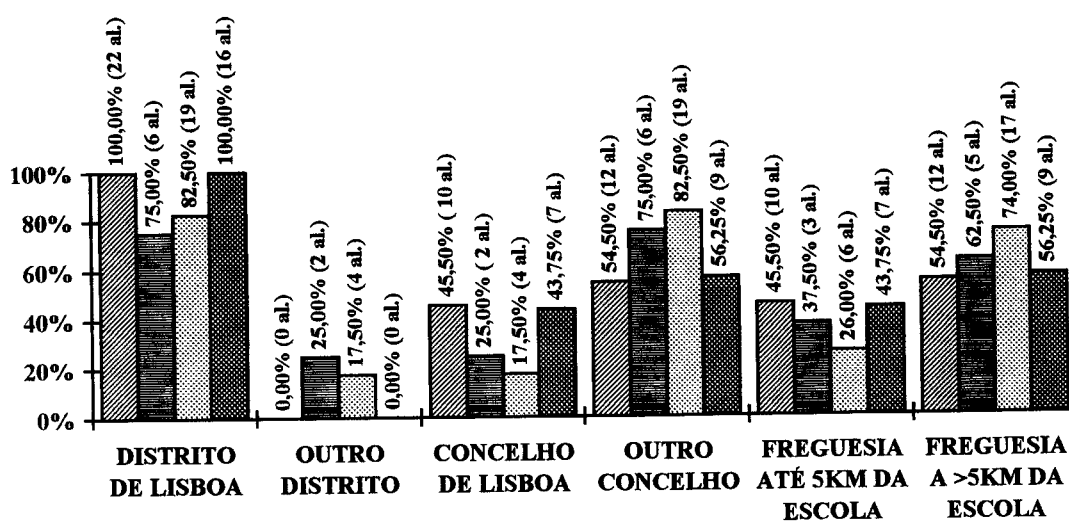
Por cursos, temos a seguinte distribuição:

- no Distrito de Lisboa com 100% para os cursos da Comunicação Audiovisual (22 alunos) e de Design de Equipamento (16 alunos), 82,5% (19 alunos) para o curso

Geral de Artes e 75% (6 alunos) para o curso de Comunicação Gráfica.

- num Concelho fora de Lisboa com 82,5% (19 alunos) do curso Geral de Artes, 75% (6 alunos) do curso da Comunicação Gráfica, 56,25% (9 alunos) do curso de Design de Equipamento e 54,5% (12 alunos) do curso da Comunicação Audiovisual.
- numa Freguesia a mais de 5 Km da escola com 74% (17 alunos) do curso Geral de Artes, 62,5% (5 alunos) do curso da Comunicação Gráfica, 56,25% (9 alunos) do curso de Design de Equipamento e 54,5% (12 alunos) do curso da Comunicação Audiovisual.

Gráfico 2 - Distribuição dos Alunos por Cursos segundo a sua Residência



▨ C. DE ARTE E REC. DA COM. GRÁFICA	▩ C. DE ARTE E TEC. DA COM. AUDIOVISUAL
▧ C. GERAL DE ARTES	▦ C. TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO

2. A idade dos alunos varia conforme os cursos. Pela análise do quadro n.º 8 dos anexos, verifica-se que a idade dos alunos que frequentam a escola situa-se entre os 18 e os 54 anos. O grupo dos 18 aos 22 anos detém a maior percentagem 45% da amostra (31 alunos); sendo o menor representativo o grupo com mais de 50 anos, 4% da amostra (3 alunos).

No entanto, a maior percentagem de alunos no grupo dos 18 aos 22 anos pertence, segundo amostra, ao curso da Comunicação Gráfica com 75% (6 alunos), seguido do curso de Design de Equipamento com 68,75% (11 alunos). O curso Geral de Artes apresenta a sua maior percentagem, 56,5% (13 alunos), no grupo dos 23 aos 29 anos e o curso da Comunicação Audiovisual tem a sua percentagem maior, 36,36% (8 alunos), no grupo dos 30 aos 49 anos. Neste último curso, distribui-se igualmente a percentagem de 31,8% (7 alunos), nos grupos dos 18 aos 22 anos e dos 23 aos 29 anos. O curso Geral de Artes é o único curso que tem alunos no grupo dos 50 e mais anos e o curso da Comunicação Gráfica aquele que apresenta alunos mais novos. A distribuição etária destes alunos apenas se regista nos dois primeiros grupos (dos 18 aos 22 anos e dos 23 aos 29 anos).

Da análise feita aos respectivos quadros foram elaborados os gráficos n.ºs 3 (aspecto geral da amostra) e 4 (aspecto da amostra por cursos), que se apresentam a seguir:

Gráfico 3 - A Idade dos Alunos

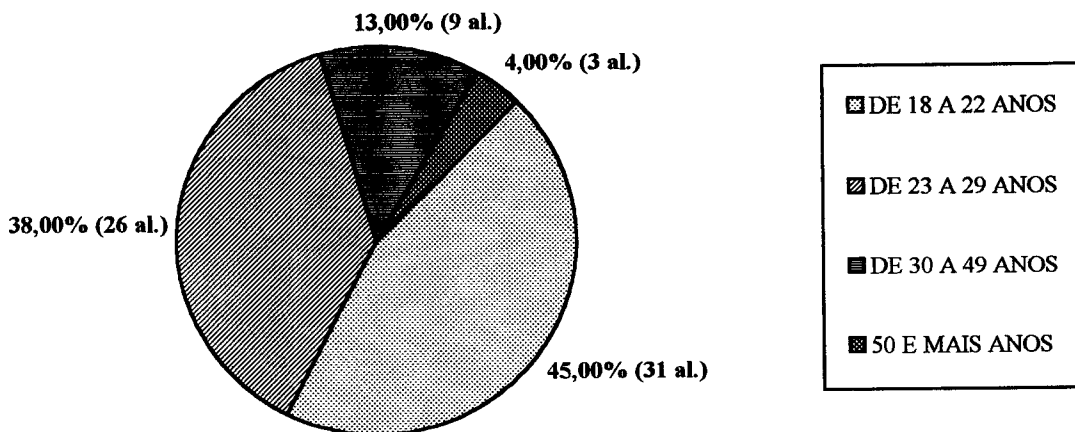
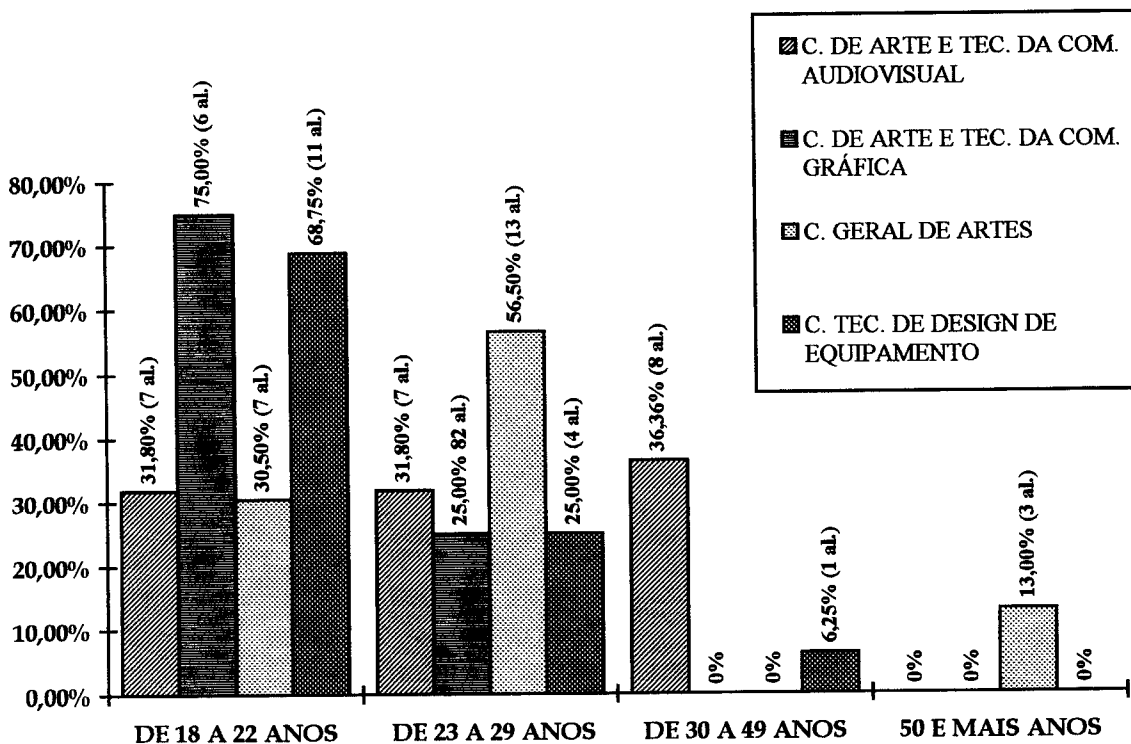


Gráfico 4 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo a sua Idade



3. A distribuição dos alunos por sexo, segundo o quadro n.º 9 em anexos, apresenta uma maior percentagem do sexo masculino, no curso de Design de Equipamento e uma percentagem maior do sexo feminino nos outros cursos (Geral de Artes, Audiovisuais e Gráficos).

No entanto, no âmbito geral, a maior percentagem de alunos pertence ao sexo feminino com 51% da amostra (35 alunas) contra 49% da amostra (34 alunos) do sexo masculino.

Desta análise, elaborámos os gráficos seguintes 5 (aspecto geral da amostra) e 6 (aspecto da amostra por cursos):

Gráfico 5 - O Sexo dos Alunos

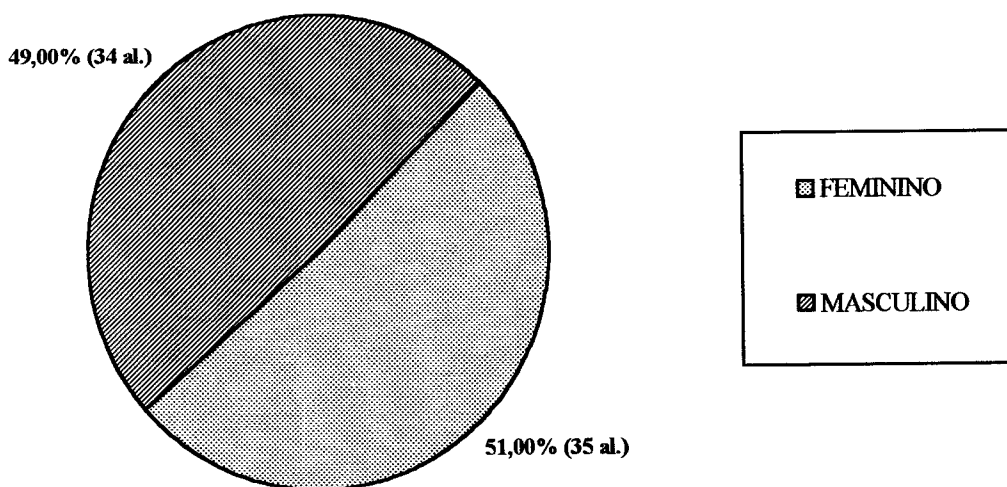
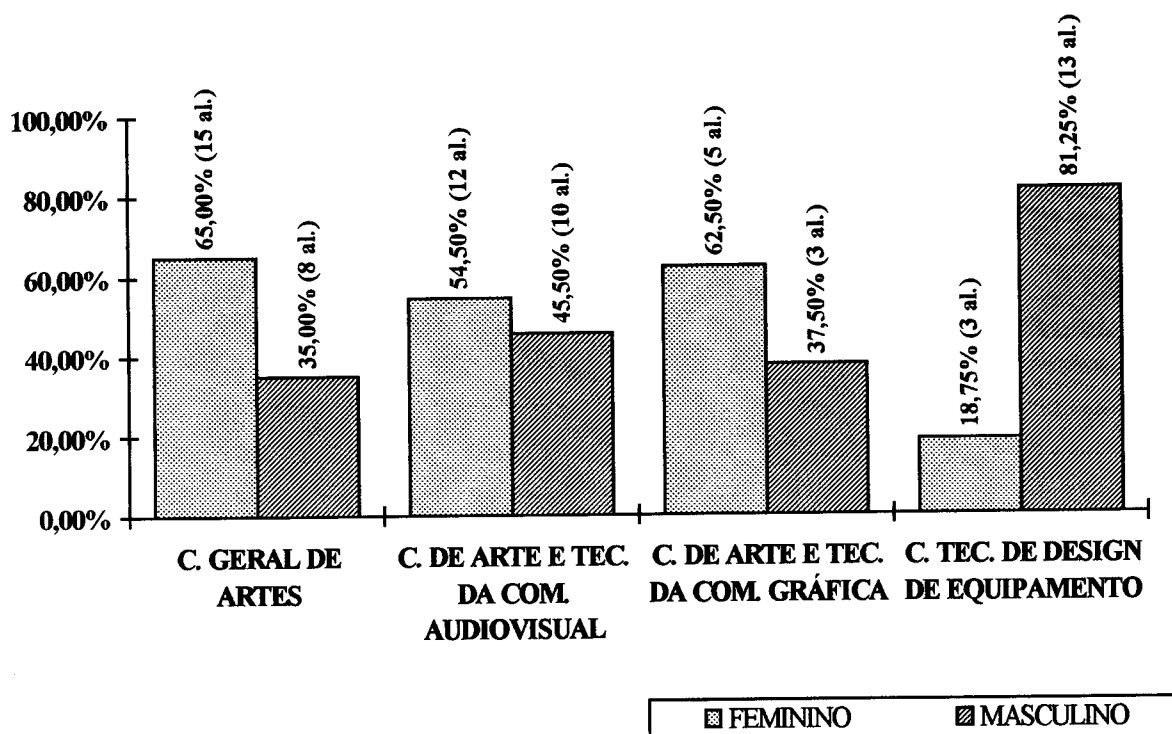


Gráfico 6 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo a seu Sexo



4. O estado civil dos alunos: quadro n.º 10 dos anexos: Da amostra, 73% (50 alunos) são solteiros, 17% (12 alunos) são casados, 9% (6 alunos) são divorciados e 1% (1 aluno) apresenta outro estado. Também aqui, curiosamente verifica-se que o estado civil dos alunos varia com os cursos, pois os alunos do Curso da Comunicação Gráfica, todos eles são solteiros (8) e os alunos do Curso Geral de Artes dividem-se em solteiros (19) e divorciados (4). O Curso de Design de Equipamento dividem-se em solteiros (14) e casados (2) e o curso de Comunicação Audiovisual apresenta mais alunos casados (10), seguindo-se os solteiros (9), divorciados (2) e com outro estatuto (1).

Desta análise, elaborámos os gráficos n.ºs 7 (aspecto geral da amostra) e 8 (aspecto da amostra por cursos):

Gráfico 7 - O Estado Civil dos Alunos

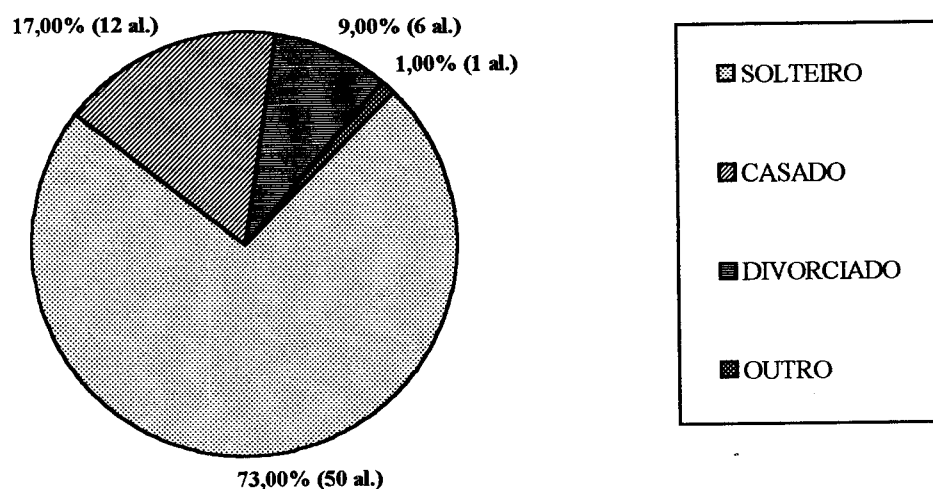
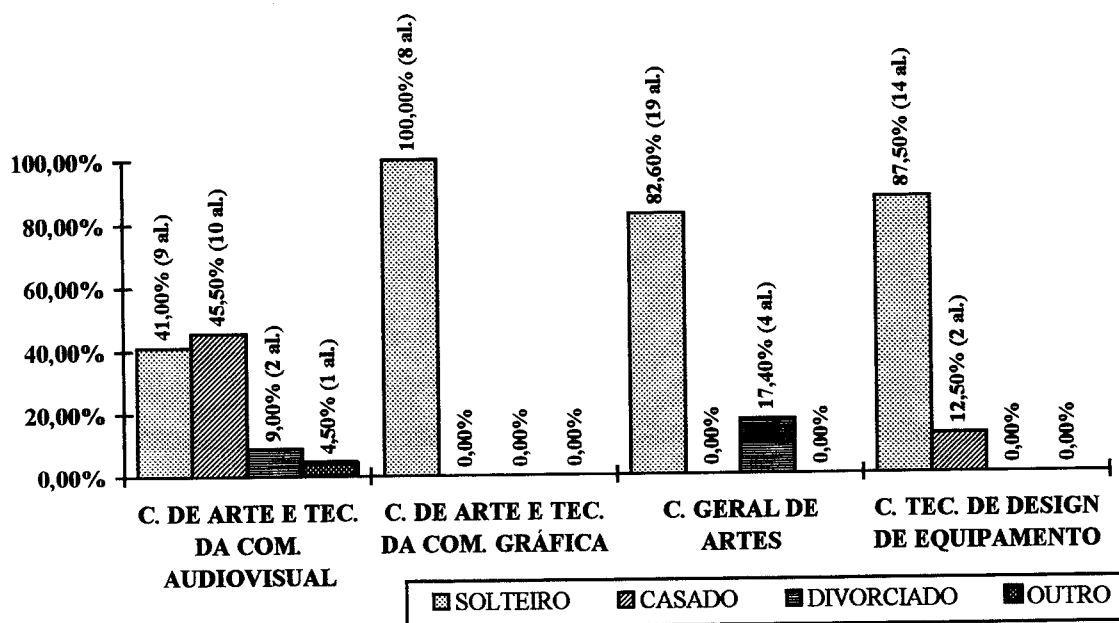


Gráfico 8 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o seu Estado Civil



5. As reprovações que os alunos já registaram, quadro n.º 11, dos anexos. De acordo com os resultados verificou-se que é normal os alunos deste ensino já terem reprovado pelo menos uma vez, no entanto 17 alunos (25% da amostra) dizem nunca terem reprovado.

A percentagem maior da amostra, 27% (19 alunos) recaiu precisamente no grupo de uma reprovação. Seguiu-se com 26% (18 alunos) o grupo de 2 reprovações e 22% (15 alunos) já reprovaram mais que duas vezes.

Individualmente, o curso de Design de Equipamento apresentou a maior percentagem de reprovações, 44% (7 alunos), no grupo de duas reprovações. O curso Geral de Artes com 39% (9 alunos), a maior percentagem do grupo de uma reprovação. O curso da Comunicação Audiovisual com 36% (8 alunos) é o grupo mais significativo sem reprovações. Muitas das reprovações apontadas, tratam-se de desistências durante o ano escolar ou reprovações por excesso de faltas.

Com os dados do quadro de respostas foram elaborados os gráficos n.ºs 9 (aspecto geral da amostra) e 10 (aspecto da amostra por cursos).

Gráfico 9 – As reprovações dos Alunos

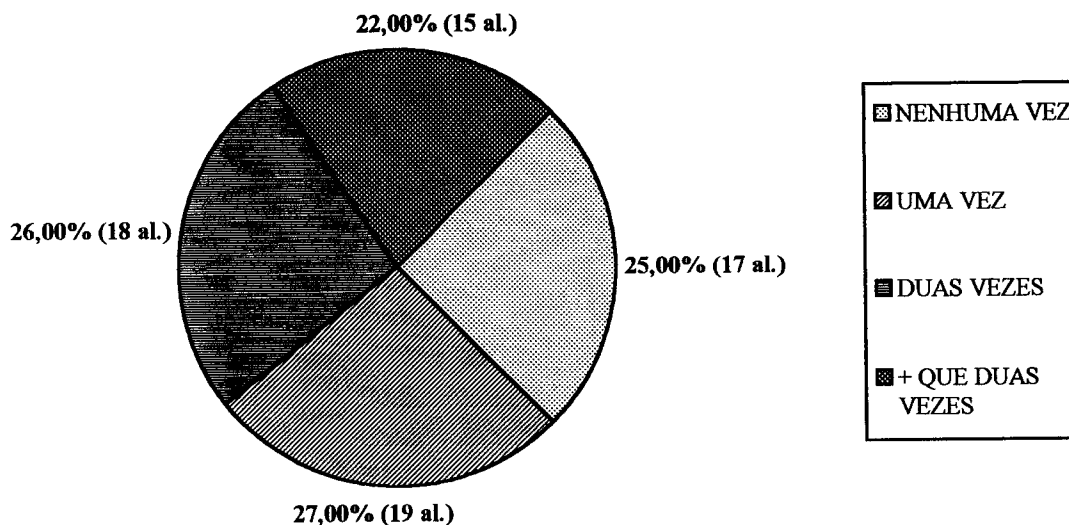
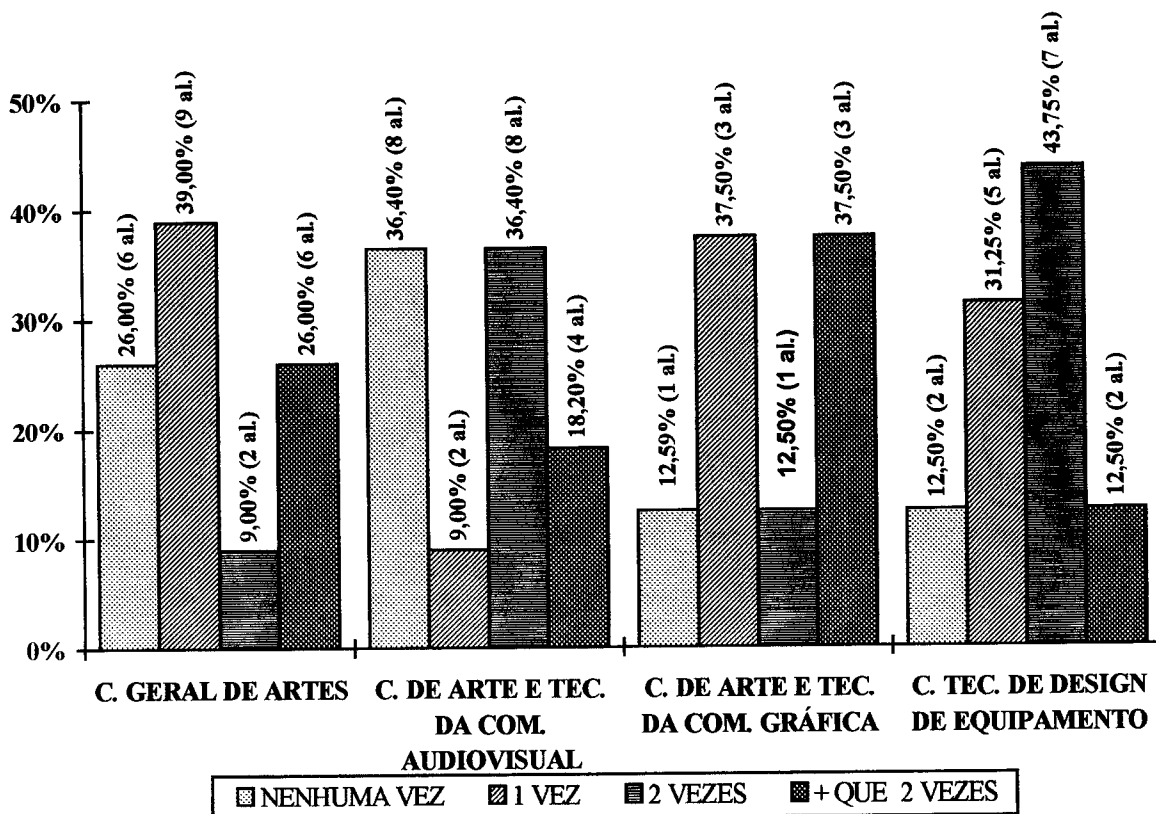


Gráfico 10 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo as Reprovações sofridas



6. A **proveniência social do aluno**, quadro n.º 12 e n.º 13 dos anexos. A partir da profissão e das habilitações dos pais dos alunos, analisou-se e constatou-se que a maioria dos alunos provém da classe média e que a globalidade dos pais dos alunos têm:

a) Uma profissão ligada:

- à actividade comercial 42% (29 pais),
- a quadros médios 28% (19 pais),
- à actividade industrial 14% (10 pais),
- a outros tipos de actividade 10% (7 pais),
- a quadros superiores 6% (4 pais).

Analisando curso por curso, a profissão dos pais dos alunos ligados à actividade comercial, distribui-se assim:

- 50% (4 pais) no curso da Comunicação Gráfica,
- 45% (10 pais) no curso da Comunicação Audiovisual,
- 39% (9 pais) no curso Geral de Artes,
- 38% (6 pais) no curso de Design de Equipamento.

Em quadros médios, as percentagens dos pais dos alunos a eles ligados não apresentam grandes diferenças entre os cursos, embora a maior percentagem recaia no curso de Design de Equipamento. A distribuição é a seguinte:

- 31% (5 pais) no curso de Design de Equipamento,
- 27% (6 pais) no curso da Comunicação Audiovisual,
- 26% (6 pais) no curso Geral de Artes,
- 25% (2 pais) no curso da Comunicação Gráfica.

Salienta-se ainda que no curso da Comunicação Gráfica, não existem pais ligados à actividade industrial, assim como não se

verificou haver pais ligados a quadros superiores no curso da Comunicação Audiovisual.

b) Habilitações escolares que atingiram:

- a Instrução Primária 35% (24 pais),
- o 9.º ano ou equivalente 35% (24 pais),
- não completaram a Instrução Primária 14% (10 pais),
- o Ensino Secundário ou equivalente 10% (7 pais),
- Curso Superior 6% (4 pais).

Verifica-se que o grupo de pais que “tem a instrução primária”, distribui-se nos cursos da seguinte forma:

- 17% (4 pais) no curso Geral de Artes,
- 45% (10 pais) no curso da Comunicação Audiovisual,
- 50% (4 pais) no curso da Comunicação Gráfica,
- 38% (6 pais) no curso de Design de Equipamento.

E, no grupo de pais que “tem o 9.º ano ou equivalente” verificou-se a seguinte distribuição;

- 48% (11 pais) no curso Geral de Artes,
- 27% (6 pais) no curso da Comunicação Audiovisual,
- 25% (2 pais) no curso da Comunicação Gráfica.
- 31% (5 pais) no curso de Design de Equipamento,

Desta análise, construíram-se os gráficos n.ºs 11, 12, 13 e 14, sendo os n.ºs 11 e 13 do aspecto geral da amostra e os n.ºs 12 e 14 do aspecto da amostra dos cursos.

Gráfico 11 – As Profissões dos Pais dos Alunos

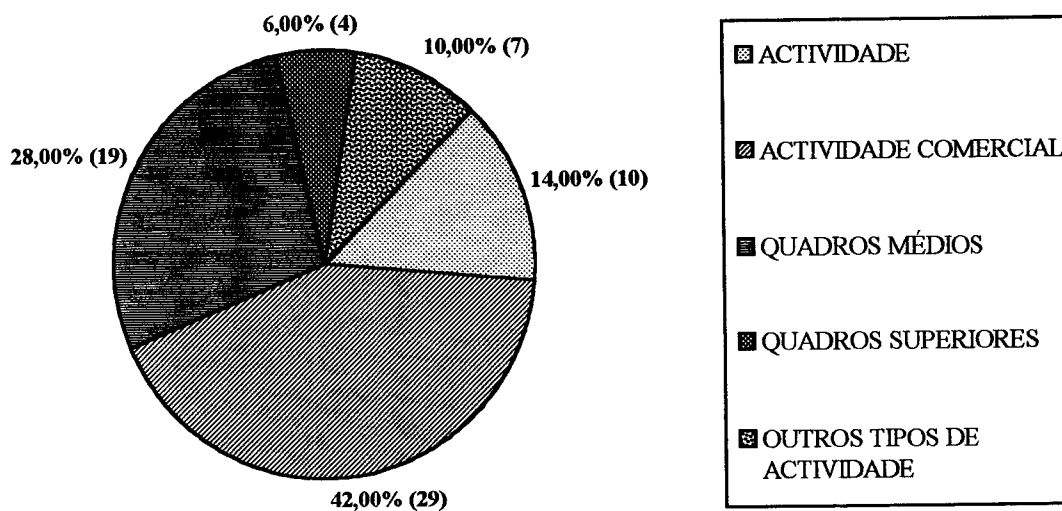


Gráfico 12 - Distribuição dos Alunos por Cursos segundo as Profissões dos Pais

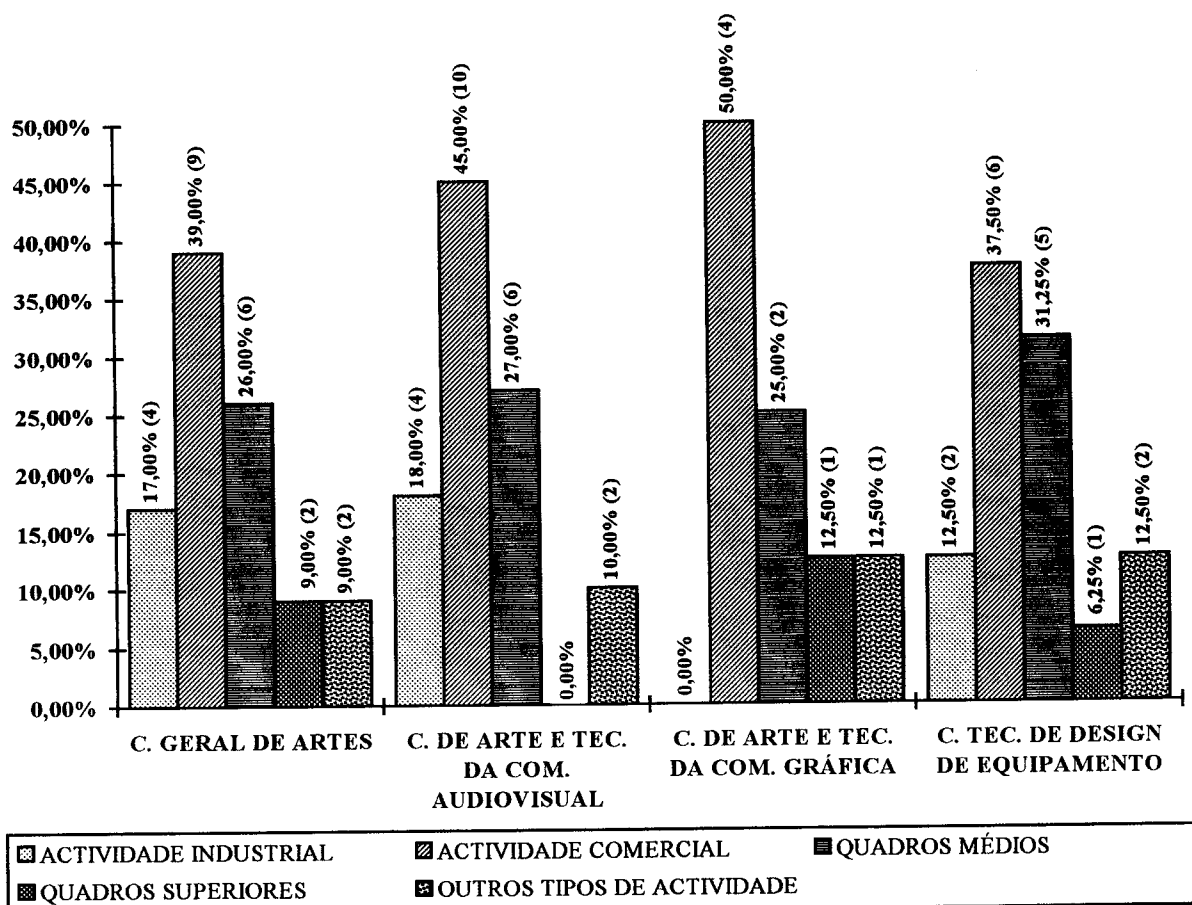


Gráfico 13 – As Habilitações dos Pais dos Alunos

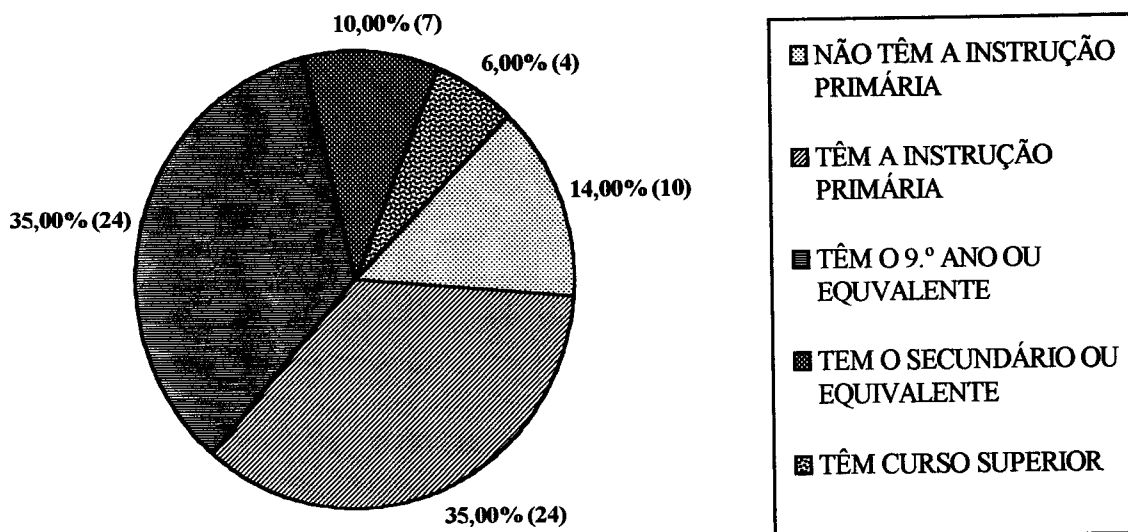
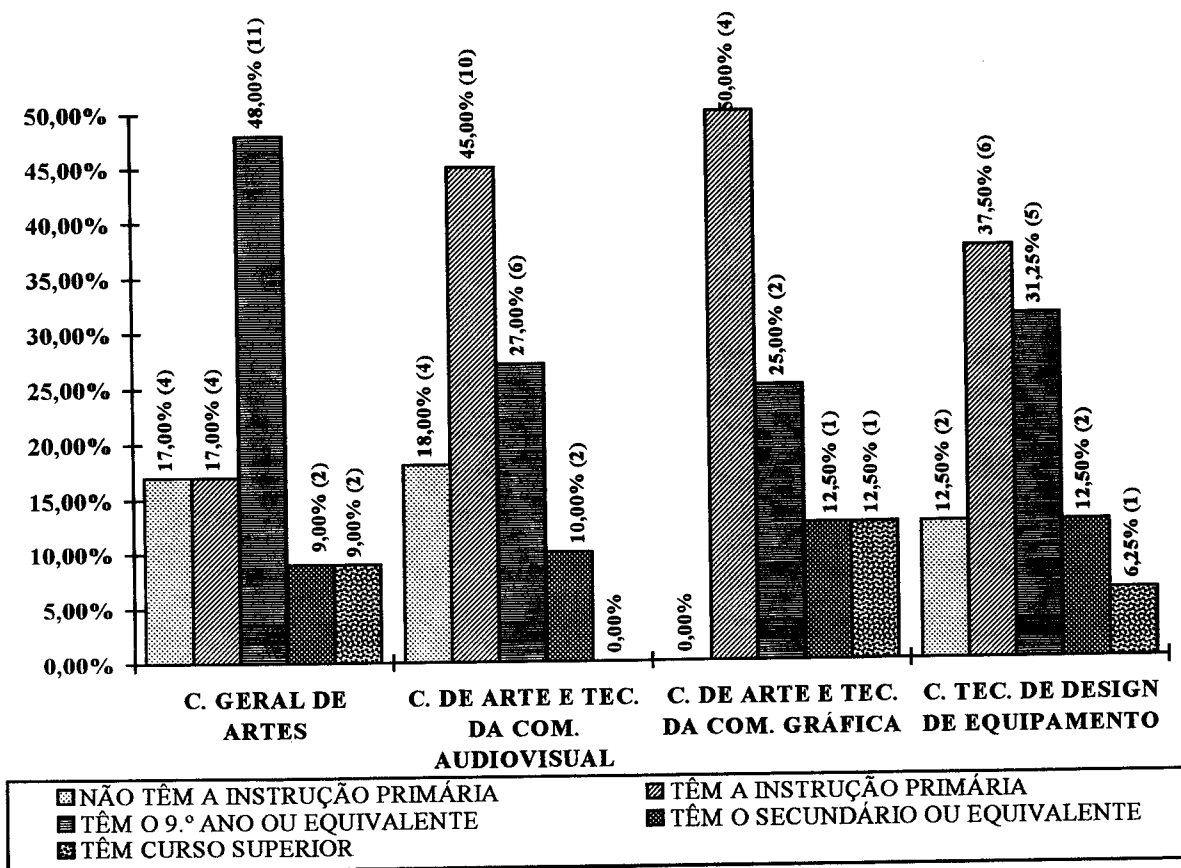


Gráfico 14 - Distribuição dos Alunos por Cursos segundo as Habilitações dos Pais



7. Estatuto do Aluno: Quadro n.º 14 dos anexos. A maior parte dos alunos que frequentam as aulas apresentam o estatuto de trabalhador estudante, 84% (58 alunos) e 16% (11 alunos) apenas o estatuto de estudante.

Na distribuição por cursos, os alunos com estatuto de trabalhador-estudante estão assim representados:

- 74% (17 alunos) no curso Geral de Artes,
- 82% (18 alunos) no curso da Comunicação Audiovisual,
- 88% (7 alunos) no curso da Comunicação Gráfica,
- 100% (16 alunos) no curso de Design de Equipamento.

O curso Geral de Artes apresenta maior percentagem de alunos com o estatuto de estudante 26% (6 alunos) e o curso de Design de Equipamento não regista alunos com o estatuto de estudante.

Desta análise partimos para a elaboração dos gráficos n.ºs 15 (aspecto geral da amostra) e 16 (aspecto da amostra por cursos).

Gráfico 15 – O Estatuto dos Alunos

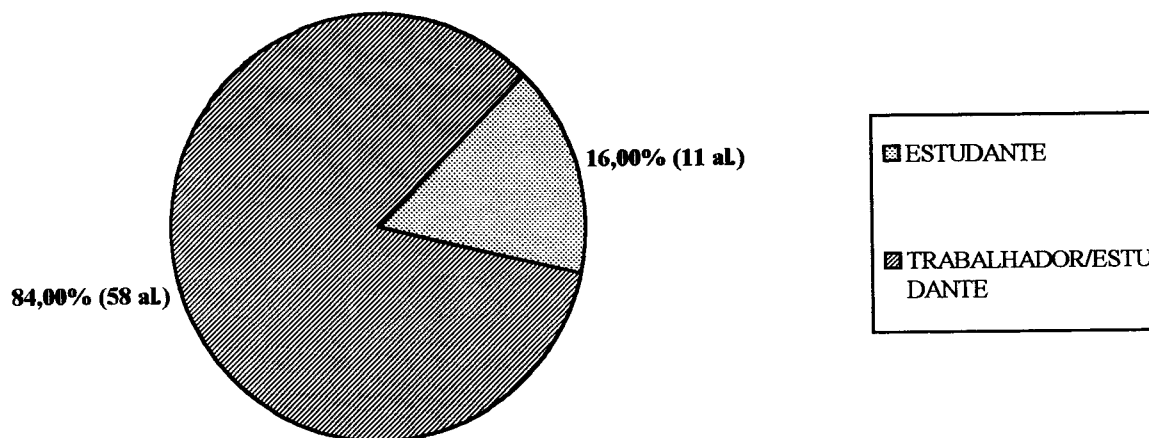
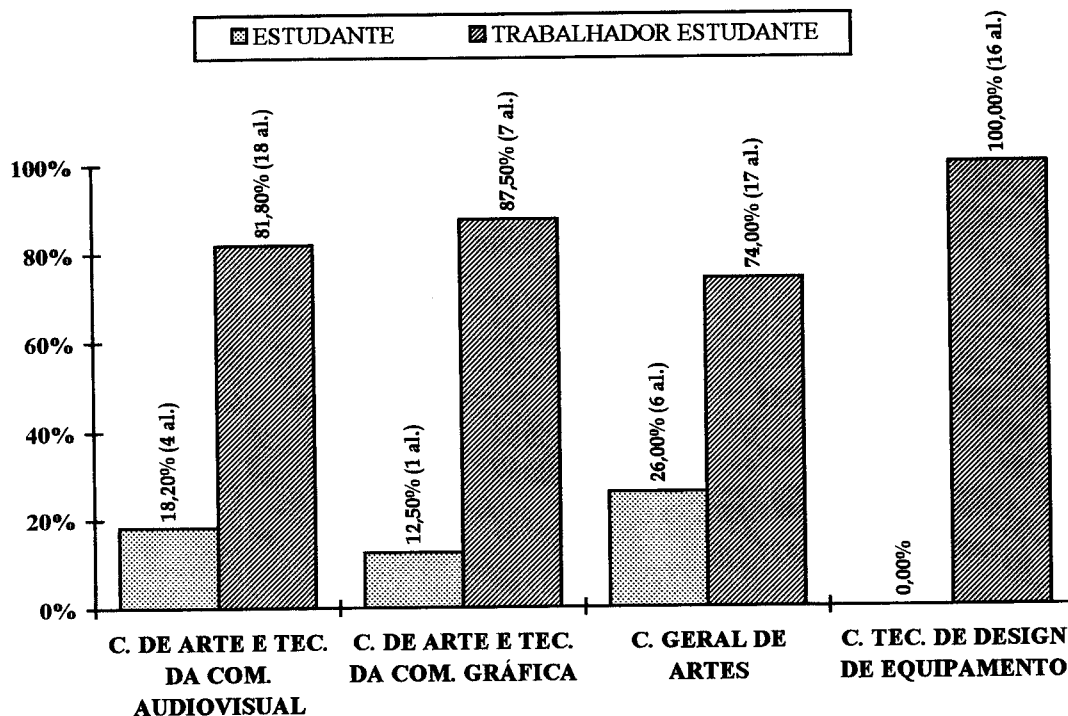


Gráfico 16 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o seu Estatuto



8. A profissão do aluno: Quadro n.º 15 dos anexos. São diversificadas as respostas, mas a amostra indica que a maior percentagem, 42% (29 alunos) está ligada a uma área comercial, 19% (13 alunos) ao ensino embora estejam englobados os alunos que apenas estudam, e estes são de 16% (11 alunos); 14% (10 alunos) a serviços públicos. 9% (6 alunos) os considerados técnicos e com 7% (5 alunos) os que têm emprego irregular ou estão desempregados. Apenas 6% (4 alunos) estão ligados à área da criação e 3% (2 alunos) à indústria.

Procedendo à análise por cursos, salienta-se que o curso Geral de Artes tem mais alunos ligados ao ensino e todos eles estudantes 26% (6 alunos), seguindo-se o curso da Comunicação Audiovisual com 18% (4 alunos). No grupo dos ligados ao ensino não existem registos no curso de Design de Equipamento. As maiores percentagens têm ligação ao comércio com os cursos da Comunicação Gráfica e de Design de Equipamento a registarem os valores mais elevados, 50% (4 alunos) e 50% (8 alunos) respectivamente. Os outros dois cursos registaram: 30% (7 alunos) o de Geral de Artes e 46% (10 alunos) o de Comunicação Audiovisual.

No curso da Comunicação Audiovisual não há alunos ligados ao grupo de “técnicos”. O maior registo neste grupo aparece no curso de Design de Equipamento com 19% (3 alunos).

No curso de Design de Equipamento registaram-se 12% (2 alunos), ligados a funções de Criação.

Quanto aos alunos com emprego ligados a serviços públicos, a maior percentagem advém do curso de Design de Equipamento

19% (3 alunos), seguindo-se com 18% (4 alunos) o curso da Comunicação Audiovisual e o curso Geral de Artes com 13% (3 alunos).

O curso Geral de Artes apresenta 9% (2 alunos) com funções ligadas à indústria, percentagem menor, bem como a de desempregados, 9% (2 alunos) no curso da Comunicação Audiovisual.

O emprego irregular com 13% (3 alunos) no curso Geral de Artes é também registo pouco relevante.

Da análise descrita, elaborámos os gráficos seguintes n.ºs 17 (aspecto geral da amostra) e 18 (aspecto da amostra por curso).

Gráfico 17 – As Profissões dos Alunos

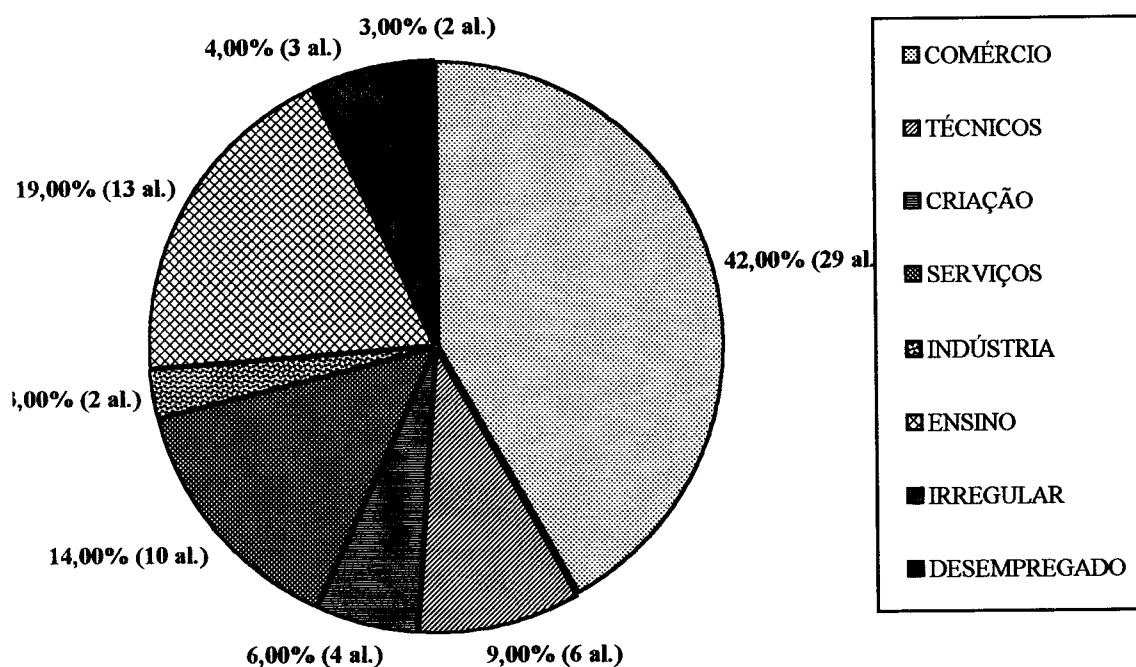
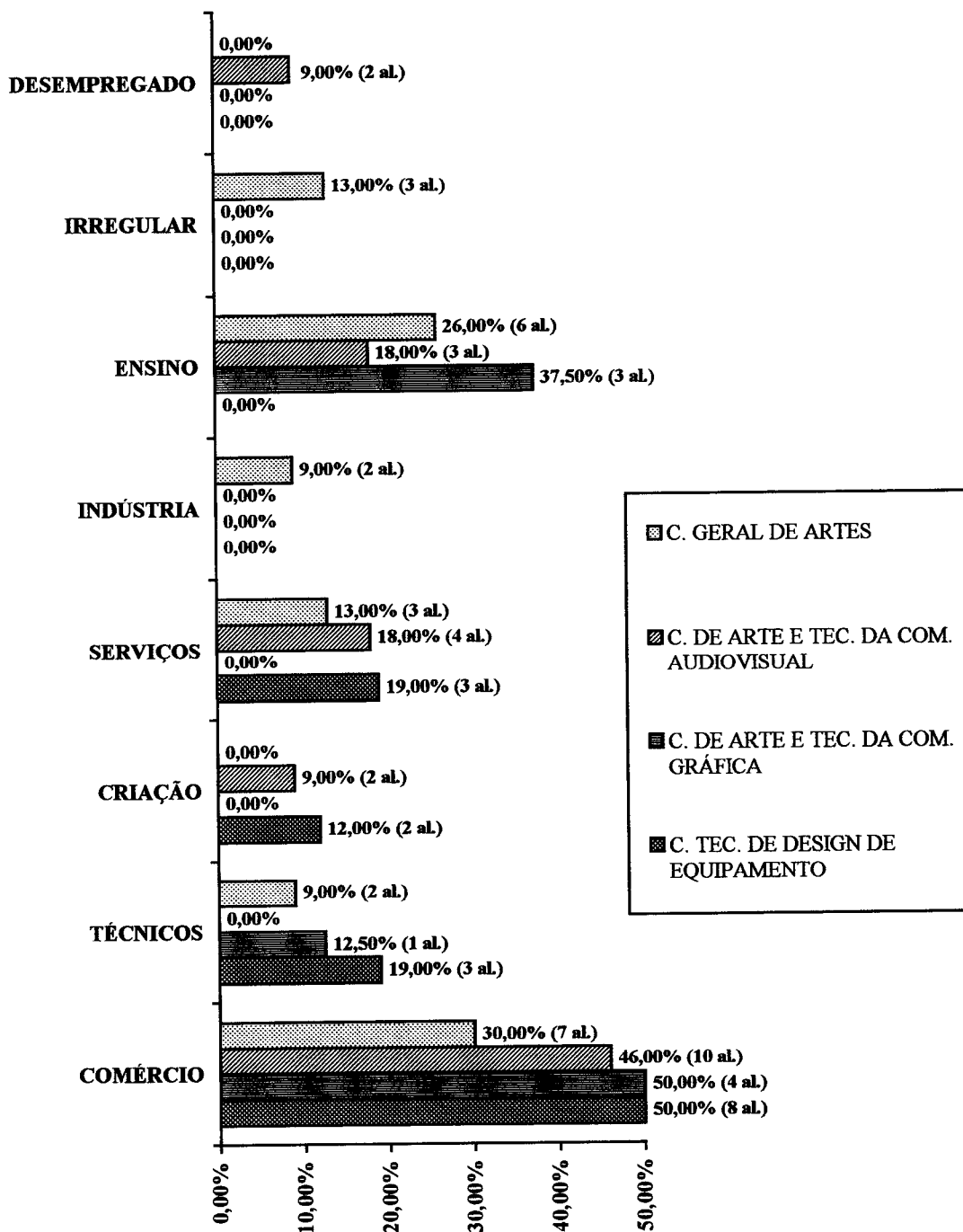


Gráfico 18 - Distribuição dos Alunos por Cursos e segundo o sua Profissão



9. Curso frequentado: Observar o quadro n.º 16, em anexos. O curso com maior frequência de alunos é o curso Geral de Artes: - A 33% (23 alunos), seguindo-se o curso da Comunicação Audiovisual: 32% (22 alunos), o curso de Design de Equipamento com 23% (16 alunos) e por último o curso da Comunicação Gráfica com 12% (8 alunos). No entanto, nota-se, em todos os cursos, que a frequência dos alunos vai diminuindo com o decorrer do tempo. A maior diferença verifica-se do 1.º para o 2.º ano. Mais de 50% dos alunos deixam de frequentar as aulas.

A percentagem de alunos que frequentam as aulas no 1.º ano é de 59% (41 alunos), no 2.º de 25% (17 alunos) e no 3.º de 16% (11 alunos).

Em relação aos cursos, verifica-se que o curso da Comunicação Audiovisual tem a maior percentagem de alunos a frequentarem o 1.º ano 64% (14 alunos) e a menor percentagem a frequentarem o 2.º ano 18% (4 alunos).

O curso da Comunicação Gráfica, com a menor percentagem 12% (8 alunos) de inscrições. Estes 12% da amostra distribui-se do seguinte modo: 62,5% (5 alunos) no 1.º ano, 25% (2 alunos) no 2.º ano e 12,5% (1 aluno) no 3.º ano.

O Curso de Design de Equipamento com uma frequência de 56,25% (9 alunos) no 1.º ano, é o que apresenta menor diferença de frequência entre o 1.º ano e o 2.º ano. No 2.º Ano a frequência é de 31,25% (5 alunos) e no 3.º ano é de 12,5% (2 alunos).

Por último, o curso Geral de Artes, encontra-se com 56,5% (13 alunos) de frequência no 1.º ano e 26% (6 alunos) de frequência no 2.º ano.

Com estes dados elaborámos os gráficos n.ºs 19 e 20 de aspecto geral da amostra e 21 de aspecto da amostra por cursos.

Gráfico 19 – Percentagem de Alunos por Curso

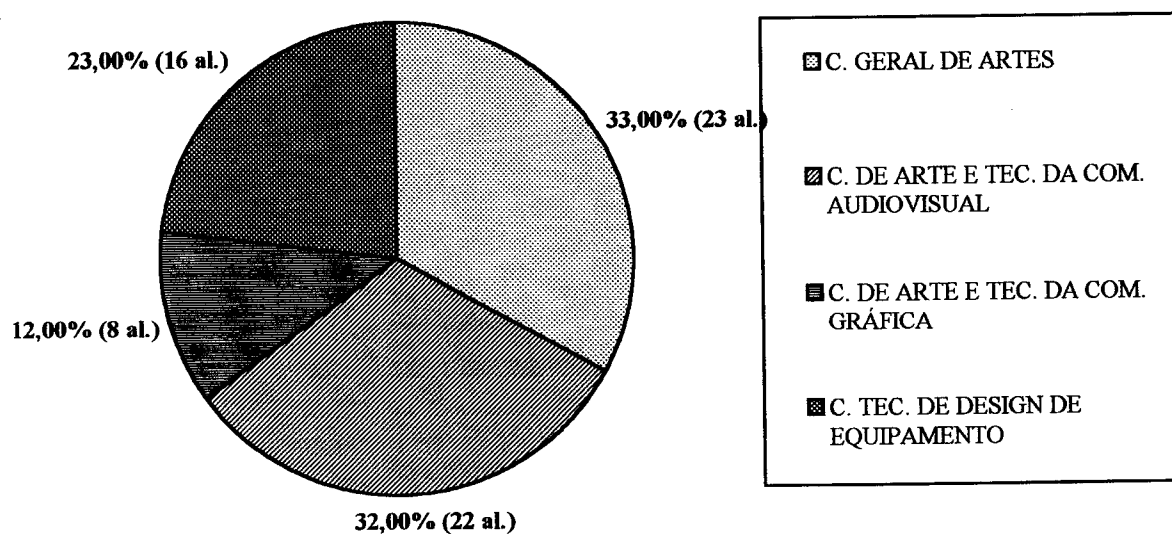


Gráfico 20 – Percentagem de Alunos em cada Ano

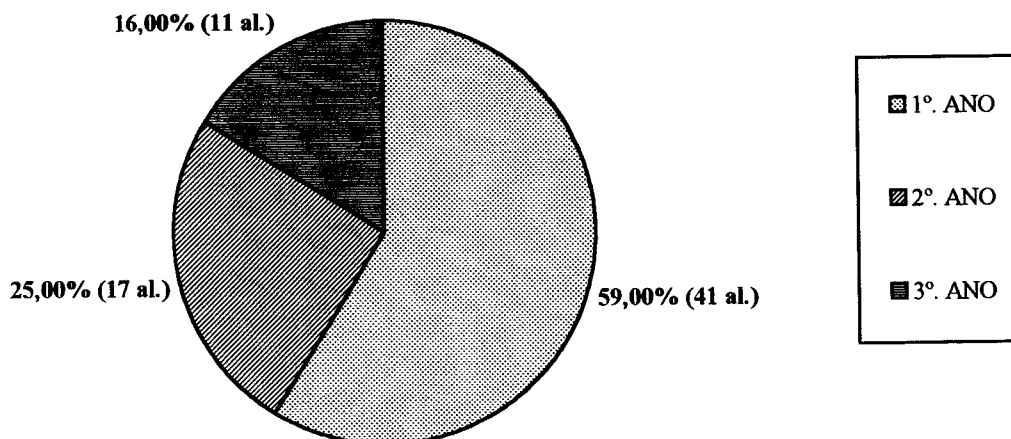
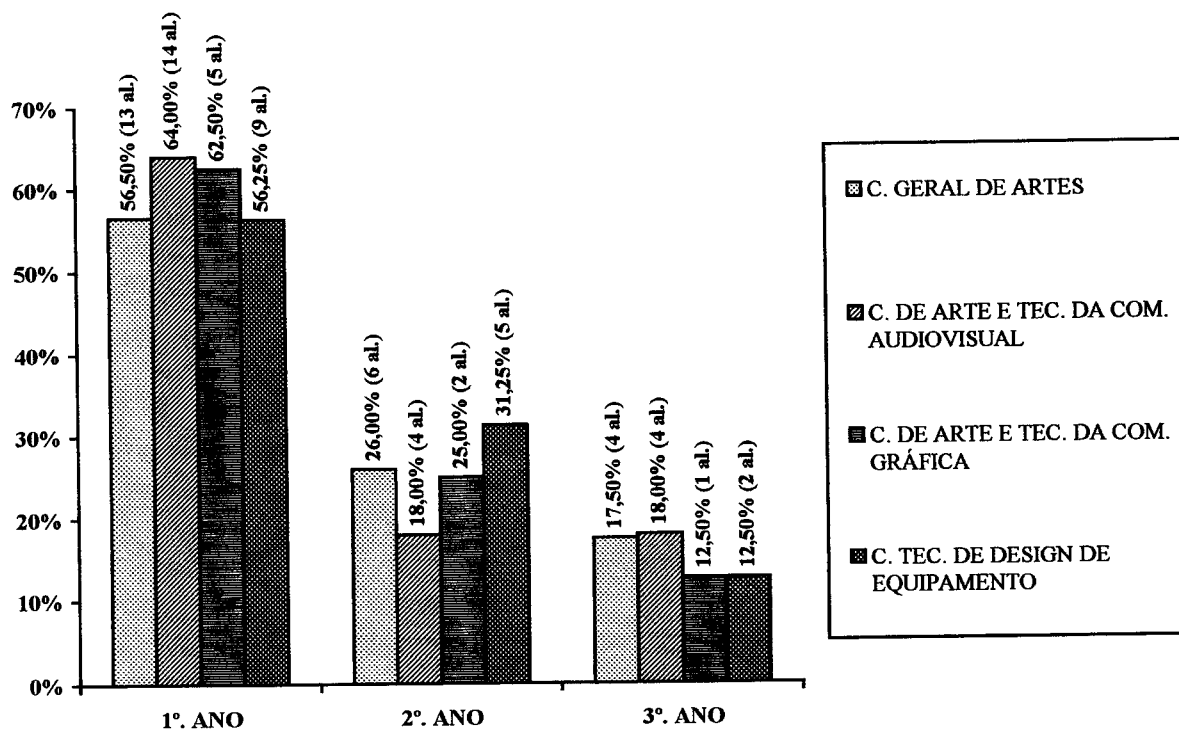


Gráfico 21 - Distribuição dos Alunos por Anos e Cursos



10. Grau de satisfação relativamente ao curso frequentado: Quadros n.º 17 e 18, em anexos. Verifica-se que a maioria dos alunos a frequentarem a escola, 77% da amostra (53 alunos) está satisfeita com o curso escolhido, mas 23% da mesma amostra (16 alunos) não estão satisfeitos com a escolha do curso.

Fazendo uma análise individual aos cursos, verifica-se que o curso da Comunicação Audiovisual apresenta o maior grau de satisfação 91% (20 alunos), seguindo-se o curso de Design de Equipamento 87,5% (14 alunos), depois o curso da Comunicação Gráfica 62,5% (5 alunos) e por último o curso Geral de Artes com 61% (14 alunos).

Dos motivos justificativos do grau de satisfação dos alunos, o que registou maior percentagem foi o factor que possibilita aos alunos “obter formação superior na mesma área em que estudam ou numa área similar”: 36% (25 alunos) da amostra, distribuindo-se assim: 75% (12 alunos) no curso de Design de Equipamento, 45,5% (10 alunos) no curso da Comunicação Audiovisual e 37,5% (3 alunos) no curso da Comunicação Gráfica.

Como “obter formação artística”, é o factor que surge a seguir com 17,4% (12 alunos) da amostra; com 30,4% (7 alunos) do curso Geral de Artes, 18,2% (4 alunos) do curso da Comunicação Audiovisual e 12,5% (1 alunos) do curso da Comunicação Gráfica.

O factor, que aponta como possibilidade os alunos virem a “obter formação que permita acesso a uma carreira profissional”, registou 13% (9 alunos) da amostra: 27,3% (6

alunos) no curso da Comunicação Audiovisual, 12,5% (2 alunos) no curso de Design de Equipamento e 12,5% (1 aluno) no curso da Comunicação Gráfica.

Os restantes factores foram pouco significativos.

Dos factores negativos salienta-se “não haver melhores condições de trabalho” que obteve a maior percentagem 8,7% (6 alunos) na globalidade da amostra, sendo o curso Geral de Artes aquele em que mais alunos se manifestaram 13% (3 alunos), seguido do curso de Design de Equipamento com 12,5% (2 alunos) e o curso da Comunicação Audiovisual com 4,5% (1 aluno).

“Não haver mais aulas práticas nos cursos”, seguia-se em grau de significância registou 7,2% (5 alunos) da amostra, distribuídos por 13% (3 alunos) do curso Geral de Artes, 12,5% (1 aluno) do curso da Comunicação Gráfica e 4,5% (1 aluno) do curso da Comunicação Audiovisual.

Da análise descritiva foram elaborados os gráficos n.ºs 22 (aspecto geral da amostra), 23 (aspecto da amostra por cursos) e 24.

Gráfico 22 – Percentagem de Satisfação dos Alunos em relação ao Curso frequentado

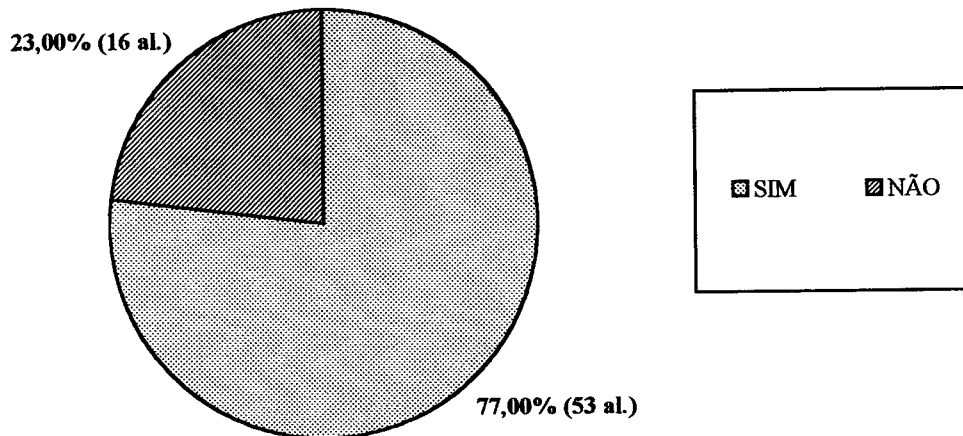


Gráfico 23 - Distribuição dos Alunos segundo o seu Grau de Satisfação pelos Cursos que frequentam

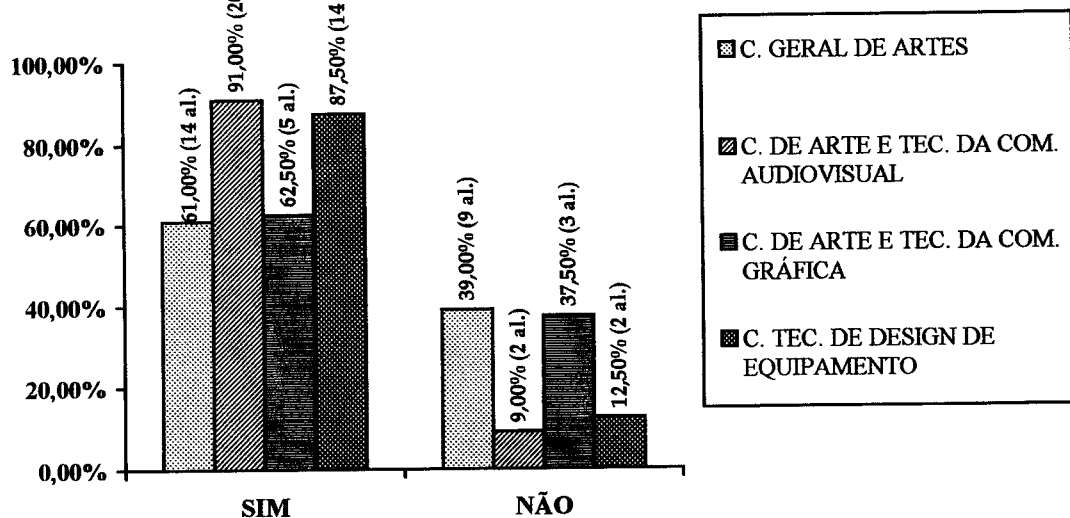
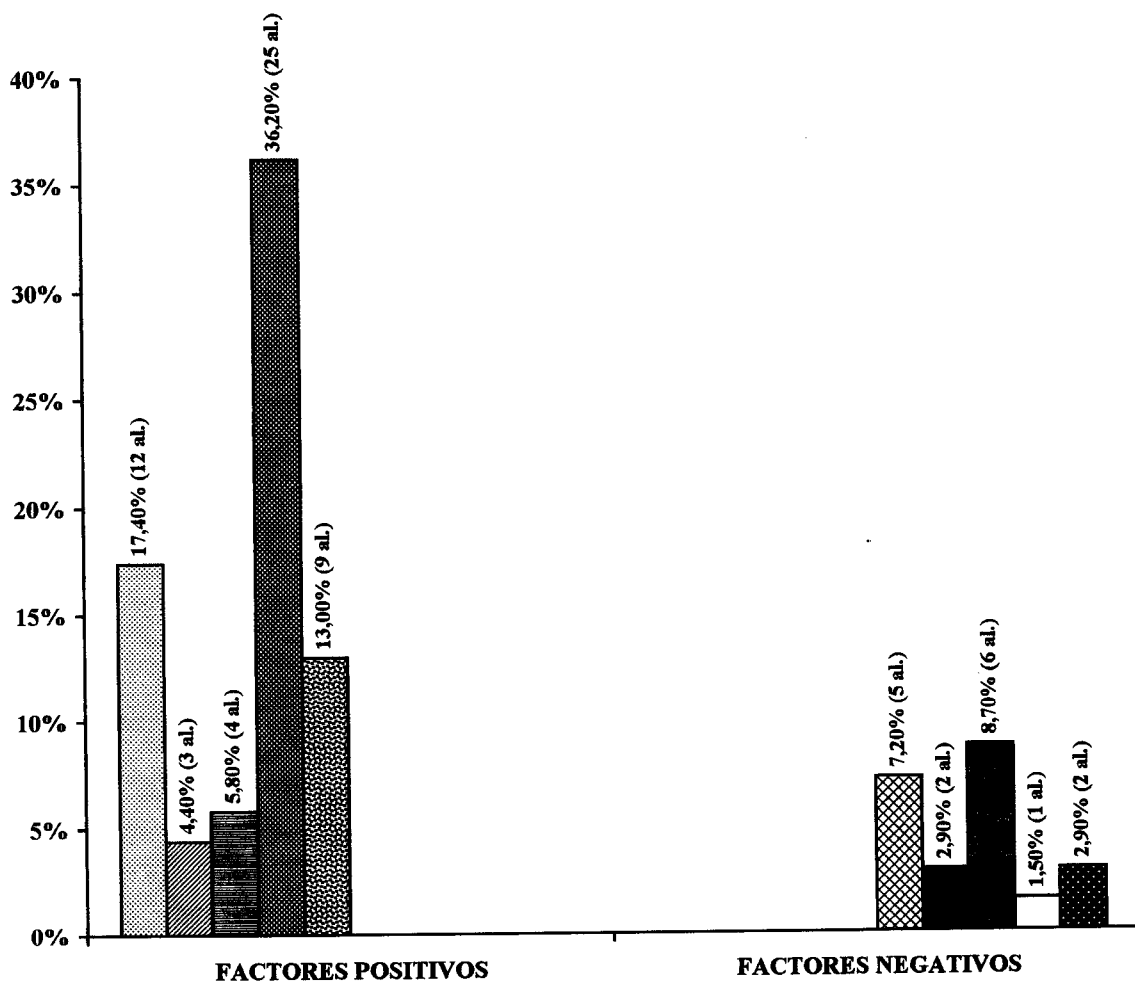


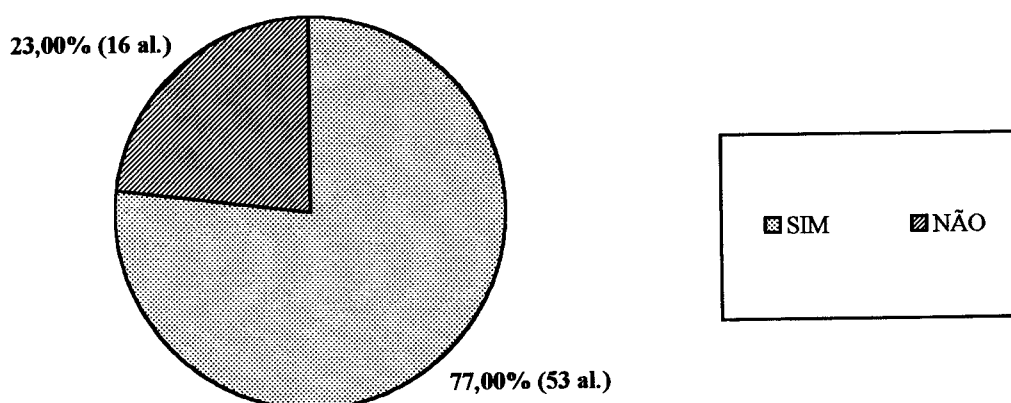
Gráfico 24 - Motivos dos Alunos como justificação do seu Grau de Satisfação pelos Cursos que frequentam



- ▣ OBTER FORMAÇÃO ARTÍSTICA
- ▤ TER MAIS CONHECIMENTOS SOBRE ARTE
- ▥ APRENDER A DESENHAR
- ▧ OBTER FORMAÇÃO SUPERIOR NA MESMA ÁREA OU SIMILAR
- ▨ OBTER FORMAÇÃO QUE PERMITA ACESSO A UMA CARREIRA PROFISSIONAL
- ▩ NÃO HAVER MAIS AULAS PRÁTICAS NOS CURSOS
- NÃO HAVER UM LEQUE MAIOR DE CURSOS
- NÃO HAVER MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO
- ▬ HAVER NECESSIDADE DE ACTUALIZAR OS PROGRAMAS DAS OFICINAS
- ▮ HAVER NECESSIDADE DE RESTRUTURAÇÃO DO CURSO

11. A 1.^a opção foi para o curso frequentado: Observar quadro n.º 19 em anexos. A maioria dos alunos da amostra, 77% (53 alunos), responderam que frequentam a 1.^a opção e 23% (16 alunos), que não é a sua primeira opção (gráfico n.º 25).

Gráfico 25 – A 1.^a Opção dos Alunos em relação ao Curso que frequentam



Por cursos: responderam afirmativamente 100% dos alunos (8) no curso da Comunicação Gráfica, 87,5% (14) no curso de Design de Equipamento, 73% (16) no curso da Comunicação Audiovisual e 65% (15) no curso Geral de Artes. Responderam negativamente 35% (8) do curso Geral de Artes, 27% (6) do curso da Comunicação Audiovisual e 12,5% (2) do curso de Design de Equipamento.

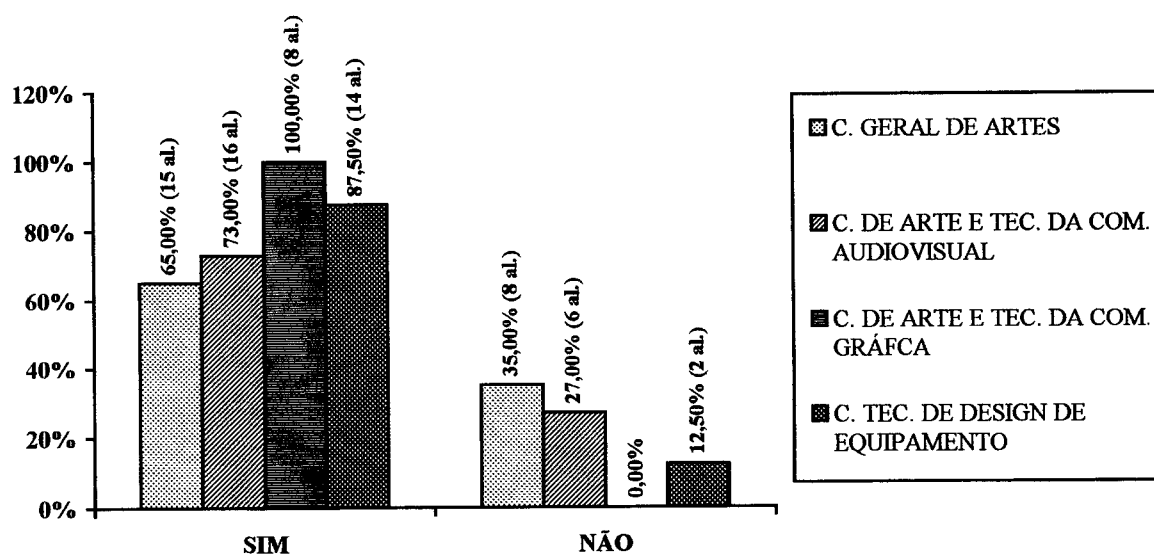
Aos alunos que responderam que a sua 1.º opção não tinha sido o curso em que estão matriculados (23% da amostra), foi-lhes perguntado **porque teriam optado pelo curso em que estão matriculados?** Às respostas dadas, quadro n.º 20 em anexos, pode compreender-se, que os alunos na sua maioria, mudaram

de curso por não se sentirem realizados no curso que frequentavam: 8% dos alunos (6) responderam “por o curso estar ligado ao que pretendo” sendo 2 (8,75%) do curso Geral de Artes, 2 (9%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento. “Por fornecer uma formação teórica e também prática” responderam 6% dos alunos (4) limitados ao curso da Comunicação Audiovisual.

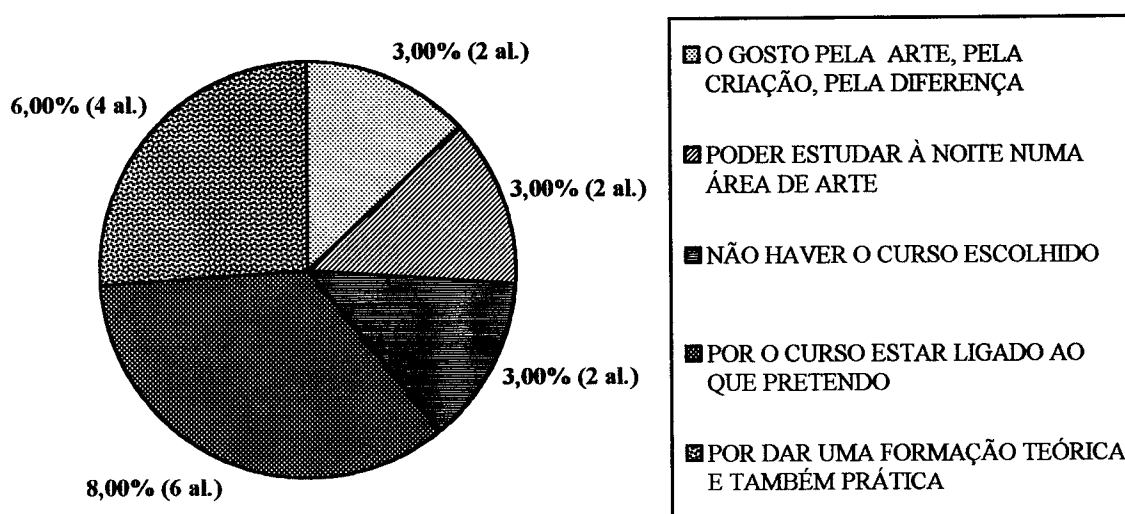
“O gosto pela arte, pela criação, pela diferença” e “poder estudar à noite numa área de arte”, são mais dois factores apontados pelos alunos. “O não haver o curso escolhido (metais)” foi ainda outro factor.

Desta análise foram elaborados os gráficos n.ºs 26 (amostra por cursos) e 27 (aspecto geral da amostra).

Gráfico 26 - Distribuição dos Alunos segundo a 1ª. Opção feita aos Cursos que frequentam



**Gráfico 27 – Motivos apontados pelos alunos como justificação de Mudança de Curso
(2.ªs Opções – 16 alunos / 23%)**



12. As razões apontadas pela escolha do Ensino Recorrente, quadro n.º 21 em anexos:

- O aconselhamento, foi importante na decisão dos alunos do Ensino Recorrente, sobretudo vindo “de amigos”: atingiu 39% da amostra (27 alunos), distribuídos da seguinte forma: 7 (43,75%) do curso de Design de Equipamento, 9 (39,4%) do curso Geral de Artes, 3 (37,5%) do curso da Comunicação Gráfica e 8 (36,4%) do curso da Comunicação Audiovisual. “De um professor que tive em tempos”: 16% da amostra (11 alunos), assim distribuídos: 5 (31,25%) do curso de Design de Equipamento, 4 (17,3%) do curso Geral de Artes e 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual.

Percentagem igual: 14,5% da amostra (10 alunos), registou o conselho: “de alunos que frequentam este ensino”: 6 (27,3%) do curso da Comunicação Audiovisual e 4 (17,3%) do curso Geral de Artes.

O aconselhamento “dos pais” registou 10% da amostra (7 alunos), distribuídos por 3 (37,5%) no curso da Comunicação Gráfica, 2 (12,5%) no curso de Design de Equipamento e 2 (8,7%) no curso Geral de Artes.

Por último com 6% da amostra (4 alunos), apoiaram-se na orientação “do orientador profissional”: 2 (12,5%) no curso de Design de Equipamento e 2 (9,1%) no curso da Comunicação Audiovisual – gráficos n.ºs 28 (aspecto geral da amostra) e 29 (amostra por cursos).

Gráfico 28 – Razões que levaram os Alunos a optarem pelo Ensino Recorrente

- O aconselhamento -

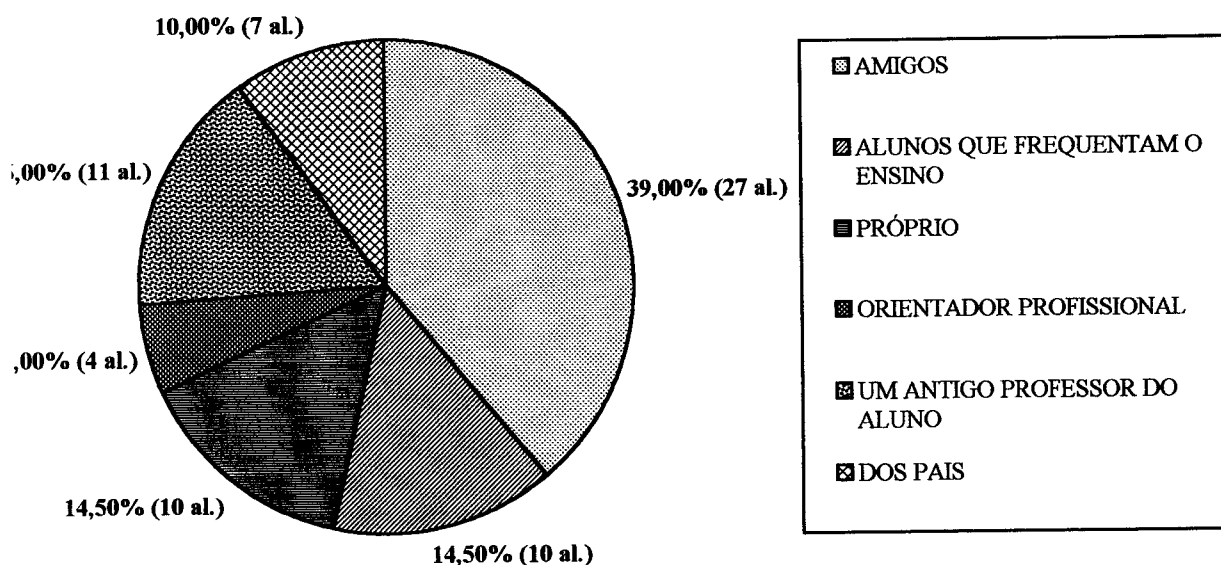
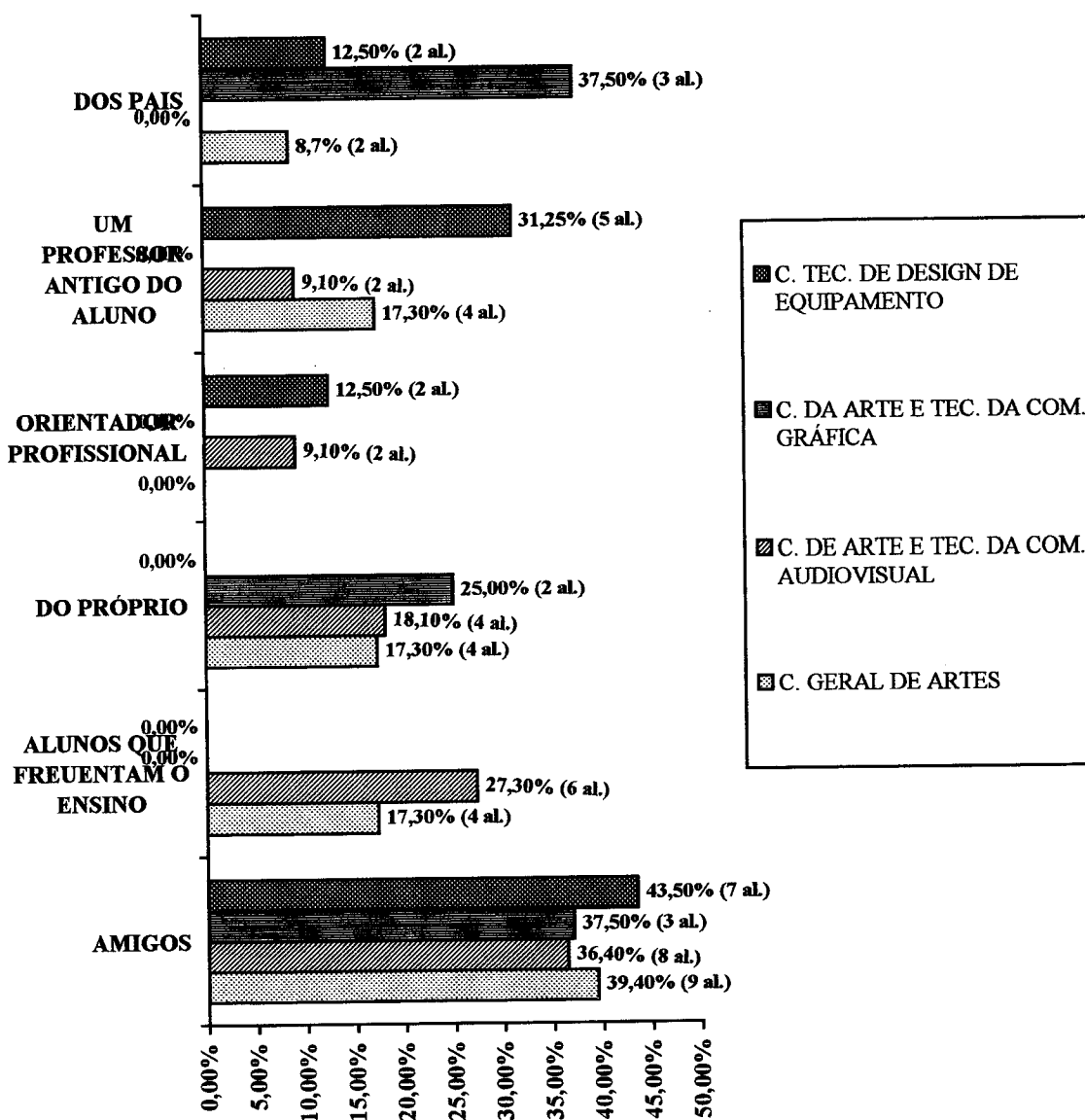


Gráfico 29 - Distribuição dos Alunos do Ensino Recorrente por Cursos

- Consoante o aconselhamento -



- As Razões Pessoais também foram invocadas na decisão para a escolha dos alunos, sobretudo porque o aluno diz que “quer continuar os estudos”. Este factor atinge 61% da amostra (42

alunos): 17 (74%) do curso Geral de Artes, 11 (68,75%) do curso de Design de Equipamento, 4 (50%) do curso da Comunicação Gráfica e 11 (45,5%) do curso da Comunicação Audiovisual. A razão apontada: “dá-me hipóteses de arranjar ou alcançar melhor emprego”, alcançou 33% da amostra (23 alunos): 12 (54,5%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (50%) do curso da Comunicação Gráfica, 5 (31,25%) do curso de Design de Equipamento e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes. “Por opção” apenas com 6% da amostra (4 alunos), no curso Geral de Artes (17,3%).

Do que ficou descrito elaboraram-se ainda os gráficos n.ºs 30 (aspecto geral da amostra) e 31 (amostra por cursos).

Gráfico 30 – Razões que levaram os Alunos a optarem pelo Ensino Recorrente

- As razões pessoais -

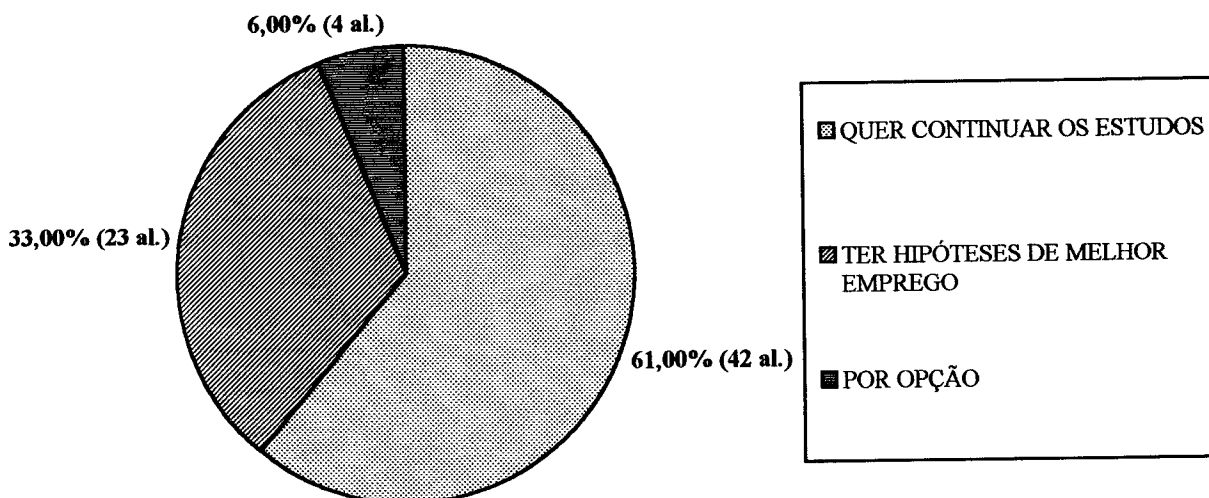
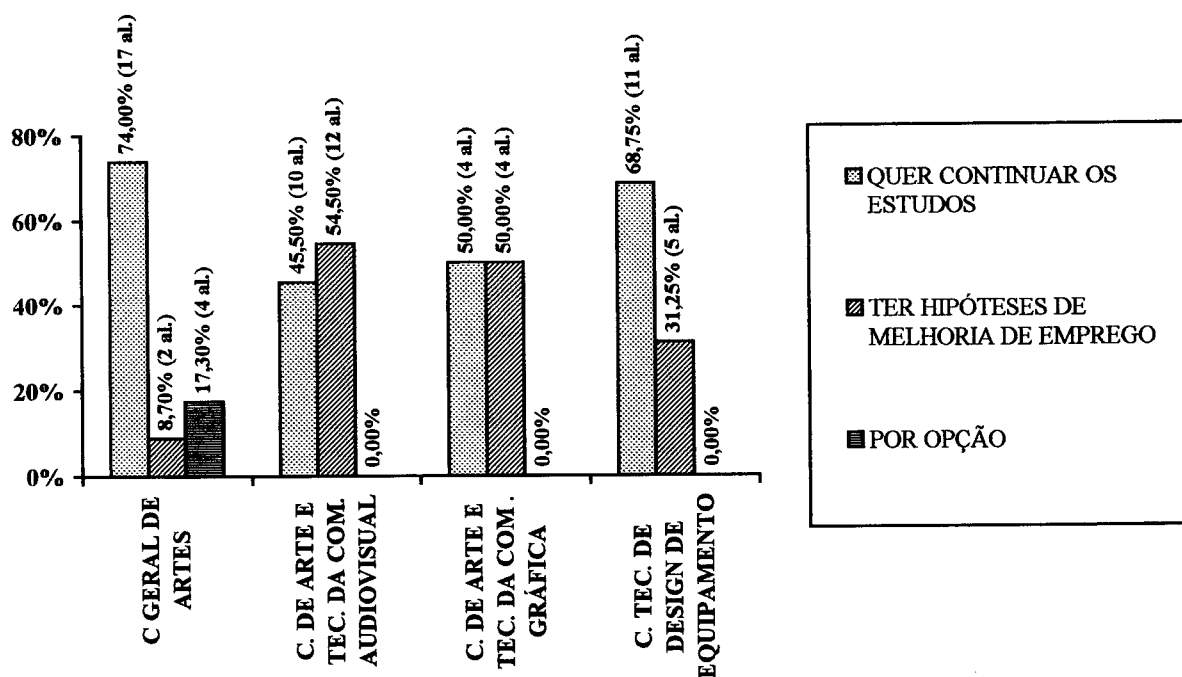


Gráfico 31 - Distribuição dos Alunos do Ensino Recorrente por Cursos

- Consoante as razões pessoais -



13. As razões pela escolha da escola, quadro n.º 22, em anexos: “pelos cursos” que a escola oferece, alcançou uma percentagem de 91,30% da amostra (63 alunos), distribuída como se segue: 22 (100%) do curso da Comunicação Audiovisual, 19 (82%) do curso Geral de Artes, 16 (100%) do curso de Design de Equipamento e 7 (75%) do curso da Comunicação Gráfica. Também há quem procure a escola porque ela “tem fama”. Assim disseram 5,8% da amostra (4 alunos), distribuídos por 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica e 2 (9%) do curso Geral de Artes. A escola “é perto do emprego”, 2,9% da amostra (2 alunos), do curso Geral de Artes (9%).

Da análise feita elaboraram-se os quadros n.ºs 32 (aspecto geral da amostra) e 33 (amostra por cursos) representados a seguir.

Gráfico 32 – Razões que levaram os Alunos a escolher a Escola

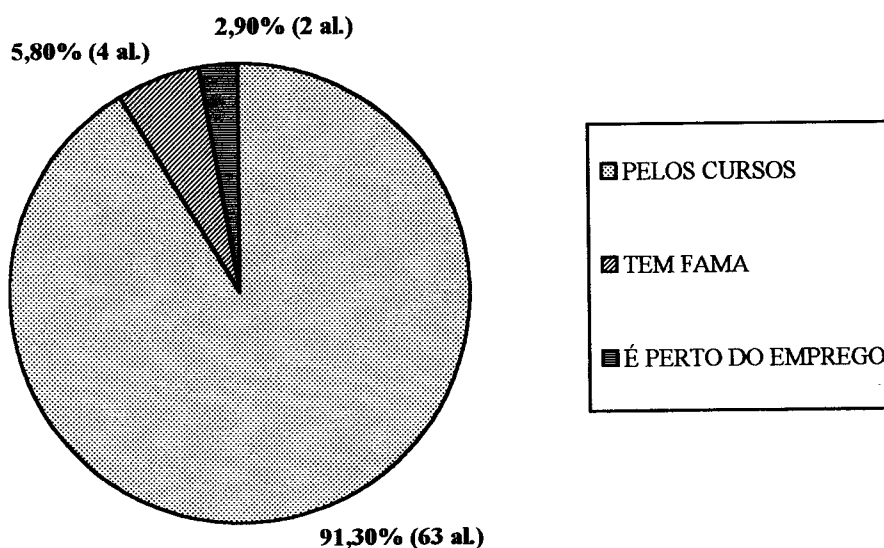
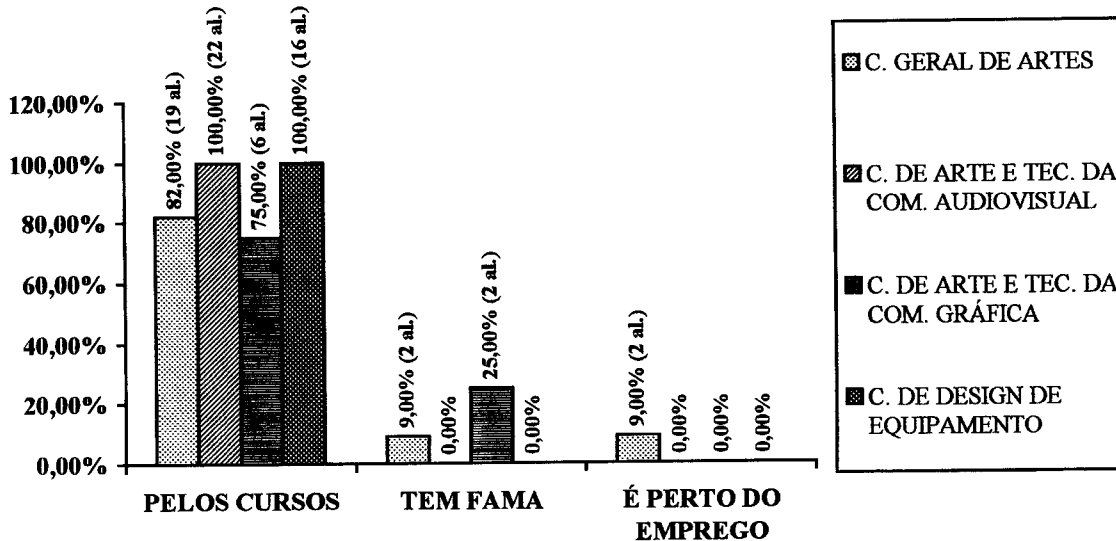


Gráfico 33 – Distribuição dos Alunos por Cursos na escolha da Escola



14. A informação que os Alunos recolheram sobre o Ensino Recorrente, quadro n.º 23, em anexos. Pelos dados recolhidos poderemos dizer, em síntese, que os alunos receberam informação sobre o Ensino Recorrente: “Na escola”, 23,2% da amostra (16 alunos), distribuídos por 5 (31,25%) do curso de Design de Equipamento, 6 (27,2%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (17,4%) do curso Geral de Artes e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica; “por um professor da escola”, 20,3% da amostra (14 alunos), distribuídos por 5 (31,25%) do curso de Design de Equipamento, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (17,4%) do curso Geral de Artes e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica; “na escola pela coordenadora do curso”, 14,5% da amostra (10 alunos), distribuídos por 3 (37,5%) do curso da Comunicação Gráfica, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual e 3 (13,1%) do curso Geral de Artes. À informação por “antigos alunos da escola”, 11,6% da amostra (8 alunos), distribuídos por 3 (37,5%) no curso da Comunicação Gráfica, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (4,3%) do curso Geral de Artes. “No acto da matrícula”, obtiveram informação 8,7% da amostra (6 alunos), distribuídos por 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Gráfica e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes. “Na inscrição”, 5,8% da amostra (4 alunos) obtiveram também a sua informação sobre o E. R., distribuídos pelo curso Geral de Artes (17,4% da amostra do curso). Informaram-se 2,9 % da amostra (2 alunos): “No boletim informativo da escola” e “na entrevista”, (curso Geral de Artes - 8,7%); pela “empregada da

secretaria”, (curso de Comunicação Audiovisual - 9,1%); “por um professor da escola onde andava” e “por um colega”, (curso de Design de Equipamento - 12,5%). E 1,4% da amostra (1 aluno) foi informado pela “empregada desta escola”, (curso Geral de Artes - 4,3%).

Pareceu-nos razoável distribuir as respostas apenas em dois indicadores: as informações obtidas dentro da escola e as informações obtidas fora da escola: considerando, **informações obtidas dentro da escola:** “na escola”, “por um professor da escola”, “nesta escola com a coordenadora de curso”, “no acto da matrícula”, “na inscrição”, “na entrevista”, “empregada da secretaria” e “empregada desta escola”. E **informações obtidas fora da escola:** “antigos alunos da escola”, “por um professor da escola que frequentou antes”, “por um colega” e “no boletim informativo da escola”.

Segundo Albano Estrela (1994 – 4ª. Edição, p. 156), “a multiplicidade dos dados recolhidos permite inferir pistas explicativas variadas”, assim conjugámos os dados nos gráficos n.ºs 34 (aspecto geral da amostra) e 35 (amostra por cursos).

Gráfico 34 – Informações colhidas pelos Alunos da Escola sobre o Ensino Recorrente

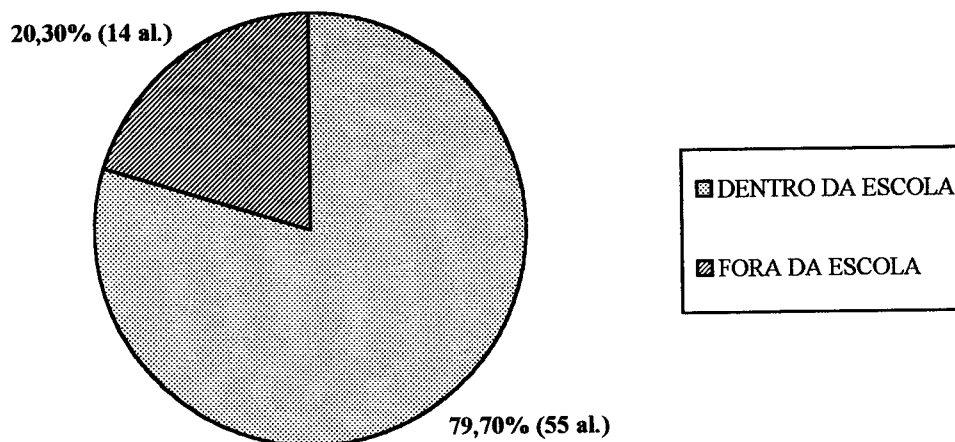
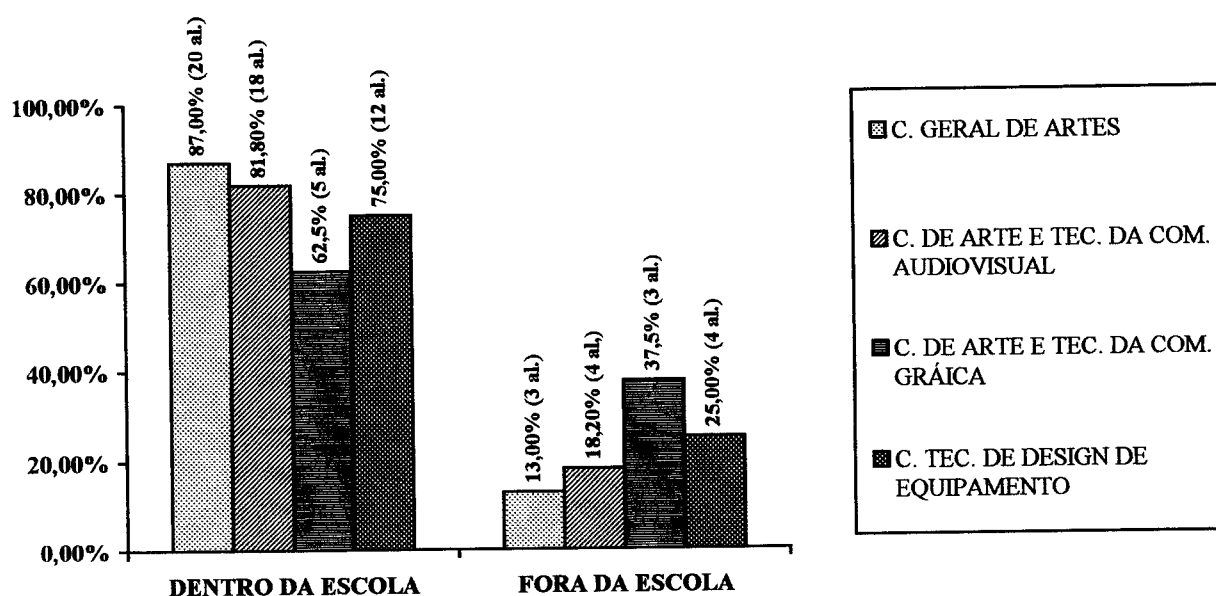


Gráfico 35 - Distribuição dos Alunos por Cursos conforme as informações colhidas sobre o Ensino Recorrente



15. Habilitações de inscrição no Ensino Recorrente: quadro de respostas n.º 24, em anexos. Através dos dados recolhidos é possível inferir, que completaram o ensino básico 56,5% da amostra (39 alunos), distribuídos por 12 (75%) do curso de Design de Equipamento, 6 (75%) do curso da Comunicação Gráfica, 13 (56,5%) do curso Geral de Artes e 8 (36,4%) do curso da Comunicação Audiovisual; que frequentaram o ensino secundário, 11,5% da amostra (8 alunos) e fizeram o 10.º ano, distribuídos por 4 (17,4%) do curso Geral de Artes, 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual; 10% da amostra (7 alunos) frequentaram o 11.º ano, distribuídos por 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento, 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes e 4% da amostra (3 alunos) frequentaram o 12.º ano, sendo 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica e 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual. Com o curso complementar surgem 3% da amostra (2 alunos) com o 10.º ano (curso Geral de Artes - 8,7%) e 6% da amostra (4 alunos) com o 12.º ano (curso da Comunicação Audiovisual - 18,1%). Com o ensino liceal, 6% da amostra (4 alunos) com o 2.º ciclo liceal: 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes. E finalmente, 3% da amostra (2 alunos) com o 3.º ciclo liceal, do curso de Comunicação Audiovisual (9,1%).

Parece-nos que com os gráficos n.ºs 35 (aspecto geral da amostra) e 36 (amostra por cursos) se podem formar pistas suficientemente explicativas.

Gráfico 36 – Habilitações dos Alunos no Acto da Matrícula no Ensino Recorrente

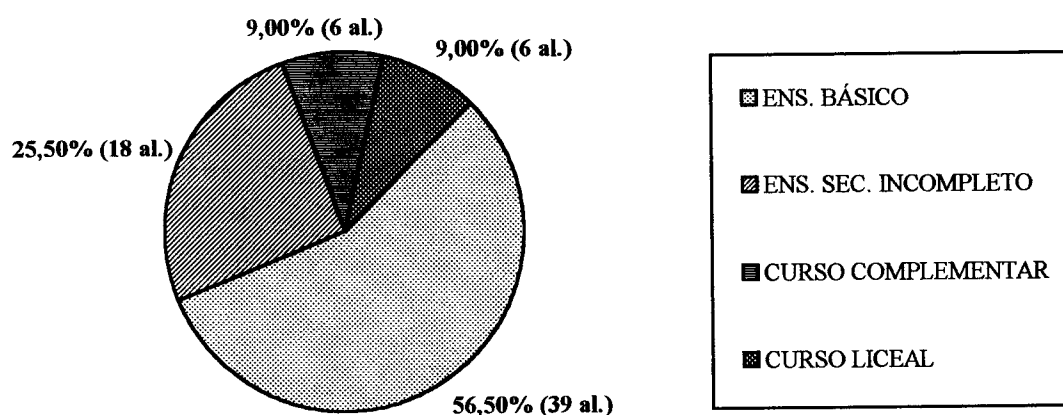
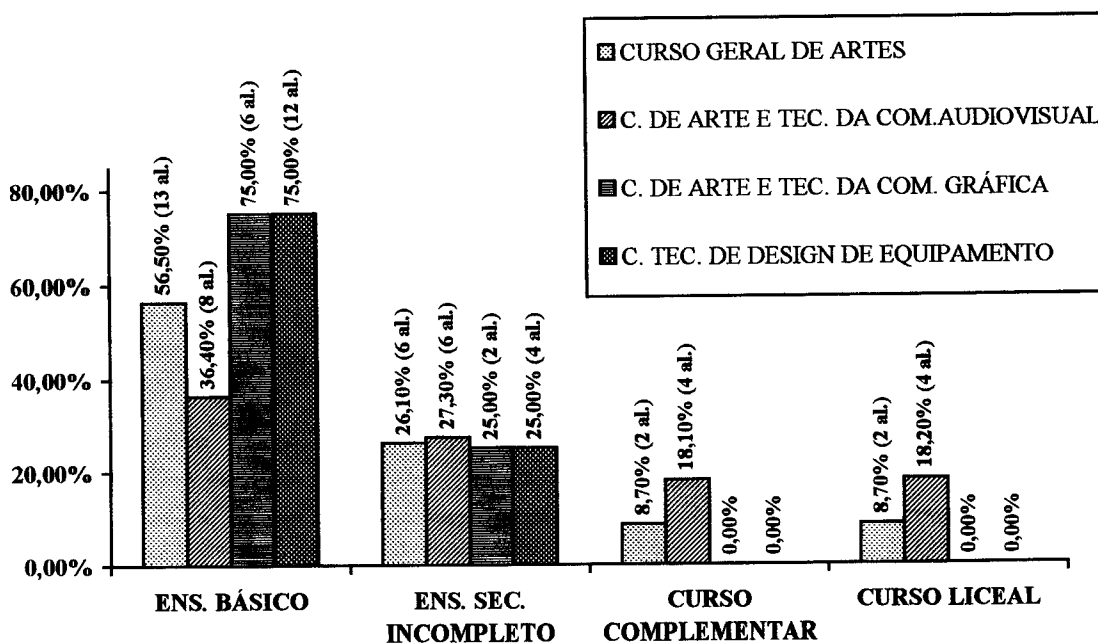


Gráfico 37 - Distribuição dos Alunos por Cursos conforme as Habilitações no Acto da Matrícula no Ensino Recorrente



16. A assiduidade do aluno, quadro n.º 25 em anexos. A leitura vertical do quadro dá-nos a imagem que passamos a descrever: 88,4% da amostra (61 alunos), diz que “falta só às vezes”, distribuídos por 8 (100%) do curso da Comunicação Gráfica, 21 (91,3%) do curso Geral de Artes, 14 (87,5%) do curso de Design de Equipamento e 18 (81,8%) do curso da Comunicação Audiovisual. Uma percentagem de 5,8% da amostra (4 alunos) responderam que:

- “nunca falta” com 2 alunos (8,7%) do curso Geral de Artes e de 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e que
- “falta muito” com 4 alunos (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual.

Com os indicadores recolhidos elaboraram-se os gráficos n.ºs 38 (aspecto geral da amostra) e 39 (amostra por cursos).

Gráfico 38 – A Assiduidade dos Alunos

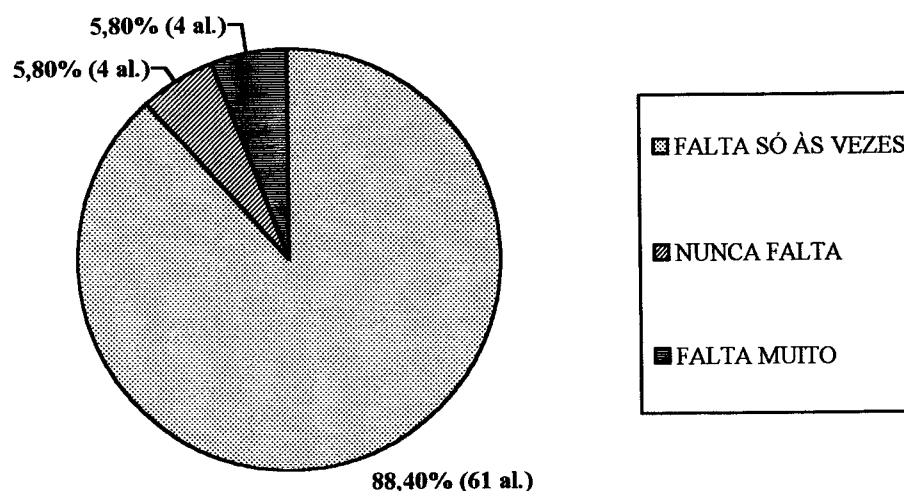
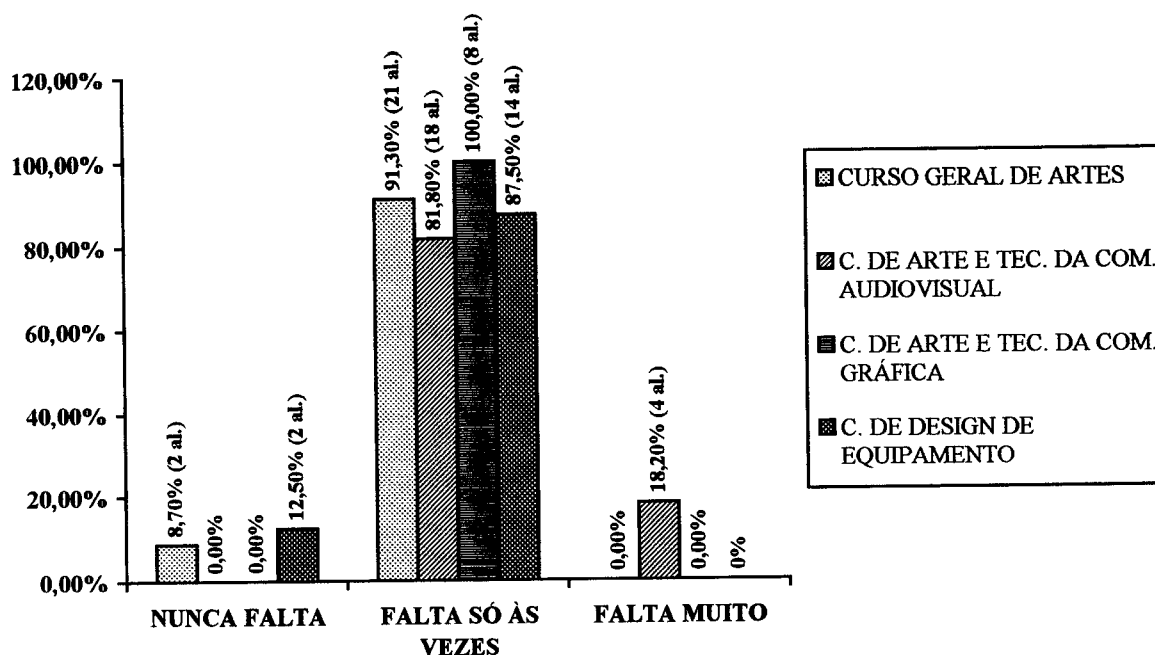


Gráfico 39 – Distribuição dos Alunos por Cursos conforme a Assiduidade



17. O Aproveitamento Escolar, quadro n.º 26 em anexos. Os dados dos indicadores da matriz do questionário permitem-nos concluir o seguinte sobre o aproveitamento escolar: Não existe neste ensino “bom” aproveitamento: A maioria, 87% da amostra (60 alunos), consideram que o aproveitamento dos alunos é “regular”; dos quais 22 (100%) são do curso da Comunicação Audiovisual, 16 (100%) do curso de Design de Equipamento, 17 (74%) do curso Geral de Artes e 5 (62,5%) do curso da Comunicação Gráfica. Consideram que têm “mau” aproveitamento 13% da amostra (9 alunos), sendo 3 (37,5%) do curso da Comunicação Gráfica e 6 (26%) do curso Geral de Artes.

A partir dos dados analisados, construímos os gráficos n.ºs 40 (aspecto geral da amostra) e 41 (amostra por cursos).

Gráfico 40 – Aproveitamento Escolar dos Alunos

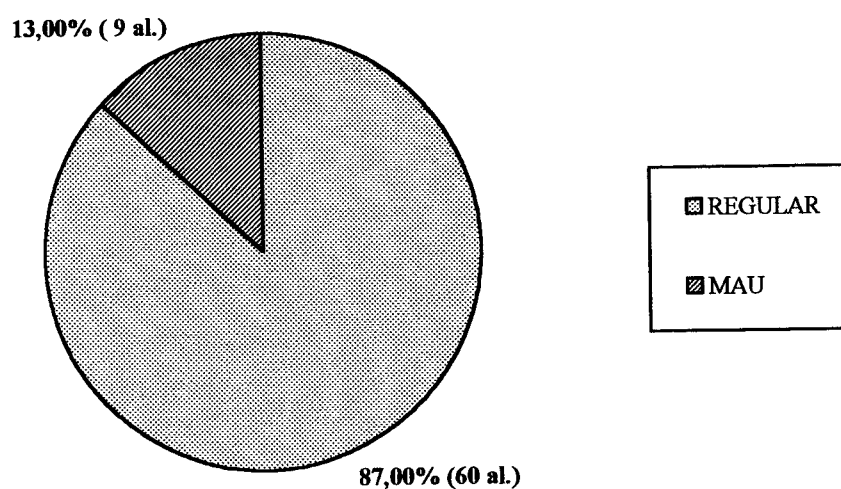
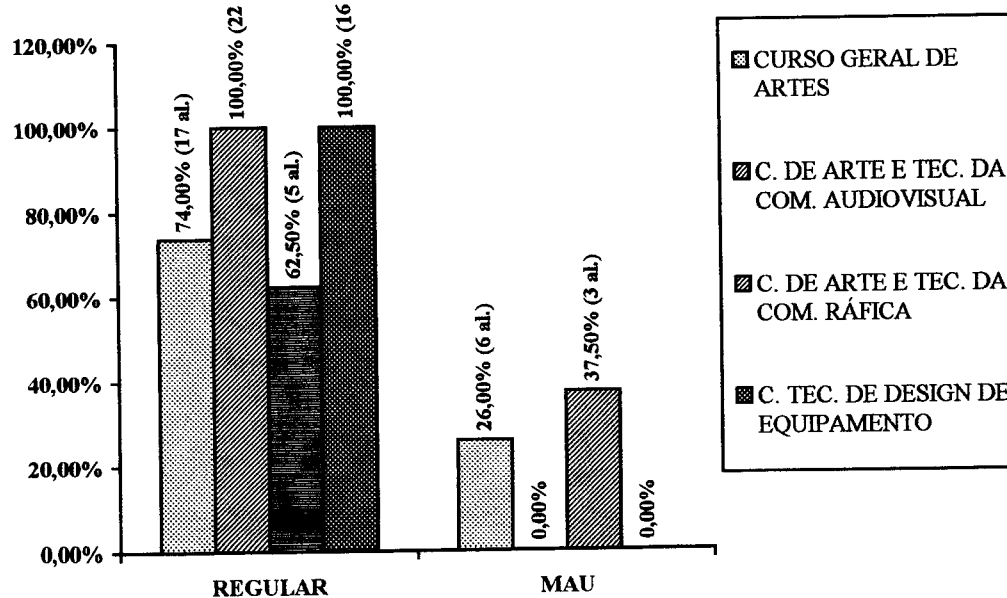


Gráfico 41 – Distribuição dos Alunos por Cursos segundo o Aproveitamento Escolar



18. O funcionamento do ensino recorrente, quadro n.º 27 em anexos.

Consultando as matrizes e quadro resultante dos questionários, constatamos o seguinte sobre o funcionamento do ensino recorrente: Os programas são “bons”, segundo 68% da amostra (47 alunos), distribuídos por 12 (75%) do curso de Design de Equipamento, 16 (69%) do curso Geral de Artes, 14 (63,6%) do curso da Comunicação Audiovisual e 5 (62,5%) do curso da Comunicação Gráfica. Os programas são “sem interesse” de acordo com 32% da amostra (22 alunos); sendo 3 (37,5%) do curso da Comunicação Gráfica, 8 (36,5%) do curso da Comunicação Audiovisual, 7 (31%) do curso Geral de Artes e 4 (25%) do curso de Design de Equipamento.

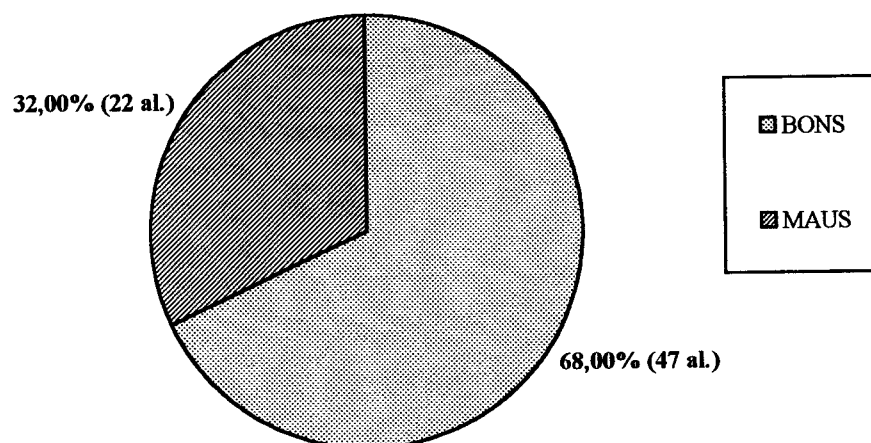
Ácerca dos professores, a maioria dos alunos 84% da amostra (58 alunos) acha que os “professores são interessados”; com a seguinte distribuição: 21 (91,3%) do curso Geral de Artes, 14 (87,5%) do curso de Design de Equipamento, 7 (87,5%) do curso da Comunicação Gráfica e 16 (72,7%) do curso da Comunicação Audiovisual. Consideram os “professores distantes” 16% da amostra (11 alunos): distribuídos por 6 (27,3%) do curso da Comunicação Audiovisual, 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica, 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes.

Os alunos não se manifestaram quanto à “forma de avaliação”.

Com estes indicadores elaborámos os gráficos n.ºs 42, 43 (aspecto geral da amostra) e 44 (amostra por cursos).

Gráfico 42 e 43 – Funcionamento do Ensino Recorrente visto pelos Alunos segundo os:

1.º - PROGRAMAS



2.º - PROFESSORES

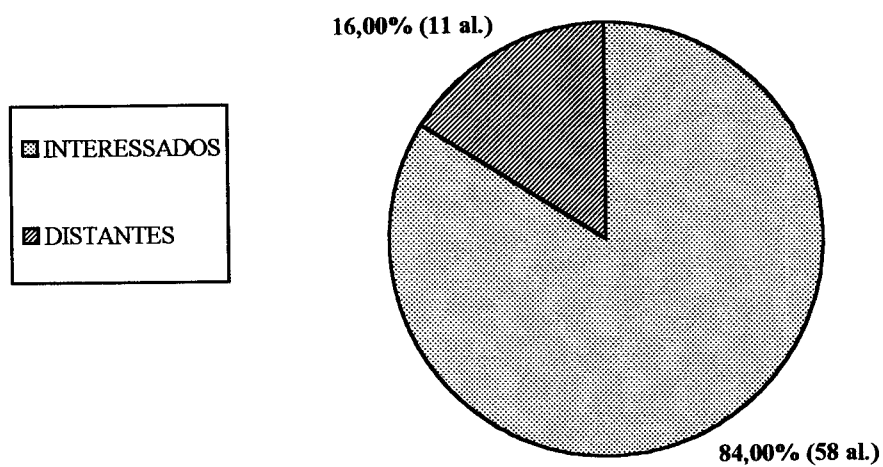
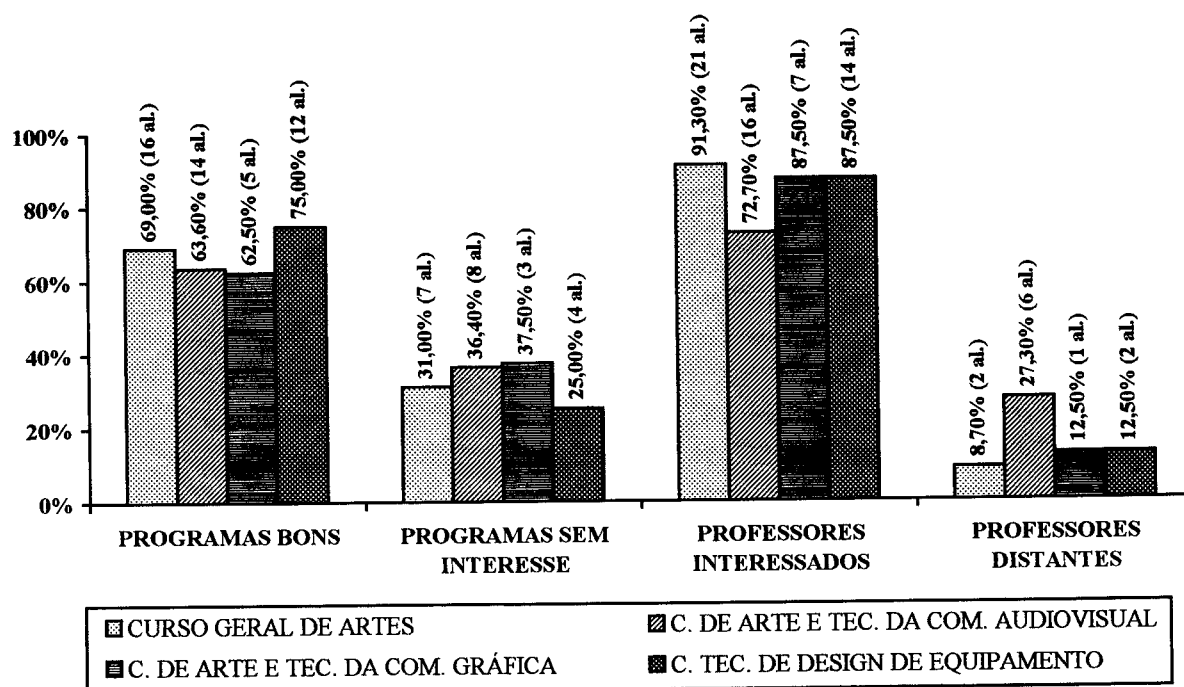


Gráfico 44 – Distribuição dos Alunos por Cursos segundo a opinião sobre o Funcionamento do Ensino Recorrente

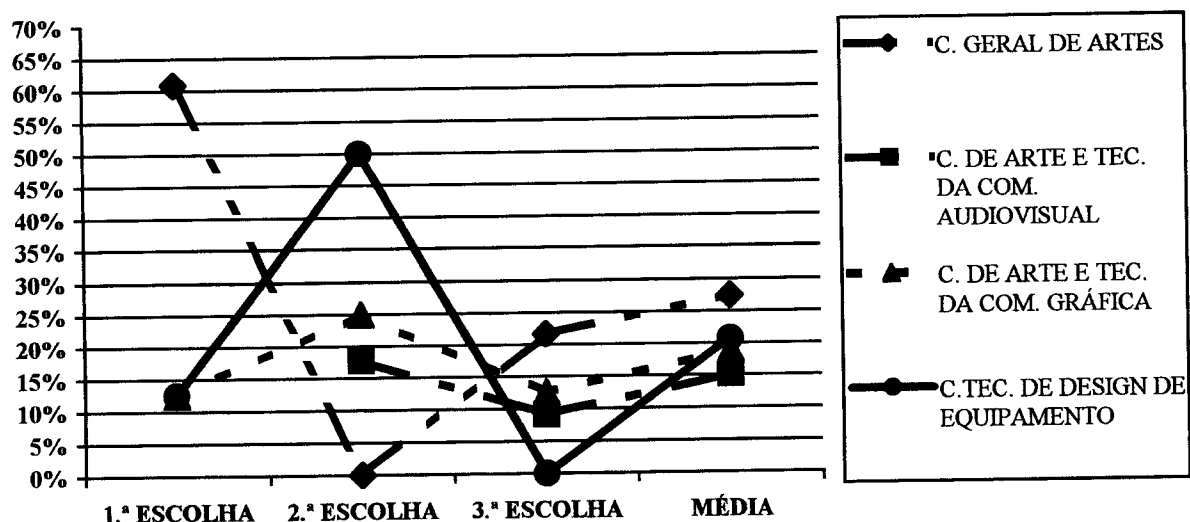


19. O Absentismo dos alunos: A partir dos dados recolhidos, nomeadamente os registados no quadro número 28 dos anexos e de acordo com Albano Estrela (1994 – 4.^a edição) “. . . pretendemos a convergência das perspectivas fornecidas pelos diversos indicadores, considerando que cada perspectiva traduz sempre um certo olhar, segundo um determinado ângulo da realidade” (p. 187).

Aos alunos foi pedido que respondessem às matrizes indicadas no questionário (escolhendo três) e que as classificassem consoante o grau de grandeza como 1.^a, 2.^a ou 3.^a escolha, tendo-se verificado, relativamente às razões do absentismo, os seguintes indicadores:

“motivos pessoais, familiares, etc.”: Ao somatório das três escolhas responderam 62,3% da amostra (43 alunos), perfazendo uma média de 20,77% (14 alunos). À 1.^a escolha, 30,4% da amostra (21 alunos), dos quais 14 (60,9%) do curso Geral de Artes, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual, 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica. À 2.^a escolha com 20,3% da amostra (14 alunos), sendo 8 (50%) do curso de Design de Equipamento, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica. À 3.^a escolha responderam 8 alunos (11,6% da amostra), com 5 (21,75%) do curso Geral de Artes, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica.

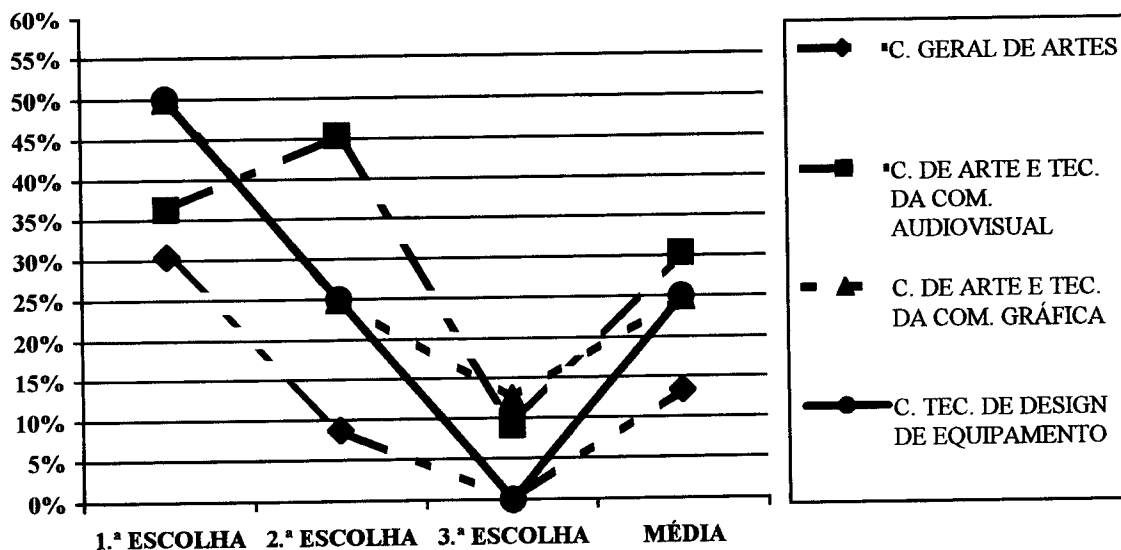
Gráfico 45



Considerando os cursos consoante a alternativa das vias, teremos o curso Geral de Artes como via de ensino e os outros cursos (Comunicação Audiovisual, Comunicação Gráfica e Design de Equipamento) como via tecnológica. Logo, à matriz “motivos pessoais” foi dada maior importância na via de ensino (curso Geral de Artes) do que na via tecnológica, embora as curvaturas sejam diferentes entre os cursos, principalmente a curvatura do curso de Design de Equipamento com uma subida de percentagem, bem legível, na 2.^a escolha.

“Motivos profissionais” constitui o indicador de maior percentagem no somatório das três escolhas 59,5% da amostra (48 alunos), perfazendo uma média de 23,2% (16 alunos). Como 1.^a escolha com 39,1% da amostra (27 alunos), responderam 8 (50%) do curso de Design de Equipamento, 4 (50%) do curso da Comunicação Gráfica, 8 (36,3%) do curso da Comunicação Audiovisuais e 7 (30,4%) do curso Geral de Artes. Como 2.^a escolha 26,1% da amostra (18 alunos), responderam 10 (45,4%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (25%) do curso de Design de Equipamento, 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes. Como 3.^a escolha, responderam 4,3% da amostra (3 alunos), distribuídos por 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica.

Gráfico 46

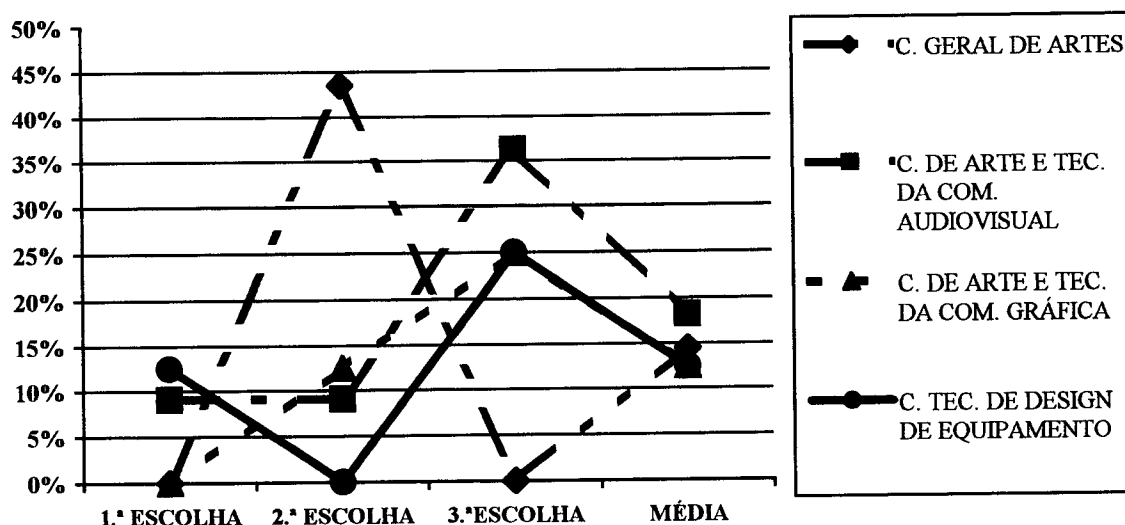


Nesta matriz “motivos profissionais” apresentou maior importância nos cursos da via tecnológica do que na via de ensino, embora a curvatura desta via se aproxime das curvaturas dos outros cursos da via tecnológica, com exceção da curvatura do curso da Comunicação Audiovisual que teve uma subida de percentagem na 2.ª escolha.

A matriz “Reduzido de número de aulas práticas” registou para as três escolhas um somatório de 44,9% da amostra (31 alunos), perfazendo a média de 14,97% (10 alunos). A 1.ª escolha, registou 5,8% da amostra (4 alunos), distribuídos por 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento. À 2.ª escolha responderam 18,8% da amostra (13 alunos), distribuídos por 10 (43,5%) do curso Geral de Artes, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica. A 3.ª escolha, registou 20,3% da amostra (14 alunos),

distribuídos por 8 (36,3%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (25%) do curso de Design de Equipamento e 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica.

Gráfico 47



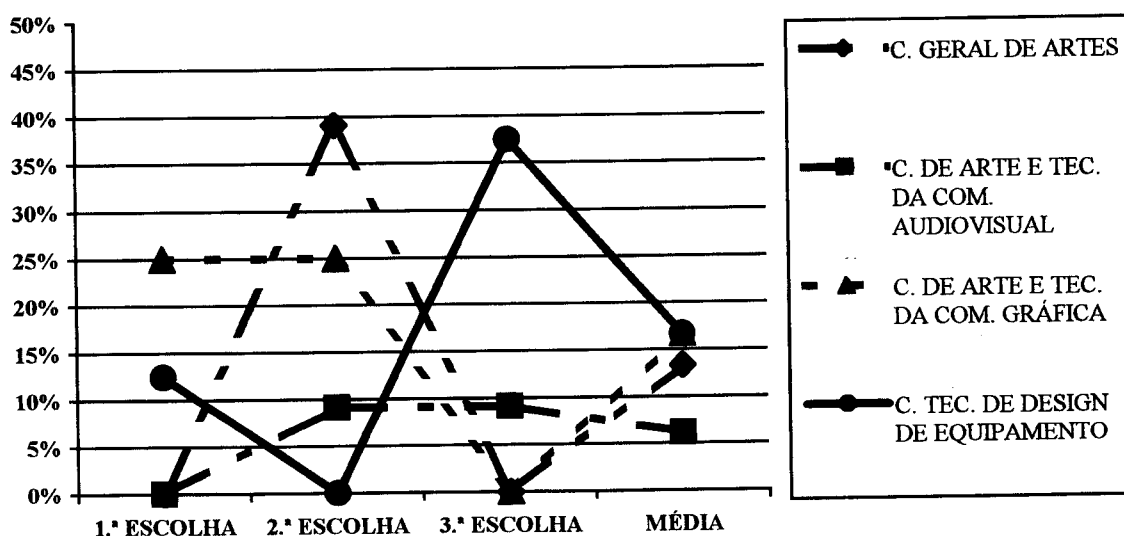
A 2.ª e a 3.ª escolha desta matriz foram as que apresentaram maiores percentagens, respectivamente, na via de ensino e na via tecnológica. As médias das duas vias aproximaram-se.

Ainda se registaram as análises de matrizes com menor representatividade quantitativa:

- “Dificuldade no acompanhamento das matérias” com um somatório para as três escolhas de 36,2% da amostra (25 alunos), e a média de 12% (8 alunos). A 1.ª escolha, registou 5,8% da amostra (4 alunos), distribuída pelos cursos de Comunicação Gráfica: 2 (25%) e Design de Equipamento, 2 (12,5%). A 2.ª escolha; 18,8% da amostra

(13 alunos), dos quais 9 (39,1%) do curso Geral de Artes, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica. A 3.^a escolha com 11,6% da amostra (8 alunos), sendo 6 (37,5%) do curso de Design de Equipamento e 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual.

Gráfico 48

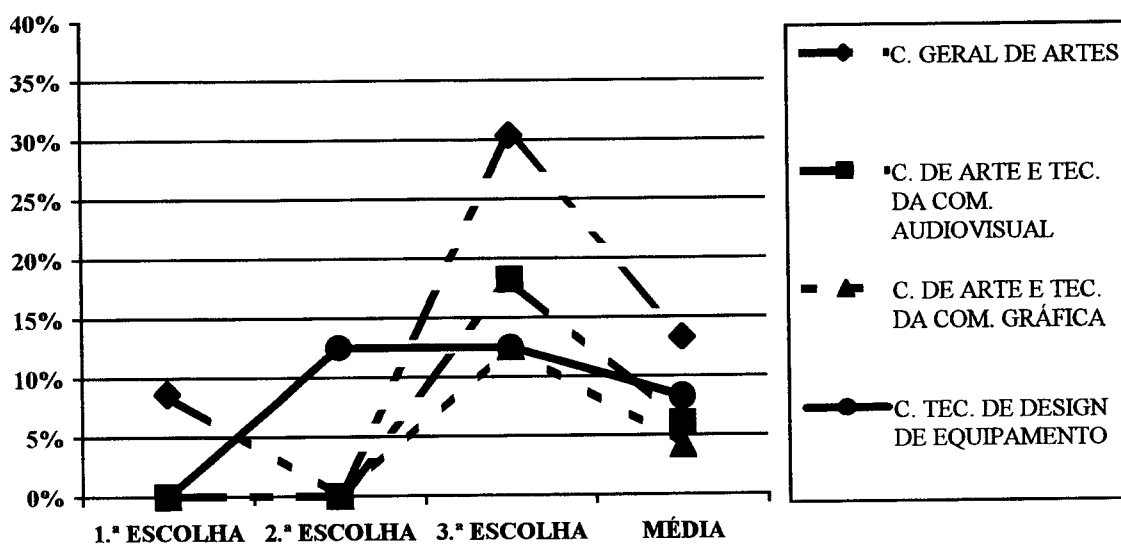


Esta matriz, apresenta curvaturas diferentes entre os cursos. Verifica-se que a maior percentagem corresponde à 2.^a escolha da via de ensino. As percentagens, na via tecnológica, dividiram-se pelas três hipóteses, com um pico acentuado na 3.^a escolha para o curso de Design de Equipamento. Mas as médias foram semelhantes entre as duas vias, de ensino e tecnológico.

- “Cursos não adequados” com 26,1% da amostra (18 alunos), para o somatório das três escolhas e a média de 8,7% (6 alunos). À 1.^a escolha, responderam 2,9% da amostra (2 alunos) do curso Geral de Artes (8,7%). À 2.^a

escolha também responderam 2,9% da amostra (2 alunos), do curso de Design de Equipamento (12,5%). A 3.^a escolha registou 20,3% da amostra (14 alunos), distribuídos por 7 (30,4%) do curso Geral de Artes, 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual, 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica.

Gráfico 49

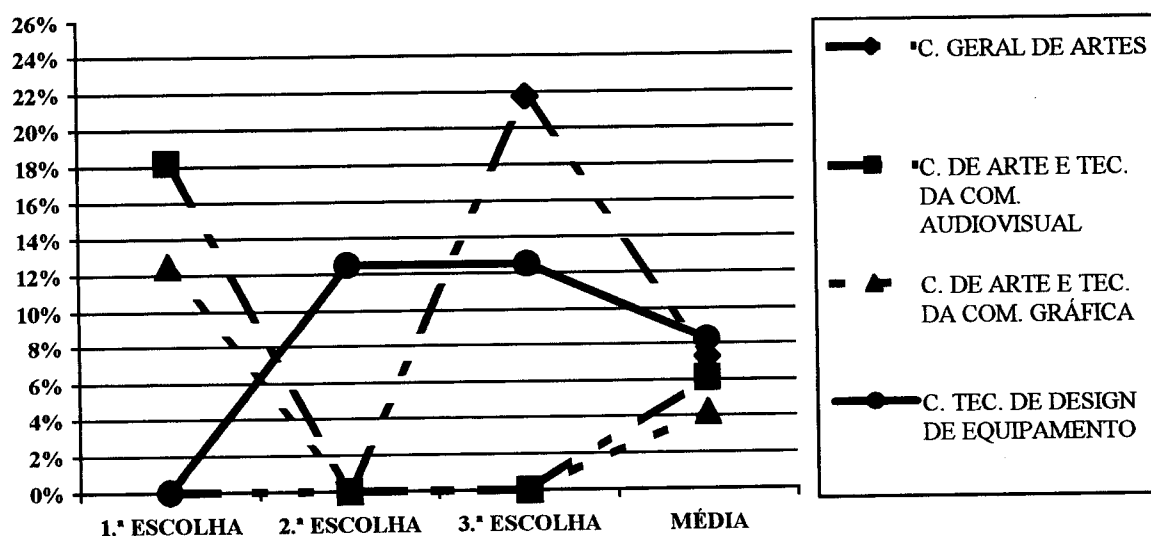


Na matriz “cursos não adequados” foi a 3.^a escolha aquela em que se contabilizou maior percentagem, em qualquer das duas vias. No entanto, a via de ensino superou a média das duas vias.

- “Ensino deficiente” com um somatório para as três escolhas de 20,3% da amostra (14 alunos), e a média de 6,77% (5 alunos). À 1.^a escolha responderam 7,3% da amostra (5 alunos), distribuídos por: 1 (12,5%) do curso da

Comunicação Gráfica e 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual. À 2.^a escolha responderam, 2,9% da amostra (2 alunos), todos do curso de Design de Equipamento (12,5%). A 3.^a escolha registou repostas de 10,1% da amostra (7 alunos), sendo 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 5 (21,75%) do curso Geral de Artes.

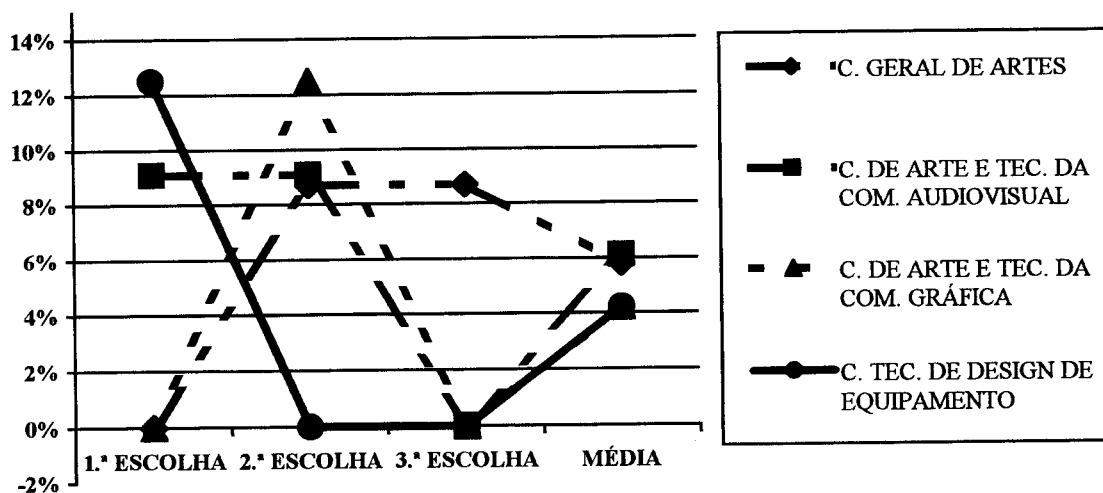
Gráfico 50



Na matriz “ensino deficiente”, a via de ensino é aquela que apresenta a resposta com maior percentagem na 3.^a escolha. A via tecnológica, com a curvatura do curso de Design de Equipamento diferente dos outros cursos englobados nesta via, apresenta uma dispersão das percentagens entre as três escolhas. Contudo, as médias das duas vias são semelhantes, com uma ligeira diferença para a via de ensino.

- “Ausência de registo de faltas” com o somatório de 15,9% da amostra (11 alunos), para as três escolhas e a média de 5,3% (4 alunos). À 1.^a escolha responderam 5,8% da amostra (4 alunos), assim distribuídos: 2 (12,5%) do curso de Design de Equipamento e 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual. À 2.^a escolha, responderam 7,2% da amostra (5 alunos), sendo 2 (8,7%) do curso Geral de Artes, 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica. Na 3.^a escolha, as respostas ficaram-se pelos 2,9% da amostra (2 alunos), pertencentes ao curso Geral de Artes (8,7%).

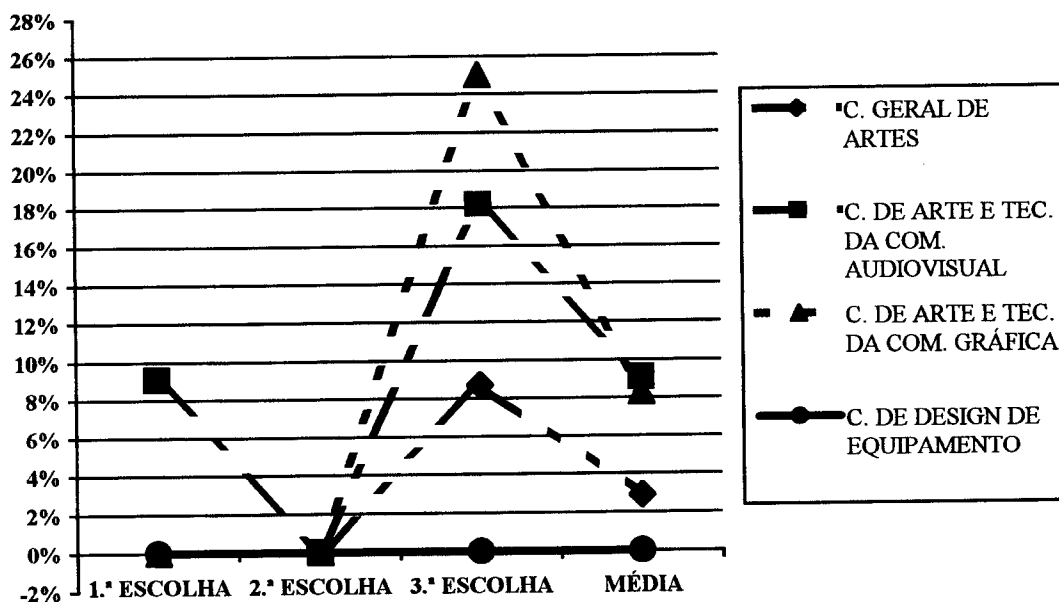
Gráfico 51



Esta matriz apresenta percentagem significativa na via tecnológica nas 1.^a e 2.^a escolhas e na via de ensino nas 2.^a e 3.^a escolhas. A média mais alta é na via de ensino.

- À matriz: “Horários mal estruturados” responderam 14,5% da amostra (10 alunos), média de 4,8% (3 alunos). A 1.^a escolha registou 2,9% de respostas da amostra (2 alunos), distribuídos pelo curso da Comunicação Audiovisual (9,1%). A 2.^a escolha não teve registos. À 3.^a escolha responderam 11,6% da amostra (8 alunos), dos quais 4 (18,2%) do curso da Comunicação Audiovisual, 2 (25%) do curso da Comunicação Gráfica e 2 (8,7%) do curso Geral de Artes.

Gráfico 52



A mais significativa resposta dos alunos, a esta matriz “horários mal estruturados”, corresponde à 3.^a escolha, nas duas vias. Destaca-se, contudo, o curso de Design de Equipamento relativamente aos outros cursos da mesma via por não ter qualquer significado. A média da via tecnológica, dos outros dois cursos, apresenta-se ligeiramente superior à via de ensino.

- A **“Problemas de relacionamento com os professores”** deram resposta 10,1% da amostra (7 alunos): média de 5,3% (4 alunos). A 1.^a escolha não teve registos. A 2.^a escolha registou 4,3% da amostra (3 alunos), sendo 2 (9,1%) do curso da Comunicação Audiovisual e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica. À 3.^a escolha responderam 5,8% da amostra (4 alunos), distribuídos pelos cursos de Design de Equipamento 2 (12,5%) e Geral de Artes com 2 (8,7%).

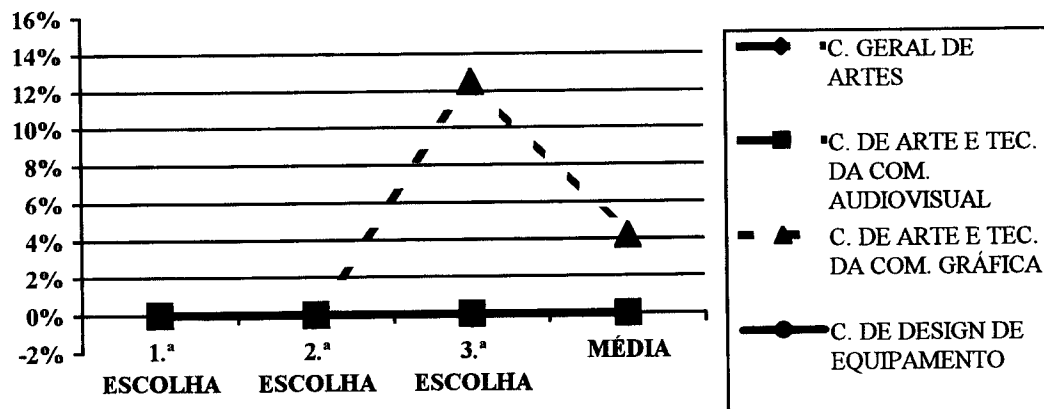
Gráfico 53



Também, nesta matriz, o curso de Design de Equipamento manifesta uma curvatura diferente dos outros cursos da via tecnológica, mas de qualquer forma não alterou a leitura de importância da matriz entre as vias. Verifica-se que a média é superior na via tecnológica em relação à via de ensino.

- À matriz: **“Mau ambiente na escola”**, respondeu 1,5% da amostra (1 aluno), pertencente ao curso da Comunicação Gráfica (12,5%).

Gráfico 54



Na matriz “mau ambiente na escola”, só o curso de Comunicação Gráfica, registou na 3.ª escolha algum significado.

A partir dos indicadores elaborámos os gráficos n.ºs 55, 56, 57 e 58 (aspectos gerais da amostra).

Gráfico 55 - Causas do Absentismo segundo a opinião dos Alunos

Média das três Escolhas

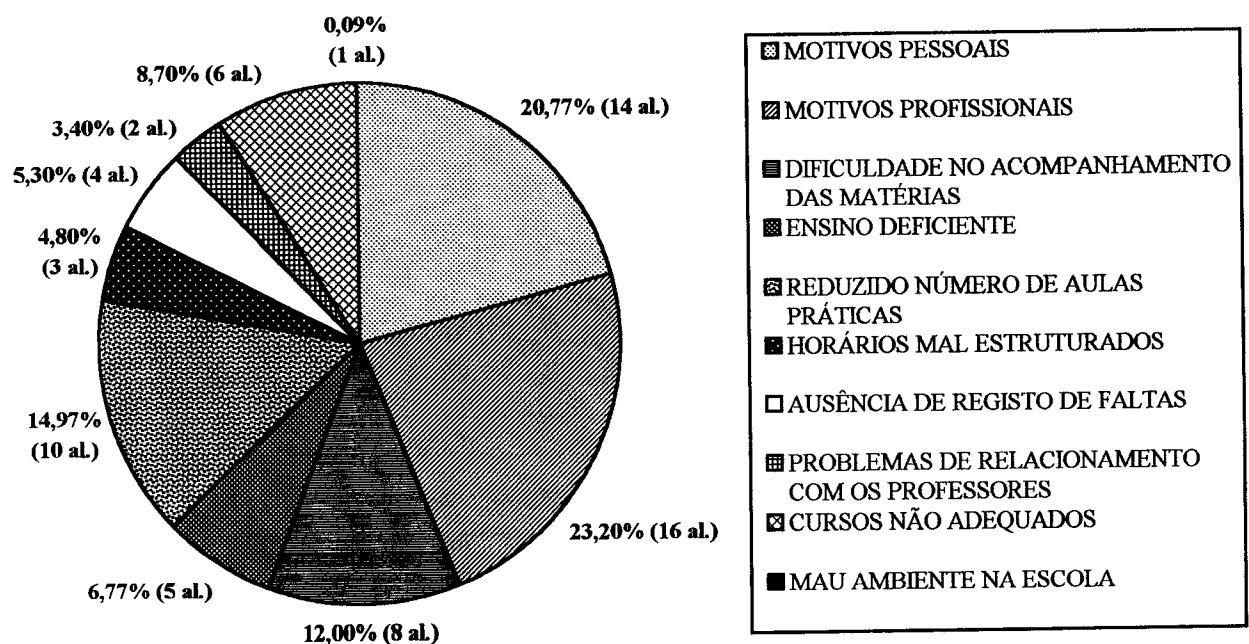


Gráfico 56 – 1.ª Escolha

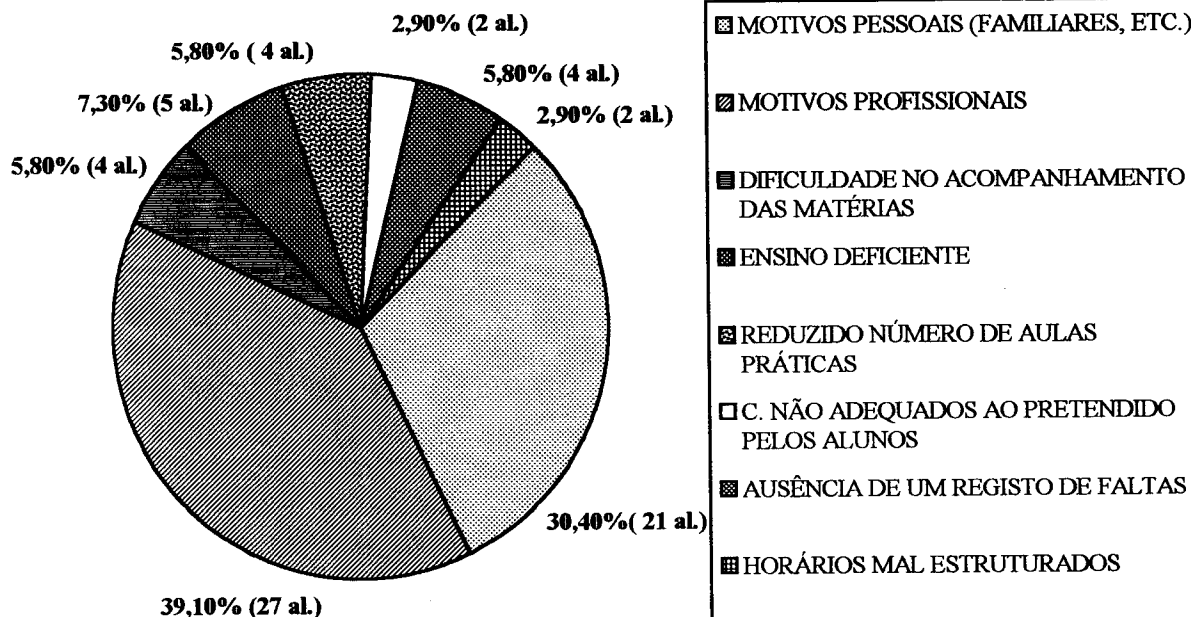


Gráfico 57 – 2.ª Escolha

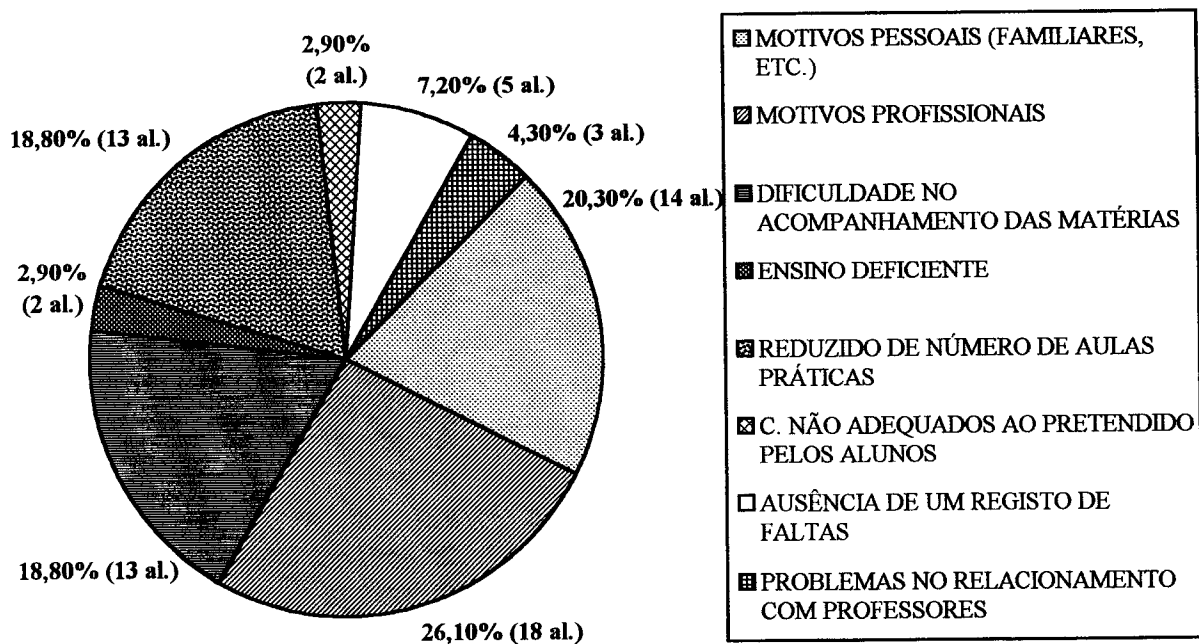
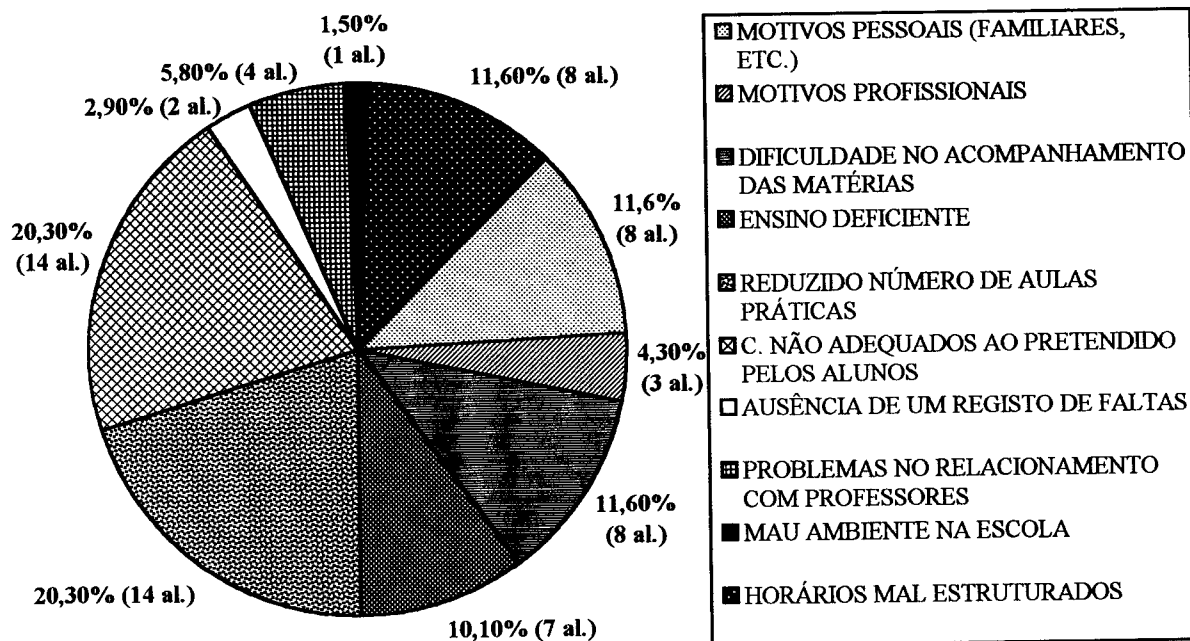


Gráfico 58 - 3ª. Escolha



Pela análise feita a cada curso, convirá realçar a comparação dos indicadores (mais representativos) embora cada um deles não tenha a mesma importância para todos os cursos. Assim temos:

- Para o curso Geral de Artes, o absentismo dos alunos tem como primeira causa, “motivos pessoais, familiares, etc.”, apontado em 1.ª escolha (60,9% da amostra do curso – 14 alunos); como segunda causa, “poucas aulas práticas”, em 2.ª escolha (43,5% – 10 alunos) e como terceira causa, “cursos não adequados”, em 3.ª escolha (30,4% – 7 alunos).
- Para o curso da Comunicação Audiovisual, a primeira e a segunda causa são “motivos profissionais”, apontando

como 1.^a e 2.^a escolha (8 e 10 alunos – 36,3% e 45,4% da amostra do curso) e a terceira causa “poucas aulas práticas”, como 3.^a escolha (8 alunos – 36,3%).

- Para o curso da Comunicação Gráfica, a primeira causa é atribuída a “motivos profissionais”, apontando como 1.^a escolha (50% da amostra do curso – 4 alunos); como segundas causas são apontados “motivos pessoais, familiares, etc.”, “motivos profissionais” e “dificuldade no acompanhamento das matérias”, em termos de 2.^a escolha (25% - 2 alunos) e como terceiras causas “poucas aulas práticas” e “horários mal estruturados”, em termos de 3.^a escolha (25% - 2 alunos).
- Para o curso de Design de Equipamento, a primeira causa recai em “motivos profissionais”, apontando como 1.^a escolha (50% da amostra do curso – 8 alunos); a segunda causa recai em “motivos pessoais, familiares, etc.”, apontando como 2.^a escolha (50% - 8 alunos) e a terceira causa recai na “dificuldade no acompanhamento das matérias”, apontando como 3.^a escolha (37,5% - 6 alunos).

Foram ainda elaborados os gráficos n.ºs 59, 60, 61 e 62 (amostra por cursos com total de matrizes) e o quadro n.º 4 (graus de valores dos Indicadores mais representativos).

Gráfico 59 - Distribuição dos Alunos por Cursos consoante a opinião das possíveis causas do Absentismo - Média das três Escolhas

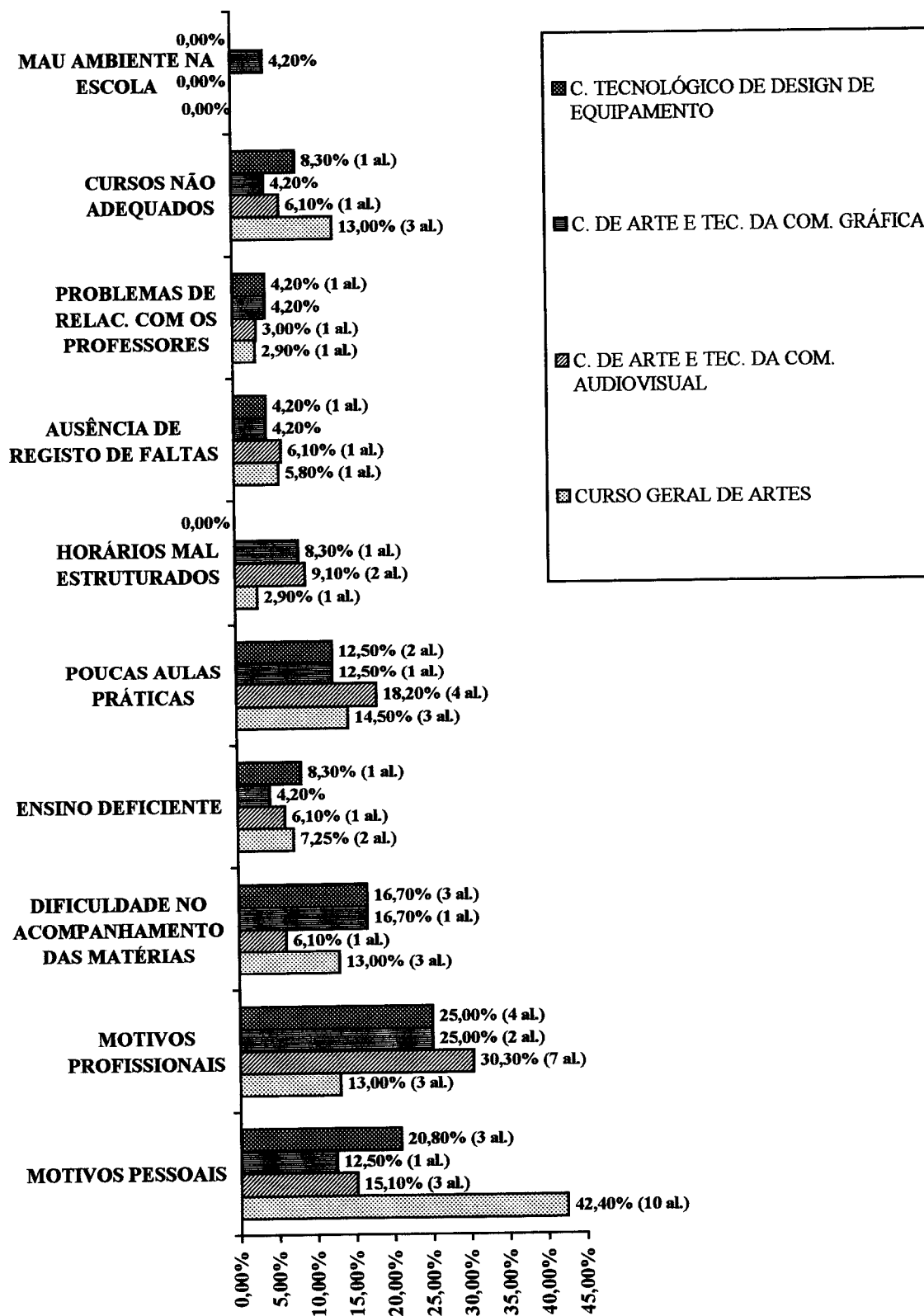


Gráfico 60 - 1ª. Escolha

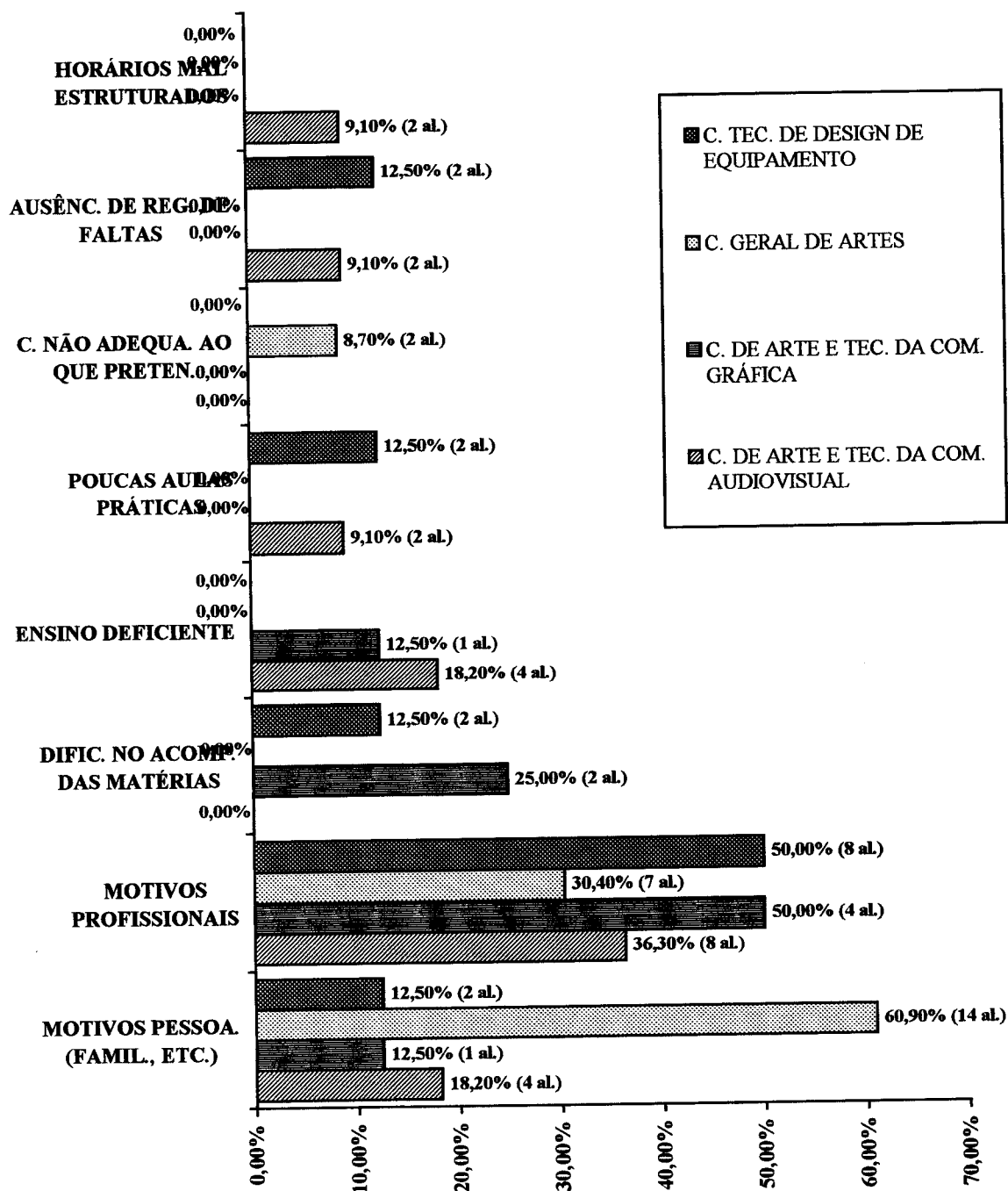


Gráfico 61 - 2º. Escolha

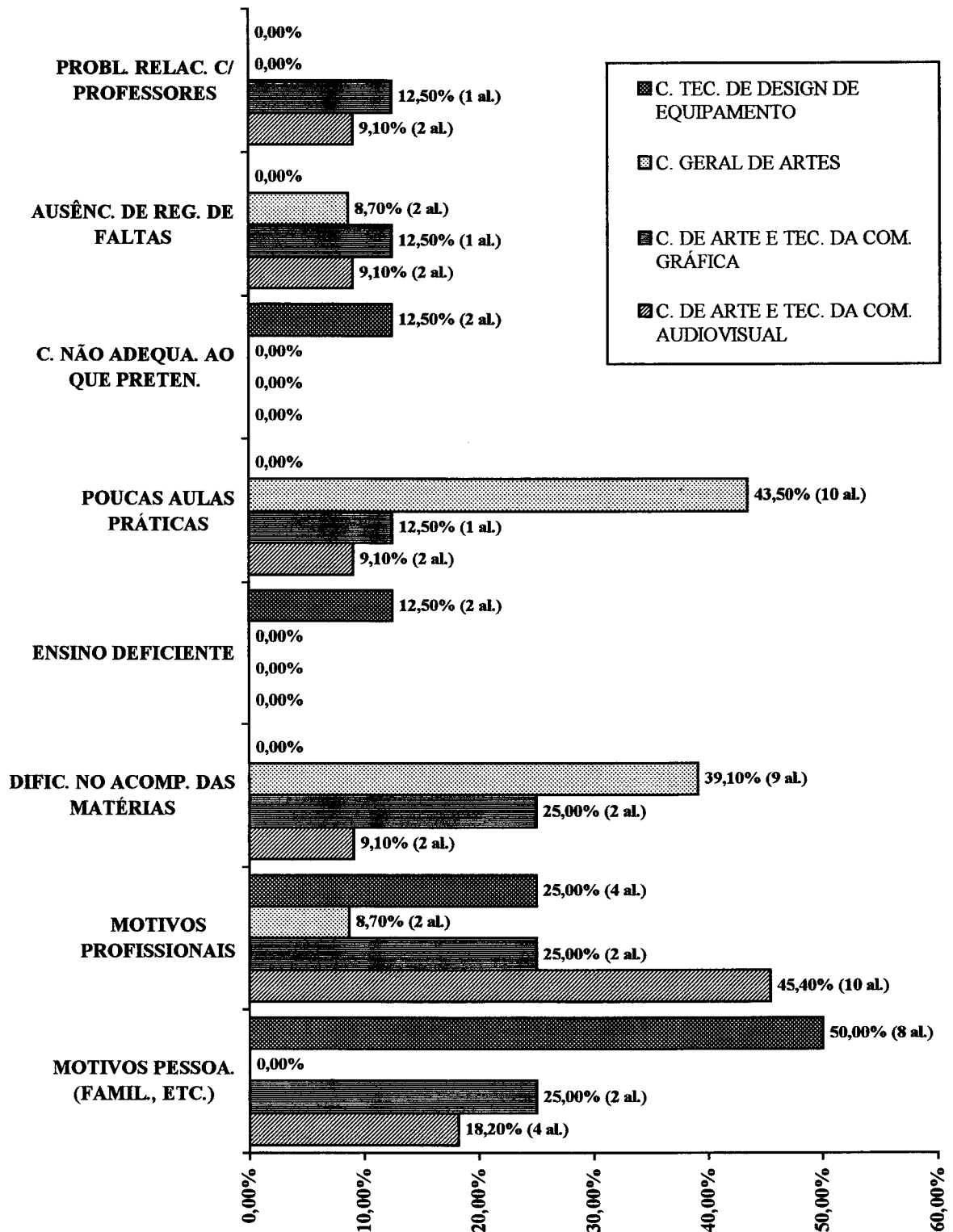
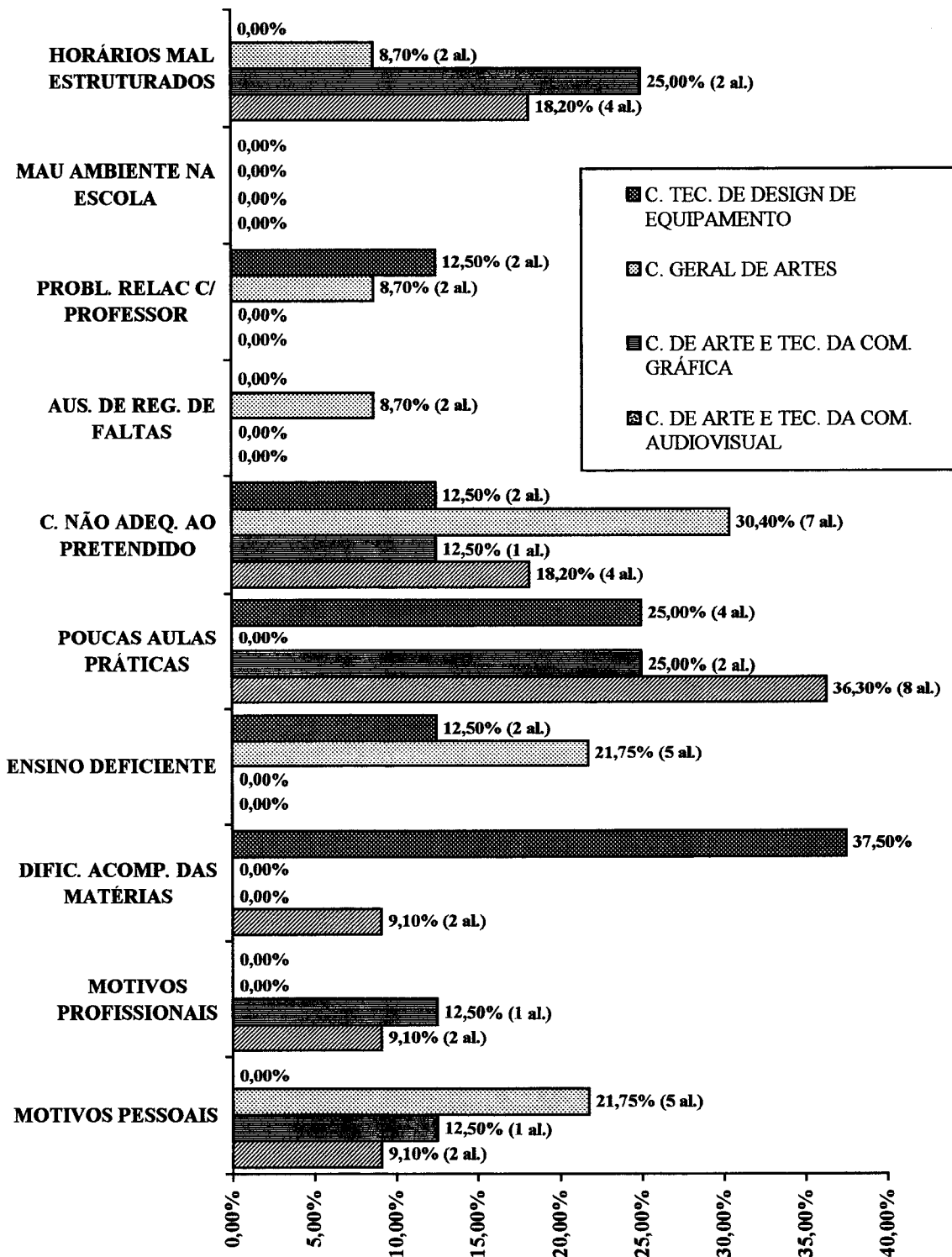


Gráfico 62 - 3ª. Escolha



Quadro 4 - Grau de valores dos Indicadores mais representativos

CURSOS	GERAL DE ARTES	ARTE E TEC. DA COM. AUDIOVISUAL	ARTE E TEC. DA COM. GRÁFICA	TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO
INDICADORES				
Motivos pessoais / familiares / etc.	1.ª escolha		2.ª escolha	2.ª escolha
Motivos profissionais		1.ª e 2.ª escolha	1.ª e 2.ª escolha	1.ª escolha
Dificuldade em acompanhar as matérias			2.ª escolha	3.ª escolha
Ensino deficiente				
Poucas aulas práticas	2.ª escolha	3.ª escolha	3.ª escolha	
Cursos não adequados	3.ª escolha			
Problemas na relação com os professores				
Mau ambiente na Escola				
Ausência de um registo de faltas				
Horários mal estruturados			3.ª escolha	

Sendo o curso Geral de Artes, um curso da via de ensino e os outros três cursos da via tecnológica, podemos fazer a análise em termos das vias dos cursos (como já foi feito) e dizer, por exemplo, que o indicador “motivos pessoais” tem um grau de importância maior na via de ensino e o indicador “motivos profissionais” na via tecnológica, etc. etc.. Mas, também podemos agrupar os indicadores em dois grandes grupos: **Motivos extra escolares** (“motivos pessoais, familiares, etc.” e os “motivos profissionais”) e **motivos escolares** (“dificuldade no acompanhamento das matérias”, “ensino deficiente”, “reduzido número de aulas práticas”, horários mal estruturados”, “ausência de registo de faltas”, “problemas de relacionamento com os professores”, “cursos não adequados” e “mau ambiente na escola”) e compará-los.

Verificamos assim que: na 1.^a escolha, 69,5% da amostra (48 alunos) recai nos “motivos extra escolares” e 30,5% (21) nos “motivos escolares”; na 2.^a escolha, temos 53,6% (37), nos “motivos escolares” e 46,4% (31) nos “motivos extra escolares” e na 3.^a escolha, 84% (58) nos “motivos escolares” e 16% (11) nos “motivos extra escolares”. Os valores vão-se invertendo da 1.^a para a 3.^a escolha. No que respeita à média das três escolhas a maior percentagem recai nos motivos escolares com 56,03% (39 alunos) contra 43,97% (30 alunos) nos motivos extra-escolares.

Com esta última parte da análise sobre as causas escolhidas pelos alunos como indicadores mais representativos no absentismo dos alunos, passámos à elaboração dos gráficos n.ºs 63, 64, 65 e 66 (aspecto geral da amostra).

Gráfico 63 – 1.^a Escolha

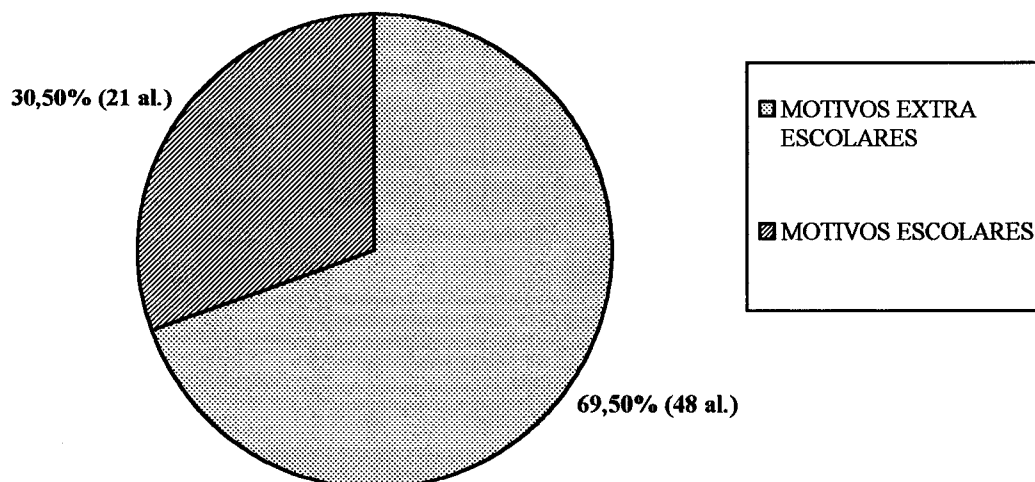


Gráfico 64 – 2.ª Escolha

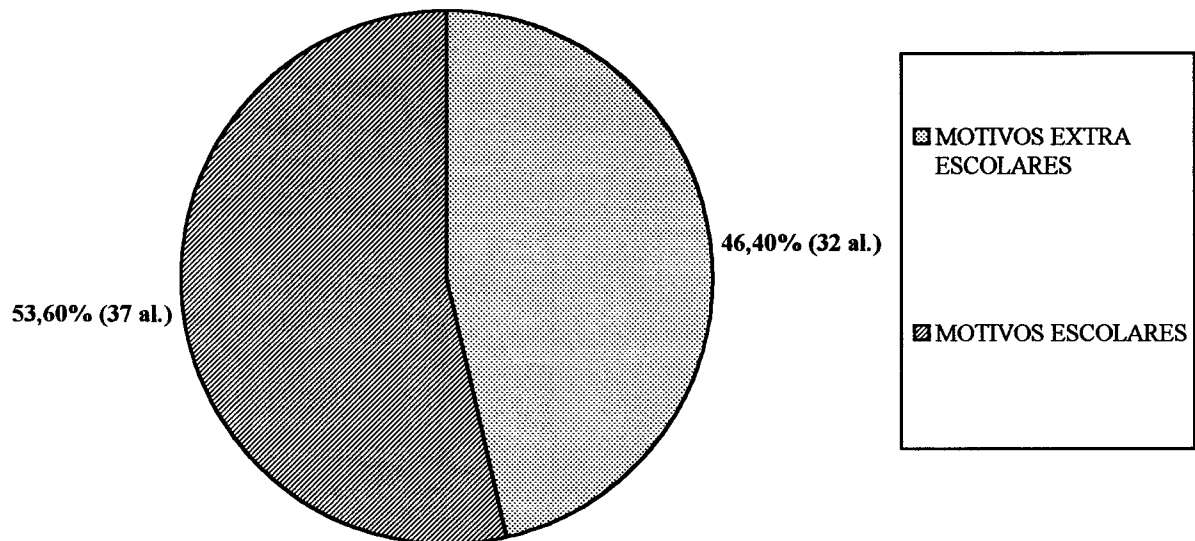


Gráfico 65 - 3ª. Escolha

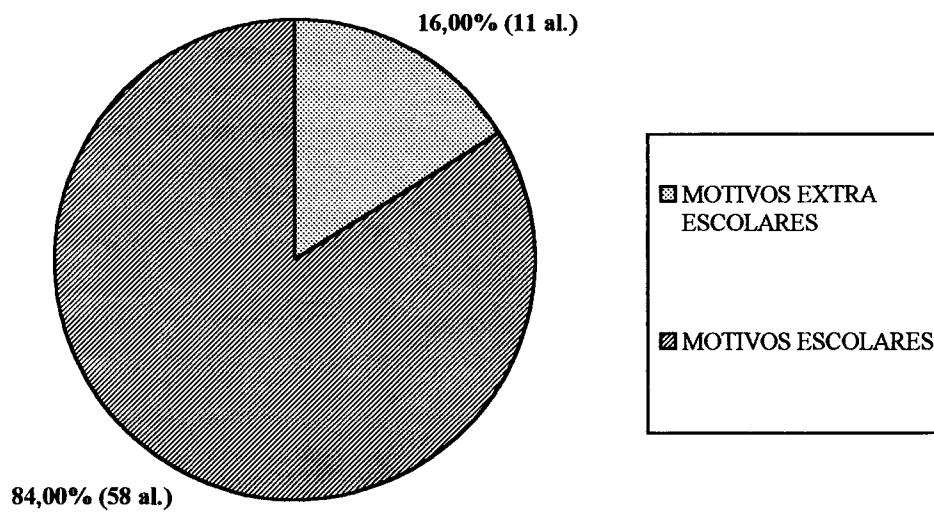
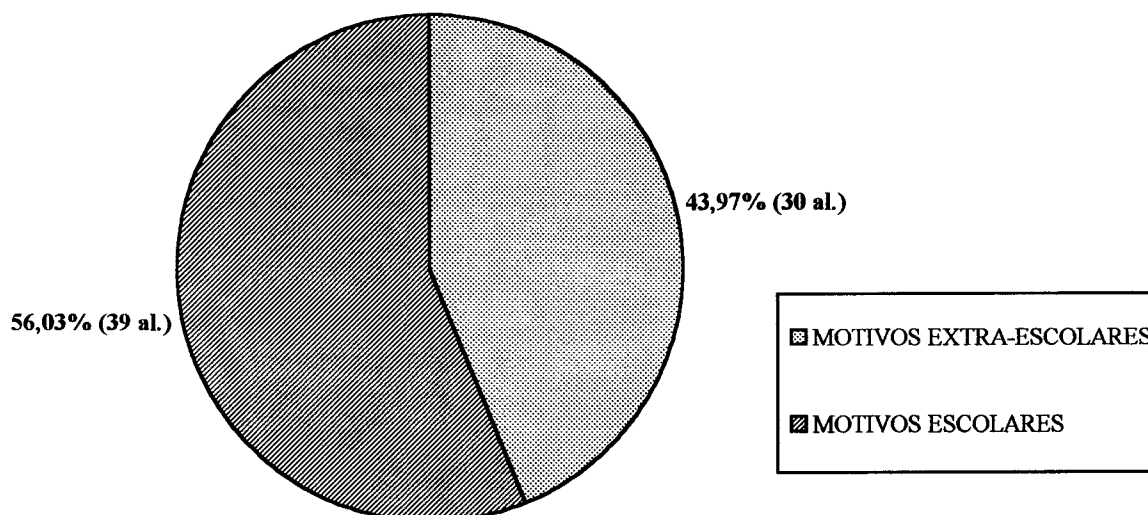


Gráfico 66 - Média das três Escolhas



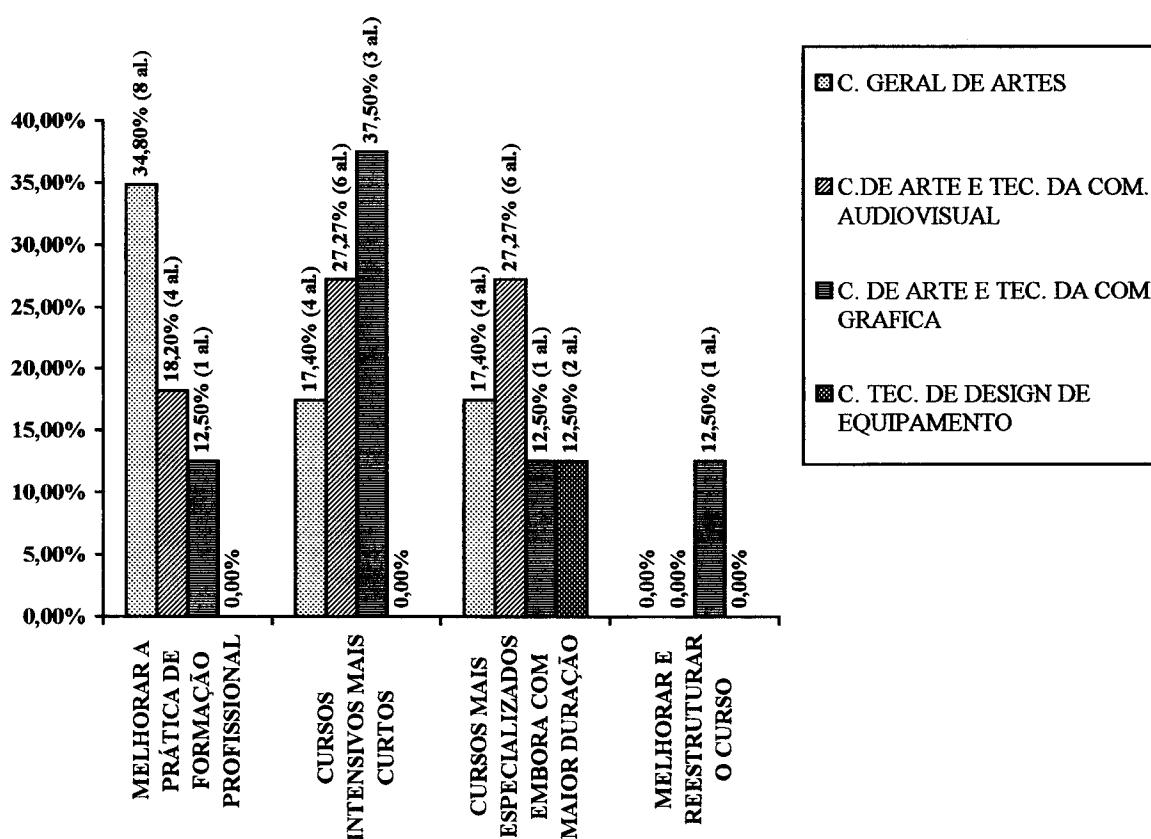
20. **Quais as sugestões para melhorar o Ensino Recorrente?** quadro n.º 29, em anexos. À pergunta aberta: **Quais as sugestões para melhorar o ensino recorrente, foram dadas sugestões. Com os resultados obtidos agrupámo-los em três grupos: o primeiro relacionado com os cursos, o segundo com a escola e o terceiro com o ensino.**

No primeiro grupo, relacionado com os cursos, verifica-se que 19% da amostra (13 alunos), responderam:

- “Melhorar a prática de formação profissional”, 8 alunos do curso Geral de Artes (34,8% da amostra do curso), 4 do curso da Comunicação Audiovisual (18,2%) e 1 do curso da Comunicação Gráfica (12,5%);
- “ Cursos intensivos mais curtos”, responderam 4 alunos do curso Geral de Artes (17,4% da amostra do curso), 6

- do curso da Comunicação Audiovisual (27,27%) e 3 do curso da Comunicação Gráfica (37,5%);
- “Cursos mais especializados embora com maior duração”, responderam 4 alunos do curso Geral de Artes (17,4% da amostra do curso), 6 do curso da Comunicação Audiovisual (27,27%) 1 do curso da Comunicação Gráfica (12,5%) e 2 do curso de Design de Equipamento (12,5%);
 - “Melhorara e reestruturar o curso”, respondeu 1 aluno do curso da Comunicação Gráfica (12,5% da amostra do curso).

Gráfico 67 – Sugestões para melhoramento dos Curso



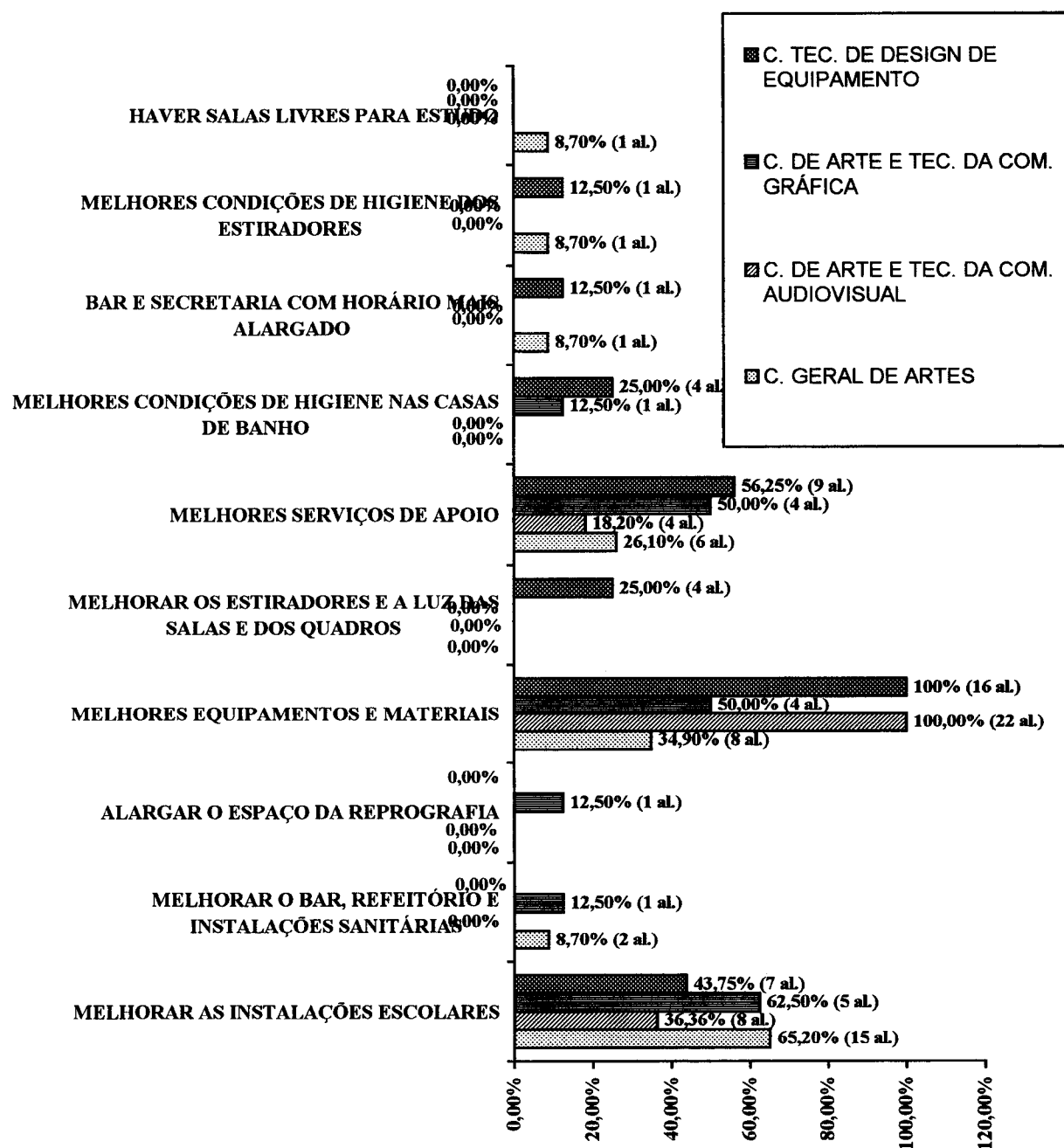
No segundo grupo, relacionado com a escola, responderam:

- “Melhorar as instalações escolares”: 51% da amostra (35 alunos) com 15 (65,2%) do curso Geral de Artes, 8 (36,36%) do curso da Comunicação Audiovisual, 5 (62,5%) do curso da Comunicação Gráfica e 7 (43,75%) do curso de Design de Equipamento;
- “Melhorar o bar, refeitório e instalações sanitárias” responderam 4,3% da amostra (3 alunos), sendo 2 (8,7%) do curso Geral de Artes e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica.
- “Alargar o espaço da reprografia” só 1,4% da amostra (1 aluno), do curso da Comunicação Gráfica (12,5%) respondeu. “Haver salas livres para estudo” responderam 2,9% da amostra (2 alunos), do curso Geral de Artes (8,7%);
- “Melhores equipamentos e materiais” responderam 72,5% da amostra (50 alunos), assim distribuídos: 8 (34,9%) do curso Geral de Artes, 22 (100%) do curso da Comunicação Audiovisual, 4 (50%) do curso da Comunicação Gráfica e 16 (100%) do curso de Design de Equipamento;
- “Melhorar os estiradores e luz das salas e quadros” responderam 6% da amostra (4 alunos), todos do curso de Design de Equipamento (25%);
- “Melhores serviços de apoio”, foi respondido por 33% da amostra (23 alunos), distribuídos por 6 (26,1%) do curso Geral de Artes, 4 (18,2%) do curso da Comunicação

Audiovisual, 4 (50%) do curso da Comunicação Gráfica e 9 (56,25%) do curso de Design de Equipamento.

- “Melhores condições de higiene nas casas de banho”, é a resposta atribuída a 7% da amostra (5 alunos) sendo 4 (25%) do curso de Design de Equipamento e 1 (12,5%) do curso da Comunicação Gráfica.
- E por último, responderam 3% da amostra (2 alunos): “Bar e secretaria com horário mais alargado” e “melhores condições de higiene dos estiradores”, sendo 1 do curso Geral de Artes (8,7%) e 1 de Design de Equipamento (12,5%).

Gráfico 68 – Sugestões para melhoramento da Escola

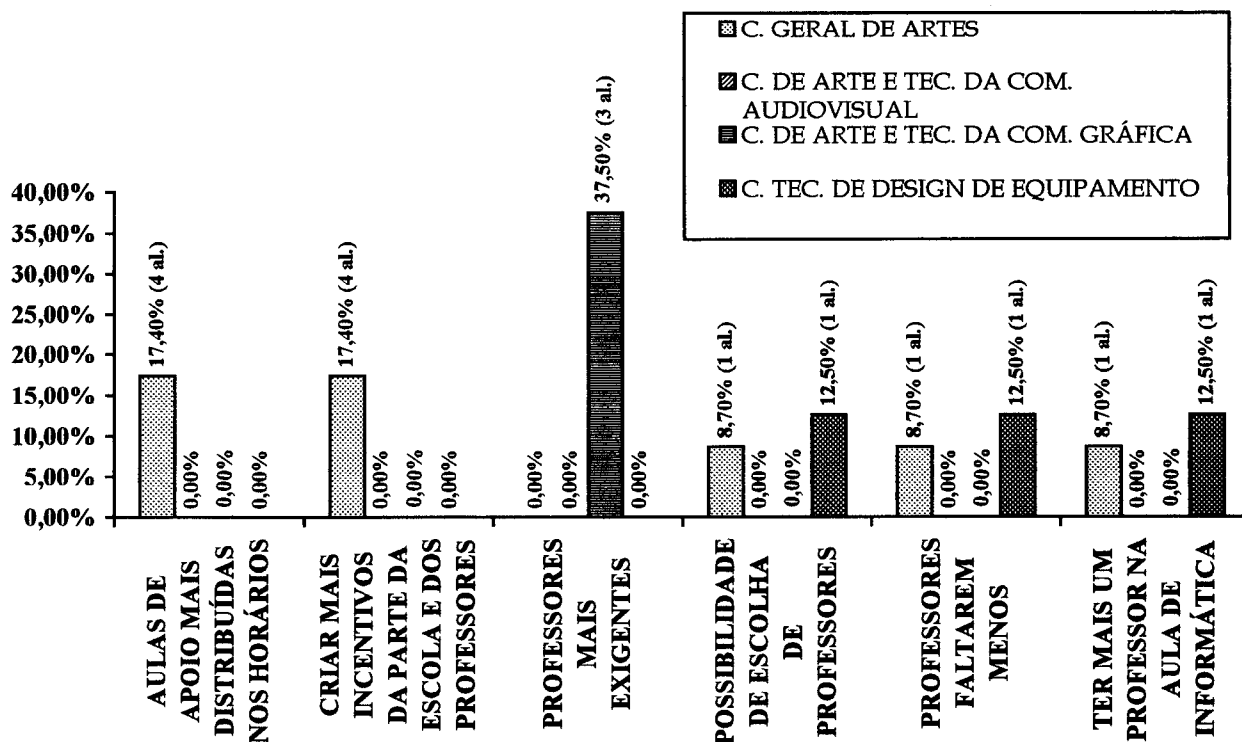


No terceiro grupo, relacionado com o ensino, responderam:

- “Aulas de apoio mais distribuídas nos horários” e “Criar maior incentivo da parte da escola e dos professores”, 6%

- da amostra (4 alunos), todos do curso Geral de Artes (17,4%);
- com 4% da amostra (3 alunos), responderam “Professores mais exigentes”, sendo todos do curso de Comunicação Gráfica (37,5%).
 - As respostas “Possibilidade de escolha de professores”, “Professores faltarem menos” e “Ter mais um professor na aula de informática”, registaram 3% da amostra (2 alunos), sendo um do curso Geral de Artes (8,7%) e outro do curso de Design de Equipamento (12,5%).

Gráfico 69 – Sugestões para melhoramento do Ensino



Através das opiniões recolhidas sobre a questão posta, sugestões para melhorar o ensino recorrente, verifica-se que a percentagem mais significativa aponta para a melhoria dos equipamentos, materiais, instalações em geral e dos serviços de apoio.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

1. CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho tentámos estudar os objectivos propostos de: averiguar as razões do elevado absentismo, determinar o aproveitamento dos cursos por unidades capitalizáveis, reflectir sobre os métodos de avaliação e encontrar soluções para aumentar a rentabilidade da actual escola nocturna, ensino recorrente, e a sua articulação com a escola tradicional diurna nas suas vertentes doutrinal, normativa e prática.

Esforçámo-nos por dar relevo às dimensões administrativa e organizacional do subsistema educação de adultos, concretamente o ensino recorrente e mais especificamente o ensino recorrente na Escola Secundária de António Arroio. Reconhecemos contudo que tendemos mais para a dimensão doutrinal e pedagógica, resultante, certamente, dos anos de trabalho nesta área.

A Educação de Adultos, ensino recorrente, tem sido vulgarmente entendida como um sector marginal e subestimado tanto por alguns académicos como pelas estruturas governamentais ligadas à educação. Para os que nele trabalham por opção, surge com a mesma importância do que qualquer outro sector educativo e com potencialidades de poder vir a influenciá-lo. É, segundo alguns, um sector de grande potencial estratégico.

Uma das conclusões da pesquisa, refere-se à adaptabilidade das ofertas de formação em educação para satisfazer uma procura variada, consequência das necessidades que se foram colocando às classes sociais com menores níveis de escolaridade.

Começámos por analisar como a escola é tratada pelas conferências internacionais da UNESCO.

Após a segunda guerra mundial os diferentes países sentiram a necessidade de criar uma organização que promovesse o desenvolvimento educativo e cultural

dos cidadãos. Para responder a essa necessidade foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1947.

O problema da educação de adultos é, desde logo, uma preocupação da UNESCO, assinalada pela Organização de Conferências Internacionais. Novas concepções de formação vão acompanhando a necessidade constante de adequar as políticas às problemáticas da socialização e estabelecer um equilíbrio entre a dimensão social e a dimensão económica dos diferentes Estados-membros. Na década de 60, o movimento de expansão e de aprofundamento da educação de adultos atinge um grande relevo quando é considerado parte da educação global de cada país numa perspectiva de educação permanente.

Quando o analfabetismo tradicional era considerado extinto nos países industrializados, por via da escolarização obrigatória, é redescoberto um novo analfabetismo com novos contornos, o analfabetismo funcional. O desenvolvimento económico dos países industrializados criara novos grupos sociais marcados por baixos níveis de escolaridade e conseqüente marginalização da vida económica e social.

No entanto, a sociedade contemporânea sustenta alguns equívocos no que se refere a este novo tipo de analfabetismo, quer no que se refere ao papel da escola na formação dos jovens, quer no que diz respeito aos grupos sociais onde o problema se coloca com mais incidência. A sociedade está equivocada quanto ao tipo de pessoas que são afectadas por este fenómeno: não são apenas os pobres ou os imigrantes, mas toda a população que vive o quotidiano lado a lado com a sociedade que a domina.

Até 1976 nota-se uma nítida distinção entre a escola e a educação de adultos e esta última é frequentemente identificada com a educação extra-escolar. Inclui a educação não-formal e a formação profissional que foi, durante muito tempo, algo exterior à escola. A formação para o trabalho fazia-se fora da escola, muitas

vezes na própria empresa, no local de trabalho, já na fase posterior à educação familiar, doméstica. A escola é vista como local privilegiado para a aprendizagem de determinados conhecimentos considerados básicos, por um lado, e para o aprofundamento de áreas científicas, por outro, mas é profundamente discriminatória.

O texto da Conferência de 1949 define a educação de adultos como uma forma de ajuda destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de beneficiar das instituições de educação tradicional existentes. Neste sentido, a escola só permite o acesso a alguns e a educação de adultos vê-se assim constituída por um contingente formado pelos que não tiveram essa oportunidade.

A educação de adultos era entendida enquanto formação para o trabalho, mas também como fomentadora do espírito de democracia.

A escola foi até agora considerada um espaço privilegiado para a educação das crianças e dos jovens, mas não adequado à educação de adultos. Só mais tarde é reconhecida à Escola, enquanto organização, a sua utilização como espaço/local que dispõe de recursos materiais e humanos de indiscutível valor. A escola aparece ainda agora com uma dimensão escolar, opondo-se à educação de adultos que é, sobretudo extra-escolar.

Na década de 60 e após a conferência realizada no Canadá emerge o conceito de Educação Permanente. No entanto, as recomendações que aí são formuladas indicam-nos que a escola continua a ser vista como desajustada não só para a EA como para a EP. Os programas e os recursos são considerados desadaptados ou ultrapassados e a escola não consegue actualizar-se, sobretudo, a nível económico e técnico.

Só em 1972 a EA começa por ser encarada como um combate vital para o desenvolvimento do sistema educativo aparecendo a primeira referência ao conceito de educação funcional. Nesta acepção, o combate põe-se tanto para os

países subdesenvolvidos como já também para os desenvolvidos e dá um lugar de relevo à escola, embora a educação extra-escolar continue a ser vista como forma de suprir lacunas do ensino tradicional.

Apenas em 1976 a escola aparece na EA em pé de igualdade com outras instituições educativas. Esta é a primeira vez que a escola é vista positivamente e se menciona que pode ser uma possível correctora das principais desigualdades de acesso ao ensino e formação inicial. Surge a necessidade de articulação da educação escolar com a extra-escolar, notando-se mesmo, uma certa desinibição no tratamento desta instituição.

O ano de 1985 é um marco importante na história da educação em Portugal, pois regista a primeira comparência de organismos governamentais na discussão internacional dos problemas educativos e sobretudo do sector específico Educação de Adultos.

A primeira aproximação que tinha sido feita pela definição de Nairobi, em 1976, mencionando a necessária articulação entre a vertente escolar e extra-escolar é aqui acentuada e sugere-se mesmo a criação de pontes entre estas duas modalidades. A EA é reconhecida enquanto subsistema de educação e todo o conhecimento adquirido pelo adulto é agora considerado válido quer seja ele apreendido na educação escolar, quer na extra-escolar. Consideram-se estas duas modalidades complementares.

A quinta conferência, de 1990, aborda o que é considerado o maior problema internacional, a educação básica. É de notar que esta conferência alarga o âmbito do conceito de educação e refere diversas instituições que nela participam. Por ordem de importância a família, a escola, as instituições locais e regionais, públicas ou privadas, e por fim outras instituições de cariz educativo. A escola ganha um peso fundamental na EA e o que se salienta é o seu lado positivo o

facto de ela promover a aprendizagem de conhecimentos e capacidades consideradas fundamentais.

Ao intitular-se de declaração mundial sobre a Educação para Todos, destaca também o papel de universalista que é atribuída à escola através da responsabilidade de educar todos, crianças, jovens e adultos, uma vez que possui recursos humanos e materiais e que é uma instituição social reconhecida para a educação.

Porém, cremos que o modelo de administração e organização do sistema educativo português tem sido, por todas as suas características, centralista, uniforme, rígido e burocrático, estando assim em conformidade com os modelos clássicos de organização. A escola nocturna, ensino recorrente, aparece-nos enformada pelo mesmo modelo da escola tradicional diurna.

A escola tradicional diurna caracteriza-se por uma organização uniforme na qual salientamos os planos curriculares pré estabelecidos pelo ministério da educação e aplicados uniformemente a toda a população escolar. Os currículos não contemplam a individualidade dos sujeitos e as suas necessidades, nem têm em conta as respectivas diversidades regional e local. A avaliação é padronizada e não inclui critérios diversificados.

No ensino recorrente os critérios são mais adequados e a designação da avaliação final em cada unidade tem a forma de aprovado, incluindo parâmetros mais diversificados.

Outra característica presente à organização escolar é o facto de ser burocrática, impessoal e uniforme. A igualdade que se expressa na uniformidade de soluções, quer sejam de natureza pedagógica ou administrativa, revela uma profunda desadequação no domínio do ensino recorrente. O respeito pela individualidade do aluno do ensino recorrente, pelo estilo e ritmos de aprendizagem que o caracterizam, pela sua experiência e pelo capital cultural que

o comporta, parecem-nos aspectos fundamentais. A pedagogia do ensino recorrente implica o respeito a ter em conta por todos os conhecimentos anteriormente adquiridos e a sua integração dos novos conhecimentos, assim como qualquer nova abordagem deve contemplar tantos contextos quantos os dos alunos presentes.

Do que foi dito parece podermos concluir que, perante a realidade concreta com que deparamos, a escola nova nocturna, ensino recorrente, surge desarticulada face à sua caracterização normativa e face aos princípios essenciais do ensino recorrente. Acontece que, em termos gerais, no turno da noite se reproduz a escola tradicional diurna, com os mesmos professores, os alunos vindos de dia, o mesmo equipamento, o mesmo contexto, etc.. Alguns aspectos inovadores e mais em conformidade com os princípios e a pedagogia do ensino recorrente confinam-se à sala de aula e à iniciativa de um ou outro professor.

Cabe ainda no âmbito deste trabalho concluir que é necessário dar alguma atenção à formação de professores. Não existe um sistema de formação apropriada para este subsistema de ensino. A única formação realizada é da responsabilidade do ministério da educação, mas com uma fraca cobertura. E com a mobilidade dos formadores e ausência de especialização na preparação deste tipo de público, ao nível do ensino secundário, não é possível uma formação adequada aos professores do ensino regular para trabalhar com os alunos do ensino recorrente.

De acordo com o que nos propusemos:

- a) Averiguar as razões do elevado absentismo;
- b) Determinar o aproveitamento dos Cursos por Unidades Capitalizáveis;
- c) Reflectir sobre os métodos de avaliação utilizados neste sistema; e
- d) Encontrar soluções para aumentar a rentabilidade do sistema.

Concluimos pela análise ao tratamento de dados dos questionários que :

- a) O abandono definitivo ou temporário das aulas é normalmente precoce, sendo este feito geralmente no início das aulas, não havendo tempo para se saber qual o aproveitamento desses alunos (212 alunos de 349 inscrições).

Os restantes alunos (137 alunos), dos quais se escolheu a amostra (69 alunos), consideram as seguintes razões como causa do elevado absentismo:

- motivos pessoais/familiares/etc.;
- motivos profissionais;
- reduzido número de aulas práticas;
- dificuldade no acompanhamento das matérias;
- cursos não adequados;
- ensino deficiente;
- ausência de registo de faltas;
- horários mal estruturados;
- mau ambiente na escola.

Só duas das causas apontadas podem ser consideradas como motivos extra-escolares (motivos pessoais/familiares/etc. e motivos profissionais). Todas as outras de origem escolar (reduzido número de aulas práticas, dificuldade no acompanhamento das matérias, cursos não adequados, ensino deficiente, ausência de registo de faltas, horários mal estruturados e mau ambiente na escola). A média considerando a 1.^a, 2.^a e 3.^a escolha apontou para 30 alunos nos motivos

extra-escolares e 39 alunos nos motivos escolares. Concluímos que as causas variam de importância consoante o curso.

Verificámos ainda, por análise estatística em anexos, que a diferença existente entre os dois motivos não é significativa, mas que a escolha das matrizes têm significância entre os cursos da escola.

b) Quase todos os alunos, 60 dos que responderam ao questionário consideraram o seu aproveitamento regular.

No entanto, deve-se considerar que para os alunos terem bom aproveitamento devem superar algumas dificuldades:

- Combaterem o factor psicológico já sofridos por reprovações;
- A fadiga da sua actividade profissional, pois chegam à escola já cansados e muitos deles sonolentos;
- Adaptação ao grupo (alunos com idades entre os 18 e os 54 anos);
- O afastamento do ensino já algum tempo;
- Problemas e obrigações familiares;
- O cumprimento dos horários estabelecidos;
- Tempo disponível para o estudo;
- Residência afastada da escola.

c) Os alunos não se pronunciaram sobre a forma de avaliação, apenas quanto aos programas e quanto aos professores.

A maioria considerou:

- Os programas bons, 47 alunos, contra 22 que disseram serem sem interesse;
 - Os professores interessados, 58, contra 11 que disseram serem distantes.
- d) As soluções encontradas e apontadas para aumentar a rentabilidade do sistema foram:
- Para que os cursos fossem mais eficazes, teriam que:
 - A prática de formação profissional ser aperfeiçoada;
 - Existirem cursos intensivos mais curtos e
 - Cursos mais especializados embora com maior duração;
 - Para que a escola desse melhor acolhimento, teria que:
 - As instalações de uma forma geral serem restauradas;
 - Os equipamentos e materiais serem reformados;
 - Os serviços de apoio serem melhorados;
 - Para que o ensino tivesse maior rentabilidade, teria que:
 - Ser criado maior incentivo da parte da escola e da parte dos professores;
 - As aulas de apoio serem mais distribuídas nos horários;
 - Os professores serem mais exigentes.

Pode concluir-se que a problemática do ensino recorrente é discutível, desencadeando nos alunos conflitos que se prendem com a ambiguidade dos objectivos e com a rigidez da estrutura escolar: programas, instalações, equipamentos, avaliação, etc..

Feito o cruzamento dos dados entre o questionário e a entrevista, pode verificar-se que:

A formação académica dos alunos no acto da inscrição no ensino recorrente, assenta essencialmente no ensino básico:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
ENSINO BÁSICO	61%	57%
ENS. SEC. INCOMPLETO	22%	25%
C. COMPLEMENTAR	6%	9%
C. LICEAL	11%	9%

A quase totalidade dos alunos são trabalhadores estudantes:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
TRABALHADOR ESTUDANTE	94%	85%
SEM ESTATUTO	6%	15%

Os alunos consideram-se assíduos:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
FREQUÊNCIA REGULAR	100%	95%
FALTAM MUITO	0%	6%

Mas acham que é problemático o sucesso escolar nos termos actuais, contudo possível com mais tempo do que é previsto (3 anos):

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
DIFÍCIL NOS TERMOS ACTUAIS	22%	25%
POSSÍVEL COM MAIS TEMPO	45%	51%
DEFICIÊNCIA DE ENSINO	11%	3%
DESADEQUAÇÃO DOS CURSOS	11%	11%
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	11%	10%

A maioria dos alunos aceitam os programas das disciplinas:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
ACEITAM /BONS	56%	69%
DEFICIENTES/SEM INTERESSE	44%	31%

Mas estão divididos quanto à preparação profissional que a escola oferece, no entanto a maioria diz que não dá preparação profissional:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
NÃO DÁ PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	72%	23%
ESTABELECE ACESSO A UMA CARREIRA PROFISSIONAL	5%	17%
DÁ PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	17%	28%
A PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DEPENDE DO CURSO	6%	32%

E muitos deles pensam poderem ter acesso ao ensino superior:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
DESEJAM SEGUIR O ENSINO SUPERIOR	61%	51%
NÃO DESEJAM SEGUIR O ENSINO SUPERIOR	33%	17%
ESTÃO INDECISOS	6%	32%

Quanto às instalações escolares e funcionamento dos serviços existe uma diferença de opiniões, contudo os alunos reclamam das instalações e vão aceitando os serviços:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
INSTALAÇÕES DEFICIENTES	100%	46%
SERVIÇOS ACEITÁVEIS	100%	54%

Mas consideram os equipamentos desadequados:

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
ACEITÁVEIS	50%	22%
DESADEQUADOS	50%	78%

Nas sugestões para melhorar as deficiências encontradas na prática do ensino recorrente, houve divergências de opiniões entre as respostas das entrevistas e as dos questionários. No entanto cruzaram-se em dois pontos: - acharam que precisam de mais aulas de apoio e que os cursos deveriam ser mais rápidos (apontámos até 6%):

	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
EXISTIR REGISTO DE FALTAS	22%	-
AVALIAÇÃO SER FEITA EM OUTROS MOLDES	6%	-
Haver mais aulas de apoio	28%	6%
Cursos mais rápidos	17%	19%
Prática profissional melhorada	-	19%
Cursos mais especializados	-	19%
Reestruturar os cursos	-	19%

Quanto ao absentismo dos alunos do ensino recorrente, também podemos cruzar as respostas entre os questionários e a recolha de opiniões. É notória a sintonia dos alunos quanto às causas que provocam a presença pouca assídua na escola, sendo as principais causas do foro pessoal ou profissional dos alunos (apontámos até 5%):

	RECOLHA DE OPINIÕES	QUESTIONÁRIO
MOTIVOS PESSOAIS	23%	21%
MOTIVOS PROFISSIONAIS	20%	23%
DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	13%	12%
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	13%	15%
CURSOS NÃO ADEQUADOS	10%	9%
ENSINO DEFICIENTE	7%	7%
AUSÊNCIA DE REGISTO DE FALTAS	5%	5%

Não havendo um método pedagógico ideal, contudo a doutrina proposta para o ensino recorrente privilegia e recomenda o recurso sistemático ao respeito pela individualidade e conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos. Quanto à articulação na estrutura escolar, nos seus diversos órgãos administrativos, pedagógicos, de gestão, ela aparece de forma pouco vincada. Vimos como os assuntos respeitantes ao ensino recorrente não foram normalmente abordados nem no conselho directivo nem no pedagógico: o controlo que a organização exerce é menos visível nos cursos nocturnos. A ilustrar esta situação o facto da maior parte dos serviços (secretaria, biblioteca, bar, cantina, etc.) funcionarem deficientemente à noite. A ponte entre a noite e o dia depende da boa vontade de um professor, assessor, que faz a ligação dos

assuntos dos cursos relacionados com os serviços administrativos, de forma informal e sempre oportuna.

Concluindo ... O turno da noite, a outra face da escola.

Com a presente pesquisa pensamos poder contribuir para que outras investigações possam ser efectuadas neste domínio. Não temos a pretensão de pensar que respondemos a todas as questões. Esta pesquisa foi, assim, apenas uma aproximação às dinâmicas que geram a oferta e a procura.

Para que o País se desenvolva plenamente é necessário elevar os níveis educativos e culturais da sua população. Consideramos, assim, de grande pertinência a atenção que outras ciências, nomeadamente as Ciências da Educação, possam prestar à vertente do Ensino Recorrente.

BIBLIOGRAFIA GERAL

1. AUTORES

- AFONSO, Almerindo J., (1992). Sociologia da Educação Não-Escolar: Reactualizar um Objecto ou Construir uma Nova Problemática, in A. J. Esteves e S. Stoer (Orgs), *A Sociologia na Escola*, Porto, Edições Afrontamento.
- ALBARELLO, Luc (e outros), (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, 1.^a Edição, Lisboa, Gradiva Publicações, Ld.^a.
- ALMEIDA, João F. et al, (1975). *Investigação nas Ciências Sociais*, 3.^a ed., Lisboa, Ed. Presença.
- AZEVEDO, Mário, (1994). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares, Sugestões para a sua elaboração*, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação.
- BARBOSA, Luís, (1997). *Pensar a Escola e os seus Actores*, Mem Martins, Associação de Professores de Sintra.
- BARROS, Aidil J. P. et al, (1986). *Fundamentos e Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*, S. Paulo, Ed. McGraw-Hill Lt.^a.
- BARROSO, João (e outro), (1996). *Orgnização de, Administração da Educação, Os Caminhos da Descentralização*, Lisboa, Edições Colibri.
- BENAVENTE, Ana (e outros), (1980). *Objectivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal*, Lisboa, ME/DGEA.
- BORDA, Orlando F., (1982). in Carlos R. Brandão (orgs), *Pesquisa Participante*, 2.^a ed., Brasil, Ed. Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (Org.), (1982). *Pesquisa Participante*, 2.^a Ed., Brasil, Ed. Brasiliense.
- BRITO, Carlos, (1994). *Gestão Escolar Participada*, 3.^a Edição, Lisboa, Texto Editora.
- BRUYNE, Paul de et al, (s. d.). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os polos de prática metodológica*, 5.^a ed., S. Paulo, Ed. Francisco Alves.
- BUSH, Tony, (1986). *Theories of Educationale Management*, Londres, Harper & Row.
- CABRAL, Ruben, (1994). *A Formação de Professores e as Estruturas Educativas*, Lisboa, Escola Superior de Educação.

- CABRAL, Ruben, (1995). *Excelência, Educação e Desenvolvimento*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- CAETANO, Marcelo, (1932). *O Poder Disciplinar do Direito Administrativo Português*, Imprensa da Univerdade de Coimbra.
- CARNEIRO, Roberto, (1988). *Portugal: Os próximos 20 anos, Educação e Emprego em Portugal - Uma Leitura de Modernização*, Lisboa, FCG.
- CARVALHO, Rómulo de, (1996). *História do Ensino em Portugal*, 2.^a Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAMBEL, Maria José, (e outro), (1995). *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, Texto Editora.
- CHIAVENATO, Idalberto, (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 4.^a Edição, S. Paulo, McGraw-Hill.
- CLEGG, Frances, (1995). *Estatística para Todos*, 1.^a Edição, Lisboa, Gradiva Publicações, Ld.^a.
- COOMBS, Philip H., (1968). *A Crise Mundial da Educação: Uma Análise Sistemática*.
- COSTA, Jorge Adelino, (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Lisboa, Edições Asa.
- COSTA, Jorge Adelino, (1996). *Gestão Escolar, Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, 4^a Ed., Lisboa, Texto Editora.
- DIAS, José R., (1982). *Educação de Adultos, Educação Permanente: Evolução do Conceito de Educação*, Braga, UM.
- DIAS, José R., (1986). *A Educação de Adultos como Objectivo da Educação Escolar no Contexto da Educação Permanente*, 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos, Coimbra, APCEP.
- DUFFY, Brendan, (1997). in Judith Bell, *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 1.^a ed., Lisboa, Gradiva Publicações, Ld.^a.
- DURKEIM, Emile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- ERASMINE, Thorde et al, (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*, Braga, UM.
- ERICKSON, F. (1989). *Metodos Qualitativos de Investigacion sobre la Ensenanza*, Barcelona, Paidos.

- ESTRELA, Albano, (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*, 4.^a ed., Porto Editora.
- ESTRELA, Albano, (e outro), (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*, Lisboa, Ed. Estampa.
- FERREIRA, J. M. Carvalho, (e outros), (1996). *Psicossociologia da Organizações*, S. Paulo, McGraw-Hill.
- FONTANA, J., (1994). *Europa ante el Espejo*, Barcelona, Crítica. FREIRE, Paulo, (1974). *A Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, (1974). *A Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FURTER, Pierre, (1978). *O Planejador e a Educação Permanente*, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- GAGO, José Mariano, (1978). *Homens e Ofícios*, Lisboa, ME/DGEA.
- GARCIA, Carlos M. et al, (1991). *El Estudio de Caso em la Formacion del Profesorado y la Investigacion Didactica*, 1.^a ed., Universidad de Sevilla.
- GIROUX, Henry, (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Ed. Vozes, Petrópolis.
- GRÁCIO, Rui, (1973). *Educação e Educadores*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui, (1993). *Uma Interpretação da Política de Ensino na Primeira República*, Forum Sociológico, N.º 2, Lisboa, FCSH/UNL.
- GRÁCIO, Sérgio, (1993). *Uma Interpretação da Política de Ensino na Primeira República*, Forum Sociológico, 2, Lisboa, FCSH/UNL.
- ILLICH, Ivan, (1991). *A Descolarização da Sociedade*.
- JESUÍNO, J. C. (1987). *Processos de Liderança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- KOTTER, John P., (1992). *O Factor Liderança*, S. Paulo, McGraw-Hill.
- LAKATOS, Eva Maria, (e outra), (1995). *Metodologia do Trabalho Científico*, 4.^a Edição, S. Paulo, Editora Atlas.
- LANDSHEERE, Gilbert de, (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Lisboa, Publicações D. Quixote, Universidade Moderna, 79.
- LESNE, Marcel (e Outro), (1988). *Socialization et Formation d'Adultes, Education Permanente et Formation des Adultes*, Paris, Education Permanente, N.º 92.

- LIMA, Licínio, (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, UM.
- LIMA, Licínio, (coord.), (1988). In *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, CRSE, Documentos Preparatórios III, Lisboa, ME/GEP.
- LIMA, Licínio, (orgs.), (1988). 1ª. Conferência da UNESCO, (1949), in *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, CRSE, Documentos Preparatórios III, Lisboa, ME.
- LORENZETTO, Anna, (1949). *O Conceito de Educação Permanente nas diversas Organizações Internacionais (UNESCO, Conselho da Europa, OCDE)*, Política de educação Sistemática de Adultos, Pensar Educação, 7, Lisboa, ME/DGEA.
- MAROCCO, Glauco, (1981). *A Democracia na Escola*, Lisboa, Moraes Ed..
- MARQUES, M., (1994). *A Decisão Política em Educação: O Partenariado Sócio-educativo como Modelo Decisional - O Caso das Escolas Profissionais*, Lisboa, Edições Afrontamento.
- MARTINS, Margarida Alves (e outro), (1974). *Descobrir a Linguagem Escrita*, Lisboa, Escolar Editora.
- MELO, Alberto, (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas, in M. Silva e M. Tamen (orgs.), *Sistema do Ensino em Portugal*, Lisboa, FCG.
- MELO, A. e BENAVENTE, A., (1978). *Educação Popular em Portugal: 1974*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MÓNICA, M. Filomena, (1981). *Escola e Classes Sociais: Antologia*, Lisboa, Editorial Presença.
- MOREIRA, Adriano, (1993). *Ciência Política*, Coimbra, Livraria Almedina.
- NETO, António J., (1995). *Um imperativo na Investigação Educacional*, Lisboa Departamento de Educação da F.C.L.
- NETO, António J., (1997). *Suporte Fundamental da Investigação Qualitativa*, Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.
- NETO, Félix, (1986). *A Migração Portuguesa*, in Revista de Psicologia e de Ciências da Educação.
- NOGUEIRA, A. Inácio, (1994). *Da Educação Permanente à Escola e à Roda Viva*, Braga, UM.

- KREJCLE, Robert. et al, (1970). *Educational and Psychological Measurement*.
- PATRÍCIO, Manuel F.^a, (1996). *A Escola Cultural*, (3.^a Edição), Lisboa, Texto Editora.
- PIRES, E. Lemos, (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*, Porto, Edições Asa.
- POSTIC, M., (1984). *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editora.
- QUIVY, Raymond et al, (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 1.^a ed., Lisboa, Gradiva Publicações Ld.^a.
- RODRIGUES, M. João, (1991). *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Edições D. Quixote.
- RUDIO, Franz V., (1979). *Introdução ao Projecto Científico*, 2.^a ed., Petrópolis, Vozes.
- SALGADO, Lucília, (1981). *Estratégias Educativas Integradas*, Lisboa, ME/DGEA.
- SALGADO, Lucília, (1994). *Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*, In, Encontro Nacional: O Segundo Ciclo em debate - Educação Recorrente, Lisboa, ME/DEB.
- SANCHO, A. Vitória, (1992). *Programa Educação Viva 92: Conferência*, Viseu, CAE.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1978)*, Porto, Edições Afrontamento.
- SARAIVA, António J., (1947). *Os Problemas da Escola Nova*, Conferência, Lisboa, Edição do Autor.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, (1982). *História de Portugal*, Vol. VI, Lisboa, Editorial Verbo.
- SERRÃO, Joel, (1981). *Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino: Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, FCG.
- SILVA, Augusto Santos, (e outro) (org.), (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, 8.^a Edição, Lisboa, Edições Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos, (1990). *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*, Porto, Edições Asa.
- SILVA, Manuela, (e outra), (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian.
- SOUSA, Domigos Pereira, (1992). *Finanças Públicas*, Lisboa, Universidade Técnica.

- SOUSA, Eduardo V de, (1994). *1.º congresso de Educação do Algarve, Comunicação: Sucesso/Insucesso das Unidades Capitalizáveis*, Lisboa, ME.
- SOUSA, Maria Augusta, (1995). *Projectos na Vida de um Professor*, Porto, Porto Editora.
- STOER, Stephen, (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S., (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*, 4.ª Edição, S. Paulo, Editora Atlas.
- TORRES, Maria de Carvalho, (trad.), (1990). *Conselho da Europa e Ministério da Educação Nacional*, Lyon, ME/DEB.
- WEICK, Karl, (1973). *A Psicologia Social das Organizações*, S. Paulo, Editora Edgar Blucher.

2. OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONS. DA EUROPA, (1977). *Glossaire de L'Enseignement Technique et Professionnel*, Estraburgo.
- CONS. DA EUROPA, Conselho de Cooperação Cultural do, (1991), in *Educação de Adultos, Alternativas ao Sistema Formal de Ensino: Conceitos e Práticas: O Caso Português*, Lisboa, ME/DGEE.
- CONST. REP. PORTUGUESA, (1976). Cap. III, Art.º 75.º, n.º 1; Art.º 74.º e Art.º 73.º
- ENCICLOPÉDIA Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa, Tomo 10, Editorial Verbo.
- MCCCE (Ministère de la Culture et Commission de Communautés Européennes), (1987), *La Lutte contre L'analphabétisme dans les Pays-membres des Communautés Européennes Aujourd'hui*, Atenas.
- ME, (1992). *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, ME.
- ME, (1993). *Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal (PRODEP): Educação de Adultos*, Lisboa, ME.
- ME/CRSE, (1988). *Documentos Preparatórios III – Reorganização do Sub-sistema de Educação de Adultos – Proposta*, Lisboa, ME.

- ME/DEB, (1995). *A Formação Inicial e Contínua e a Educação de Adultos*. Pensar Educação, n.º 18, Lisboa.
- ME/DGEA, (1978). *Recomendação da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Pensar Educação, N.º 2, Lisboa.
- ME/DGEA, (1980). *Conferência de Viseu*, Pensar Educação, N.º 4, Lisboa.
- ME/DGEA, (1982). *A Educação Recorrente no Quadro da PNAEBA*, Revista Forma, N.º 2/3.
- ME/DGEA, (1986). *Unesco, 1985*, Cadernos Pensar Educação n.º 14, Lisboa.
- ME/DGEA, (1986). *Relatório: A Educação de Adultos, 1980/1985 – Actividades da DGEA: Ponto da Situação*. Lisboa.
- ME/DGEE, (1991). Plano de Educação Popular, in *Educação de Adultos, Conceitos e Actividades Desenvolvidas*, Lisboa.
- ME/DGEE, (1991). Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa, in *Educação de Adultos, Conceitos e Actividades Desenvolvidas*, Lisboa.
- ME/DGEP, (1979). Trabalhos Preparatórios para a PNAEBA, *Relatório Síntese*. Lisboa.
- ME/GEP, (1985). *Alternativas ao Sistema Formal de Ensino: Conceitos e Práticas: O Caso Português*, Lisboa, GEP.
- ME/GEP, (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, Documentos Preparatórios III, Lisboa, CRSE.
- ME/GEP, (1992). *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências, 1990*, Lisboa, GEP.
- ME/SEE, (1980). Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 21. *Linhas Orientadoras de uma Política de Educação de Adultos para Portugal*.
- ME/SGREP, (1989). Tomo I, Vol. I, *Decreto Real, de 1/9/1835*, Título VII, Art.º 1º.
- MEC, (1986). *La Educación de Adultos, Un Libro Abierto*. Madrid.
- PENAEBA, (1979). *Relatório Síntese*, Lisboa.
- UNESCO, (1949). 1ª. Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos, in *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Braga, UM, (1978).
- UNESCO, (1960). 2ª. Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos, in *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Braga, UM, (1978).

- UNESCO, (1972). 3ª. Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos no Contexto da Educação Permanente, in *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Braga, UM, (1978).
- UNESCO, (1976). 19ª. Reunião da Conferência Geral, Nairóbi, in *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Braga, UM, (1978).
- UNESCO, (1976). *Recomendação da UNESCO sobre a Educação de Adultos*, Pensar Educação, 2, Lisboa, ME/DGEA, (1978).
- UNESCO, (1976). 19ª. Reunião da Conferência Geral, Nairóbi, Pensar Educação, Nº. 7.
- UNESCO, (1981). Idem, 7.
- UNESCO, (1982). *Para uma Política da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- UNESCO, (1985). 4.ª Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos em Paris, in *Cadernos Pensar Educação*, 14, Lisboa, ME/DGEA, (1986).

3. NORMATIVOS (DIPLOMAS LEGAIS CONSULTADOS)

DECRETO-LEI n.º 38 968/52 de 27 de Outubro. *Plano de Educação Popular*.

DECRETO-LEI n.º 48 572/68 de 9 de Setembro. *Alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos*.

DECRETO-LEI n.º 384/76 de 20 de Maio. *Facilita o processo de aquisição de personalidade jurídica às associações de educação popular nas relações entre os domínios escolares e não escolares na educação de adultos*.

DECRETO-LEI n.º 534/79 de 31 de Dezembro. *Cria a Direcção Geral de Educação de Adultos*.

DECRETO-LEI n.º 240/80 de 19 de Julho. *Cria o 12.º ano de Escolaridade para substituir o ano Propedêutico*.

DECRETO-LEI n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. *Regime jurídico da Autonomia das Escolas*.

DECRETO-LEI n.º 344/90 de 2 de Novembro. *Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extra-escolar (Insera três artigos respeitantes expressamente ao Ensino Recorrente de Adultos)*.

DECRETO-LEI n.º 74/91 de 9 de Fevereiro. *Estabelece o Quadro Geral de Organização e Desenvolvimento da Educação de Adultos nas suas vertentes de Educação Recorrente e de Educação Extra-escolar.*

DECRETO-LEI n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Estabelece o Regime Educativo Especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (Estabelecimentos Públicos do Ensino Básico e Secundário).*

DECRETO-LEI, n.º 401/91 de 16 de Outubro. *Estabelece o Quadro Legal da Formação Profissional.*

DECRETO-LEI, n.º 74/91 de 9 de Fevereiro. *Cria e alarga a experiência do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, possibilitando a obtenção de Qualificação de Grau III.*

DECRETO-LEI n.º 133/93 de 26 de Abril. *A nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, decorrendo de uma reestruturação, extingue diversas Direcções Gerais e cria Departamentos.*

DECRETO REAL de 7 de Setembro de 1835. *Obrigatoriedade imposta pela Carta Constitucional ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a Instrução Primária de 7 anos.*

DESPACHO n.º 21/80 de 4 de Março. *Alternativa para concretizar uma política de ensino preparatório para adultos.*

DESPACHO n.º 14/SERE/90 de 16 de Fevereiro. *Fixa disposições respeitantes a prazos de matrículas para alunos, dos ensinos básico e secundário, vindos do estrangeiro.*

DESPACHO n.º 173/ME/91 de 3 de Outubro. *Regulamenta Condições e Procedimentos para a aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.*

DESPACHO n.º 273/ME/92 de 10 de Novembro. *Cria o Ensino Recorrente de Adultos no Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis em regime experimental.*

DESPACHO n.º 37/SEEBS/93 de 27 de Agosto. *Regulamenta os Cursos de Educação Extra-escolar.*

DESPACHO n.º 41/SEED/94 de 14 de Junho. *Cria o Ensino Recorrente organizado segundo o sistema de Unidades Capitalizáveis, no sentido de responder aos objectivos da Educação de Adultos.*

DESPACHO n.º 12/SEE/96 de 22 de Março. *Cria as necessárias condições para os alunos que tenham concluído pelo menos uma disciplina de um dos Cursos Gerais Nocturnos possam ter acesso à obtenção do respectivo diploma.*

DESPACHO n.º 26/ME/96 de 7 de Maio. *Determina a existência da Comissão prevista no n.º 3 do Art.º 19º., do Decreto-Lei n.º 74/91, incumbida de estudar e de propor as Normas e os Critérios que deverão constituir os fundamentos do futuro sistema de equivalências curriculares entre o Ensino Recorrente e a Educação Extra-escolar.*

DESPA. NORMATIVO n.º 135-A/79 de 20 de Junho. *Reestruturação dos Cursos Complementares diurnos.*

DESPA. NORMATIVO n.º 194-A/83 de 19 de Outubro. *Cria os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais após o 9.º ano de Escolaridade.*

DESPA. NORMATIVO n.º 142/84 de 22 de Agosto. *Cria os Cursos Técnico-Profissionais da Área E – Artes Visuais na Escola Secundária de António Arroio.*

DESPA. NORMATIVO n.º 23/86 de 12 de Março. *Cria o Curso Técnico-Profissional de Desenhador Têxtil na Escola Secundária de António Arroio.*

DESP. NORMATIVO n.º 73/86 de 25 de Agosto. *Lançamento no ano lectivo de 1986/87 de um projecto experimental de reestruturação dos Cursos Nocturnos do Ensino Preparatório e do Ensino Secundário.*

DESPA. NORMATIVO n.º 71/87 de 21 de Agosto. *Cria os Cursos Técnico-Profissionais de Imagem e Comunicação e de Ourivesaria e Metais de Arte na Escola Secundária de António Arroio.*

DESPA. NORMATIVO n.º 32/90 de 14 de Maio. *Cria no âmbito da DGEE, as Comissões Organizadoras de Extensão Educativa.*

INFORMAÇÃO n.º 416-G/SEEBS/93 de 23 de Julho. *Cria as competências para o Conselho de Directores de Curso da Escola Secundária de António Arroio.*

LEI n.º 5/73 de 25 de Julho. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

LEI n.º 3/79 de 10 de Janeiro. *Responsabiliza o Estado e as Autarquias Locais pela eliminação gradual e sistemática do analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos que o desejam aos diferentes graus de escolaridade.*

LEI n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

PORTARIA n.º 781/73 de 10 de Novembro. *Lançamento de cursos e regulamentação dos programas tendo em conta a experiência do adulto.*

PORTARIA n.º 417/76 de 19 de Julho. *Estabelece normas específicas para a avaliação final nos cursos de educação básica de adultos.*

PORTARIA n.º 243/88 de 19 de Abril. *É concedido à DGAE a possibilidade de organizar currículos alternativos para os grupos específicos da população do ensino recorrente de adultos.*

PORTARIA n.º 684/93 de 21 de Julho. *Lançamento em fase experimental de novos programas para a estrutura curricular da Escola Secundária de António Arroio no regime diurno.*

PORTARIA n.º 112/96 de 10 de Abril. *Cria em regime nocturno os Cursos do Ensino Recorrente na Escola Secundária de António Arroio.*

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS n.º 29/91 de 9 de Agosto. *Cria o Programa Educação para Todos.*

ANEXOS

**ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS COM ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE
DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO**

Guião e registos das entrevistas

Grupos de entrevistados:

A - Dos 18 aos 22 anos

B - Dos 23 aos 29 anos

C - 30 anos e seguintes

GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE

I - TEMA: O Ensino Recorrente

II - OBJECTIVOS GERAIS:

- 1º. - Recolher opiniões sobre o Ensino Recorrente
- 2º. - Recolher opiniões que permitam uma comparação entre o Ensino Recorrente e o Ensino Normal
- 3º. - Recolher sugestões para melhorar o Ensino Recorrente

III - COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS:

- Bloco A - A legitimação da entrevista e motivação
- Bloco B - Caracterização do entrevistado
- Bloco C - Realização dos objectivos do Ensino Recorrente
- Bloco D - Condições de funcionamento do Ensino Recorrente
- Bloco E - Comparação do Ensino Recorrente com o Ensino Normal
- Bloco F - Sugestões para melhoria do Ensino Recorrente

IV - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

Tendo como referência os objectivos gerais desta fase, cada bloco prosseguirá nos objectivos específicos e estratégias a seguir, as quais passamos a discriminar; utilizando um quadro para que a leitura seja mais directa e de melhor compreensão:

GUIÃO PADRONIZADO DE ENTREVISTA:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS (Tópicos para um Formulário de Perguntas)	OBSERVAÇÕES
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 - Informar o entrevistado sobre as características do nosso trabalho. 2 - Pedir a sua ajuda, salientando o valor do seu contributo para o sucesso do nosso trabalho.	A todas as perguntas do entrevistado sobre a matéria da entrevista, dever-se-á responder de modo preciso, breve e esclarecedor.
B	Caracterizar o entrevistado em relação à sua experiência como aluno.	1 - Indagar a formação académica de base do entrevistado. 2 - Indagar a formação académica actual do entrevistado. 3 - Indagar qual o seu estatuto. 4 - Indagar qual o seu desempenho como aluno.	
C	Recolher opiniões e dados sobre o E. R. Como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.	1 - Indagar a opinião do entrevistado sobre a possibilidade do E. R. dar adequada formação profissional. 2 - Pedir parecer sobre a utilização do E. R. como via de acesso ao ensino superior. 3 - Tentar obter dados sobre o sucesso escolar dos alunos do E. R. na escola do entrevistado.	Os tópicos referidos neste bloco constituem ponto de partida para a elaboração de perguntas, que se caracterizarão com o perfil do entrevistado. O modelo de entrevista
D	Recolher opiniões sobre as condições de funcionamento.	1 - Pedir opinião sobre programas das disciplinas. 2 - Indagar a opinião sobre a organização curricular e avaliação nas disciplinas. 3 - Solicitar opinião em relação às instalações e equipamento para funcionamento dos cursos.	utilizado é a semi-directiva, que poderá permitir ao entrevistado a abordagem do tema como quiser.
E	Recolher opiniões sobre as vantagens e os inconvenientes do E. R.	1 - Indagar se o E. R. trouxe vantagens ou desvantagens nas aprendizagens. 2 - Solicitar opiniões sobre a medida em que o E. R. superou os pontos fracos do Ensino Normal.	
F	Obter opiniões para uma melhor realização dos objectivos do E. R.	1 - Pedir sugestões que visem promover o sucesso no E. R. 2 - Pedir que se compare o E. R. com o Ensino Normal.	Dar a palavra ao entrevistado procurando que relacione as sugestões com opiniões anteriores.

Guião de entrevista para o 1º. Grupo:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS (Tópicos para um Formulário de Perguntas)	OBSERVAÇÕES
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 - Informar, em linhas gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: Saber quais as causas das poucas presenças verificadas em cada sala de aula. 2 - Pedir a ajuda do aluno, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do nosso trabalho. 3 - Assegurar o carácter confidencial dessas informações.	A todas as perguntas do entrevistado sobre a matéria da entrevista, deve-se responder de modo preciso, breve e esclarecedor.
B	Caracterizar o entrevistado em relação à sua experiência como aluno.	1 - Quais as habilitações académicas no acto de inscrição no E. R.? 2 - Em que Curso está matriculado? 3 - Tem estatuto de est.-trabalhador? 4 - Considera-se um aluno assíduo? E como pensa que é o seu desempenho como aluno dentro da sala de aula?	As perguntas de cada bloco, constituem apenas uma orientação para o entrevistador.
C	Recolher opiniões e dados sobre o E. R. como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.	1 - Acha que o E. R. é adequado a uma formação profissional? 2 - Acha que o E. R. possibilita o acesso ao ensino superior? Tenciona ir para a faculdade? 3 - O que acha sobre o sucesso escolar dos alunos do E. R. ?	O modelo de entrevista utilizado é a semi-directiva, que poderá permitir ao entrevistado a abordagem do tema como quiser.
D	Recolher opiniões sobre as condições de funcionamento.	1 - Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas? Como os classifica? 2 - Qual a sua opinião sobre a organização curricular e avaliação nas disciplinas? 3 - Na sua opinião como classificaria os serviços e as instalações assim como o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?	
E	Recolher opiniões sobre as vantagens e os inconvenientes do E. R.	1 - Acha que o E. R. trouxe vantagens nas aprendizagens em relação ao E. N.? 2 - Acha que o E. R. superou os pontos fracos do Ensino Normal?	
F	Obter opiniões para uma melhor realização dos objectivos do E.R.	1 - O que lhe parece que deveria ser feito para que se conseguisse obter sucesso no E. R.? 2 - Quais são para si as grandes diferenças entre o E. R. e o E. Normal?	

A primeira entrevista teve lugar no dia 26 de Novembro de 1997, pelas 20,00 horas na sala 016 da Escola Secundária de António Arroio.

Primeiramente, e seguindo o guião da nossa entrevista, começámos com o bloco A, legitimando a entrevista, informando os alunos, em linhas gerais, de que a preocupação do nosso trabalho de investigação, se baseava na tentativa de saber as causas que levavam à pouca assiduidade dos alunos do ensino recorrente, verificada em cada sala de aula. Os alunos foram motivados para as respostas, pelo esclarecimento de que o bom êxito do nosso trabalho, só seria possível se existisse colaboração da parte deles e que deveriam responder às questões de uma forma precisa, breve e esclarecedora. Foi-lhes também assegurado o carácter confidencial das suas declarações, assim como lhes foi pedido autorização para que as entrevistas fossem gravadas, com o propósito único, de essas gravações serem usadas exclusivamente como registo escrito das mesmas.

Dando resposta ao bloco B, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- B.1. – Que habilitações académicas possuía quando se veio inscrever no ensino recorrente?
- B.2. – Em que curso está matriculado?
- B.3. – É trabalhador-estudante ou apenas estudante?
- B.4. – Costuma faltar às aulas? E como considera o seu papel como aluno presente na sala de aula?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- B.1. - OA – Que habilitações académicas possuía quando se veio inscrever no ensino recorrente?
 - AF1.1 – 9º ano, 10º e 11º anos incompletos.
 - AF1.2 – 9º ano, 10º e 11º anos incompletos.
 - AF2.1 – 10º ano do secundário.
 - AF3.1 – 12º ano incompleto.
 - AM4.1 – 9º ano .
 - AM4.2 – 9º ano.

B.2. - OA - Em que curso está matriculado?

- AF1.1 – Curso Geral de Artes.
- AF1.2 – Curso Geral de Artes.
- AF2.1 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.
- AF3.1 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica.
- AM4.1 – Curso Tecnológico de Design de Equipamento.
- AM4.2 – Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

B.3. - OA - É trabalhador-estudante ou apenas estudante?

- AF1.1 – Trabalhador- estudante.
- AF1.2 – Trabalhador- estudante.
- AF2.1 – Trabalhador- estudante.
- AF3.1 – Trabalhador- estudante.
- AM4.1 – Trabalhador- estudante.
- AM4.2 – Trabalhador- estudante.

B.4. - OA - Costuma faltar às aulas? E como considera o seu papel como aluno presente na sala de aula?

- AF1.1 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluna, considero-me activa, bem comportada e interessada.
- AF1.2 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluna, considero-me activa, atenta e interessada.
- AF2.1 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluna, sou activa, interessada e motivada, pois gosto do que estou a aprender.
- AF3.1 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluna, considero-me activa, interessada e aplicada.
- AM4.1 – Falto às aulas quando é preciso, mas considero-me assíduo. Como aluno, considero-me passivo.

AM4.2 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com regularidade. Sou assíduo. Como aluno, costumo ser interessado nas aulas.

Passando ao bloco C, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

C.1. – Considera que o ensino recorrente está adequado para poder oferecer formação profissional aos alunos?

C.2. – Considera que os alunos do ensino recorrente possam ter acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?

C.3. – Acha que os alunos do ensino recorrente têm sucesso escolar?

A este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

C.1. - OA – Considera que o ensino recorrente está adequado para poder oferecer formação profissional aos alunos?

AF1.1 – Depende, se os cursos estiverem de acordo com o que os alunos pretendem no futuro, sim. No meu caso não, porque eu gostaria de ser Designer de Comunicação e estou num curso diferente.

AF1.2 – Penso que sim.

AF2.1 – Acho que permite uma formação que pode estabelecer acesso a uma carreira profissional, mas para poder oferecer uma formação profissional, teria de ter mais formação prática do que os cursos do ensino recorrente têm.

AF3.1 – Sim, penso que sim.

AM4.1 – Não, não acho que ofereça formação profissional.

AM4.2 – Não, pois para oferecer formação profissional seriam precisas mais aulas práticas.

C.2. - OA - Considera que os alunos do ensino recorrente possam ter acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?

AF1.1 – Sim mas com alguma dificuldade. Não vou tentar entrar na faculdade.

AF1.2 – Acho que sim. Sim, vou tentar entrar na faculdade.

AF2.1 – Sim, poderão ter acesso ao ensino superior, mas também terão muita dificuldade em consegui-lo. Eu não vou tentar entrar na faculdade.

AF3.1 – Sim. Eu vou tentar entrar na faculdade.

AM4.1 – Sim, estou convencido disso, até porque eu também vou tentar ir para a faculdade.

AM4.2 – Os alunos do ensino recorrente poderão ter acesso ao ensino superior, mas eu não estou interessado em continuar a estudar.

C.3. - OA - Acha que os alunos do ensino recorrente têm sucesso escolar?

AF1.1 – Se considerar sucesso escolar não reprovado, então pode considerar-se que os alunos do ensino recorrente têm sucesso escolar. Se se reparar no tempo que um aluno do ensino recorrente leva para fazer todas as unidades correspondentes ao curso escolhido, então não será possível considerar-se que um aluno deste ensino tenha sucesso escolar.

AF1.2 – Depende do tempo que um aluno, deste ensino, consiga dedicar ao estudo. Mas, embora de uma maneira normalmente mais demorada, acho que se pode considerar que os alunos destes cursos têm sucesso escolar.

AF2.1 – É complicado dizer-se se um aluno do ensino recorrente tenha sucesso escolar porque os alunos quando vêm para as aulas já estão cansados e por isso têm mais dificuldade em acompanhar as matérias e como tal dão menos rendimento.

AF3.1 – Para um aluno trabalhador é sempre mais problemático conseguir fazer as unidades previstas para um ano escolar. No entanto com força de vontade e um pouco de sacrifício conseguem-se alcançar os objectivos previstos, mas com algum tempo a mais do que consta na estrutura do currículo.

AM4.1 – É difícil considerar que um aluno do ensino recorrente tenha sucesso escolar.

AM4.2 – É possível ter sucesso escolar. Só acho difícil conseguirem fazer-se as unidades todas no total das disciplinas e no tempo previsto para cada uma delas.

Agora no bloco D, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- D.1. – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas e como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?
- D.2. – Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?
- D.3. – Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E com classifica também o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

A este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- D.1. - OA – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas? E como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?
- AF1.1 – Não tenho nada a dizer. Parece-me bom.
- AF1.2 – Os programas parecem-me adequados. Quanto ao nível de exigência e interesse, acho que são boas.
- AF2.1 – Não sei dizer se este ou aquele programa é mais ou menos adequado. Mas quanto às disciplinas, acho que as disciplinas teóricas tem um nível razoável quanto à exigência e um nível bom quanto ao seu interesse. As disciplinas práticas, quer a sua exigência, quer o seu interesse considero-os razoáveis.
- AF3.1 – Os programas parecem-me bem. As aulas práticas acho que têm uma exigência elevada e um interesse razoável. As aulas teóricas têm um nível razoável quer na sua exigência, quer no seu interesse.
- AM4.1 – Os programas? Sim, acho que estão bem. As disciplinas ... acho que as teóricas têm um interesse relativo mas a sua exigência é aceitável; as

práticas acho que tanto o interesse como a exigência é de nível superior.

AM4.2 – Os programas são bons. As disciplinas, considero-as de interesse deficiente as teóricas e de exigência aceitável; as práticas quer uma coisa quer outra, são razoáveis.

D.2. - OA - Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?

AF1.1 – Eu acho os currículos muito extensos. A avaliação por unidades capitalizáveis é interessante na medida em que nunca se perde o que está feito mas, torna-se mais complicado de se fazer, porque em toda a matéria é preciso dominar sempre pelo menos 50% e isso não acontece nas avaliações normais dos outros ensinos.

AF1.2 – Os currículos são demasiado ambiciosos, porque são muito extensos para o tempo calculado para cada unidade. A avaliação é complexa, porque não tem disputa. Muitas vezes um aluno faz a avaliação sozinho porque cada colega está em unidades diferentes.

AF2.1 – Acho os currículos antiquados. Não trazem nada de novo. A forma de avaliação em nada melhorou. Poderia ser feita entre o esquema actual e o esquema do ensino normal. Haver avaliação periódica sem contudo estar dependente de um ano lectivo.

AF3.1 – Os currículos deveriam ser mais vocacionados para a prática e deveriam ser revistos. Quanto à avaliação, julgo que poderia ser feita nos moldes antigos, ou seja, a avaliação em cada disciplina, uma em cada período lectivo e com a matéria equivalente. Penso que assim haveria mais vantagem.

AM4.1 – Os currículos, acho que deveriam ser revistos e estarem mais vocacionados para a prática. As avaliações deveriam ser feitas com mais matéria acumulada porque assim, a partir de uma certa altura, os alunos andam constantemente em avaliações e não conseguem adiantar as matérias.

AM4.2 – Os currículos estão ultrapassados, deveriam ser alterados. As avaliações por unidades capitalizáveis têm as suas vantagens e os seus inconvenientes. Uma das vantagens é, por exemplo, um aluno não poder estar numa avaliação proposta por qualquer situação e poder requerer uma outra avaliação sem com isso estar a ser prejudicado. Outra é poder fazer as avaliações quando apenas se sentir preparado. Mas por outro lado traz desvantagens e uma delas é ter que prestar provas em todos os pontos da matéria pelo menos com 50% de aproveitamento. De certa maneira os alunos são prejudicados em relação ao ensino dito normal, pois terão que ter aproveitamento em 50% da matéria atribuída a um bloco de matérias.

D.3. - OA - Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E com classifica também o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

AF1.1 – Quanto aos serviços da escola considero-os todos razoáveis, com excepção da papelaria que considero bom e do atendimento que tem mostrado algumas deficiências. Quanto às instalações a higiene é má sobretudo no que diz respeito às casas de banho, a iluminação considero-a boa e numa forma geral o aspecto da escola é deficiente. Quanto ao equipamento no funcionamento dos cursos é razoável.

AF1.2 – No que diz respeito aos serviços da escola considero-os todos razoáveis, com excepção do acompanhamento prestado pelos coordenadores dos cursos que considero bom. Quanto às instalações considero-as razoáveis, destacando a higiene pelo lado negativo, porque tem algumas deficiências e a iluminação considero-a boa. Quanto ao equipamento no funcionamento dos cursos é razoável.

AF2.1 – Considero a biblioteca má, porque não consegue responder às necessidades dos alunos. A secretaria e os serviços de atendimento ou de qualquer informação são deficientes. Considero que o bar, o refeitório, a reprografia e o acompanhamento dos coordenadores,

prestam um serviço razoável. A papelaria é, sem dúvida, o melhor serviço que a escola tem, classifico-o bom. Quanto às instalações são razoáveis, com excepção da higiene que tem algumas deficiências. Os equipamentos também são razoáveis.

AF3.1 – Considero o refeitório e o atendimento dos coordenadores com algumas deficiências, o bar e a biblioteca razoáveis e os restantes serviços bons. Quanto às instalações considero mau no que diz respeito à higiene, com algumas deficiências todo o ar da escola, e de bom a iluminação.

AM4.1 – Começo pelas instalações, que considero que têm péssima iluminação e no resto tudo é deficiente. Quanto à qualidade dos serviços, existem várias situações, desde de deficientes como no caso da secretaria e no caso das informações e atendimento; dos bons como o caso do bar e da papelaria; e de satisfatório todos os outros. Quanto aos equipamentos, considerando que estamos numa escola vocacionada para o ensino artístico, acho que são deficientes. Quanto à qualidade do ensino é óptima.

AM4.2 – Considero todos os serviços da escola com deficiências e o da reprografia mau. A qualidade do ensino e do acompanhamento feito pelos coordenadores são aceitáveis. As instalações da escola mostram má iluminação, uma deficiente higiene e com um aspecto que se pode aceitar. Quanto aos materiais acho-os maus.

Seguimos para o bloco E, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

E.1. – Considera que o ensino recorrente trouxe vantagens nas aprendizagens em comparação com o ensino normal?

E.2. – Considera que os pontos fracos do ensino normal foram superados pelo ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

E.1. - OA – Considera que o ensino recorrente trouxe vantagens nas aprendizagens em comparação com o ensino normal?

AF1.1 – Apesar de a liberdade ser um factor positivo, neste caso não se manifesta assim, porque as pessoas estão normalmente habituadas a serem comandadas por um professor. Embora este exista, o ensino é muito mais pessoal, pois aqui, o professor é apenas um orientador; e acontece que os alunos perdem-se nas matérias. Pensam que já estão preparados e não estão; julgam que ao faltarem um dia à escola, isso não lhes fará mal, pois nenhuma sanção lhes é aplicada. A repetição deste comportamento acaba por se transformar num hábito, cuja consequência é a perda de acompanhamento em relação aos colegas (uns desistiram, outros estarão já mais adiantados). Acho que se existisse um registo de faltas, as situações estariam muito mais controladas.

AF1.2 – Penso que sim, porque os alunos podem ser avaliados quando quiserem.

AF2.1 – Acho que não. Penso que a ausência de um registo de faltas, permite estabelecer uma certa inércia nos alunos. Dantes a preocupação de não se perder o ano por faltas, obrigava os alunos a vir mais às aulas.

AF3.1 – Sim, penso que sim. Porque os alunos é que sabem quando querem serem avaliados.

AM4.1 – Não, não acho que tenha trazido vantagens em relação ao ensino normal.

AM4.2 – Não trouxe vantagens; repare quantas pessoas dantes faltavam ou desistiam em relação com as que vêm hoje ou com as que desistem presentemente.

E.2. - OA - Considera que os pontos fracos do ensino normal foram superados pelo ensino recorrente?

AF1.1 – Não, de forma nenhuma.

AF1.2 – Não, o ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal.

AF2.1 – Não, não superou.

AF3.1 – Acho que não.

AM4.1 – Não, acho que não.

AM4.2 – O ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal.

E por fim, entramos no bloco F, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

F.1. – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

F.2. – Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

F.1. - OA – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

AF1.1 – Creio que a desigualdade de unidades dadas em cada sala de aula, seria uma das situações a ter que ser repensada. Muito embora, o professor se esforce por dar atenção a todos os alunos, eles deixam-se atrasar e acabam sempre por serem os mais prejudicados. Deveria haver mais apoios aos alunos.

AF1.2 – Haver uma só unidade em cada sala de aula. Pois muitas vezes acontece que se vai à aula e se fica apenas a ouvir, pois a unidade que está a ser tratada não é aquela de que se precisa. Criar mais actividades, mais aulas práticas, melhores equipamentos e materiais para poder existir maior entusiasmo.

AF2.1 – Dar só uma unidade em cada aula, haver um registo de faltas e outro tipo de avaliação. Os cursos práticos deveriam ter mais aulas práticas.

AF3.1 – A pluralidade de unidades dadas em cada aula poderá ser um dos factores que contribuam para o desinteresse pela escola. Talvez se essa parte fosse corrigida se pudesse alcançar melhor sucesso. Outra situação, talvez se houvesse um registo de faltas, as pessoas não faltassem tanto. Deveriam também serem aumentados os cursos intensivos e haver maior variedade de áreas desses cursos. Na escola, criar melhores condições de higiene sobretudo nas casas de banho e alargar o espaço da reprografia.

AM4.1 – Para haver mais sucesso? Haver um professor para cada unidade e estiradores mais limpos para se poder trabalhar melhor.

AM4.2 – Modificar o esquema de haver tantas unidades ao mesmo tempo dentro de uma sala de aula. É complicado para os alunos e para os professores. Na escola haver mais higiene nomeadamente nas casas de banho, mais luzes nas aulas de desenho e melhores estiradores.

F.2. - OA - Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

AF1.1 – O ensino normal é um ensino de união enquanto que o ensino recorrente é um ensino de isolamento.

AF1.2 – No ensino recorrente, os alunos sentem-se abandonados porque lhes é difícil gerir da melhor forma os seus estudos e além disso, as avaliações que acabam quase sempre por serem isoladas, geram afastamento entre os colegas, porque cada um está num grau diferente. No ensino normal, o acompanhamento permanente do professor em cada sala de aula, cria continuidade dos conteúdos e consegue estabelecer-se mais estímulo nas avaliações por oferecer competição entre os alunos.

AF2.1 – Um ensino é feito para adolescentes e o outro é feito para adultos. Mas, isso não quer dizer que os adultos não precisem ainda de mais apoio do que os adolescentes. Uns precisam de apoio pela sua própria idade e outros precisam de apoio pelo pouco de tempo de que dispõem

para se dedicarem ao estudo, pela hora tardia que frequentam as aulas e pelo cansaço que já acumulam ao fim de um dia de trabalho.

AF3.1 – A forma como a matéria é dada e a forma como são feitas as avaliações.

AM4.1 – No ensino normal, há uma maior continuidade do estudo, existindo a união de aula e competitividade das avaliações. No ensino recorrente, perde-se tudo.

AM4.2 – O ensino recorrente é um ensino individual, enquanto que o ensino normal é um ensino de unidade e competição.

SÍNTESE DA ENTREVISTA “A” OU “1” ENTREVISTA

Realizada em 26 de Novembro de 1997 com o Grupo dos 18 aos 22 anos.

B.1. - 4 Alunos tinham o 9º. Ano (2 deles com algumas disciplinas feitas do 10º e 11º anos do secundário), 1 aluno tinha o 10º. Ano e 1 aluno o 11º. Ano (12º ano incompleto).

B.2. - 2 Alunos frequentam o Curso Geral de Artes, 1 Aluno o Curso de Arte e Comunicação e Tecnologias de Comunicação Audiovisual, 1 Aluno o Curso de Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica e 2 Alunos o Curso Tecnológico de Design de Equipamento,.

B.3. - Todos são Trabalhadores-estudantes.

B.4. - 5 dizem frequentar as aulas com regularidade e 1 diz que falta quando é preciso, mas todos se consideram assíduos. No comportamento como alunos, 5 dizem ser interessados, 1 de forma passiva e 4 de forma activa.

C.1. – 1 aluno acha que depende do curso em questão. 2 dos alunos acham que o Ensino Recorrente não é adequado a uma boa preparação profissional, 1 acha que pode

estabelecer um acesso a uma carreira profissional e 2 acham que é possível a obtenção de uma boa preparação profissional.

C.2. - Todos acham que o Ensino Recorrente possibilita o acesso ao Ensino Superior. 3 pretendem fazer o prosseguimento de estudos no Ensino Superior e 3 querem apenas dedicar-se a uma actividade profissional.

C.3. - Todos acham que o sucesso no Ensino Recorrente é muito difícil, devido a motivos profissionais e dificuldades no acompanhamento das matérias, mas 3 acham possível o sucesso embora de forma mais lenta do que o Ensino Normal.

D.1. – Na generalidade os alunos aceitam os programas das disciplinas. Um dos alunos considera que as aulas práticas têm um grau de exigência elevada, com interesse satisfatório e que as aulas teóricas são de nível médio quer no interesse, quer na sua exigência. Um outro aluno considera que as disciplinas teóricas têm um nível razoável quanto à sua exigência e um nível bom quanto ao seu interesse, as aulas práticas considera que os dois níveis são razoáveis. Um aluno acha que o grau de exigência e interesse dos programas das disciplinas práticas é de nível elevado e as disciplinas teóricas apresentam um nível relativo quanto ao seu interesse e aceitável quanto à exigência. Um outro aluno considera aceitável o grau de exigência das disciplinas teóricas e deficiente o seu interesse, as disciplinas práticas considera que tem os dois níveis razoáveis. 2 alunos consideram bom qualquer dos casos.

D.2. - À totalidade não agrada os currículos, pois os alunos acham que deveriam ser revistos. Quanto às Unidades Capitalizáveis, os alunos pensam que deveriam ser substituídas por blocos de matéria que deveriam corresponder aos períodos lectivos. E a avaliação feita por blocos em cada período.

D.3. – Na generalidade, os alunos consideraram as instalações piores que os serviços. Nas instalações, foi unânime que a higiene era má e que a iluminação nas salas de aula era deficiente. Quanto aos serviços da escola, de uma maneira geral, todos eram aceitáveis,

apresentando uns ou outros, nalguns casos, algumas deficiências. Quanto ao equipamento, 3 deles acham que os materiais utilizados são aceitáveis, 1 acha que são desadequados, e 1 outro que são deficientes. Também a qualidade do ensino e o acompanhamento dos coordenadores foram apontados como aceitáveis e bons.

E.1. - 4 dos alunos acham que o ensino recorrente é desvantajoso em relação ao Ensino Normal. Uma das causas apontadas é a ausência de registo de faltas. 2 dos alunos acham que o Ensino Recorrente é vantajoso, porque é adequado às disponibilidades dos alunos, podendo estes serem avaliados quando se sintam preparados.

E.2. - 6 alunos pensam que o Ensino Recorrente não superou os pontos fracos do Ensino Normal.

F.1. – As medidas que os alunos consideram que deveriam ser tomadas para um melhor sucesso escolar recaíram, sobretudo, na maneira de dar as unidades capitalizáveis. Todos eles acham que em cada aula deveria ser tratada apenas uma unidade e que os alunos presentes seriam da mesma unidade. 2 dos alunos acham que um livro de faltas seria outra medida a tomar para atrair os alunos e 1 outro acha que um tipo diferente de avaliação traria também mais sucesso escolar.

F.2. - Todos acham que o Ensino Normal tem vantagens sobre o Ensino Recorrente, porque há uma maior continuidade dos conteúdos e a competição que se estabelece na avaliação é mais estimulante. No Ensino Recorrente os alunos andam mais perdidos porque normalmente não conseguem gerir da melhor maneira o seu tempo e as avaliações isoladas geram afastamento em relação aos outros alunos, sentindo cada aluno por si que está só.

Guião de entrevista para o 2º. Grupo:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS (Tópicos para um Formulário de Perguntas)	OBSERVAÇÕES
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 - Informar, em linhas gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: Saber quais as causas das poucas presenças verificadas em cada sala de aula. 2 - Pedir a ajuda do aluno, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do nosso trabalho. 3 - Assegurar o carácter confidencial dessas informações.	A todas as perguntas do entrevistado sobre a matéria da entrevista, deverá responder de modo preciso, breve e esclarecedor.
B	Caracterizar o entrevistado em relação à sua experiência como aluno.	1 - Quais as habilitações académicas no acto de inscrição no E. R.? 2 - Em que Curso está matriculado? 3 - Qual a sua ocupação profissional? 4 - Considera que a sua ocupação o impede de ser um aluno assíduo? E como pensa que é o seu desempenho como aluno dentro da sala de aula?	As perguntas de cada bloco, constituem apenas uma orientação para o entrevistador.
C	Recolher opiniões e dados sobre o E. R. como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.	1 - Acha que o E. R. proporciona uma formação profissional? 2 - Acha que o E. R. proporciona o acesso ao ensino superior? Tenciona continuar a estudar? 3 - O que pensa sobre o sucesso escolar dos alunos do E. R. ?	O modelo de entrevista utilizado é a semi-directiva, que poderá permitir ao entrevistado a abordagem do tema como quiser.
D	Recolher opiniões sobre as condições de funcionamento.	1 - Diga o que pensa sobre os programas das disciplinas? Como os classifica? 2 - Diga o que pensa sobre a organização curricular e a avaliação nas disciplinas? 3 - Como faria a sua classificação aos serviços e às instalações assim como ao equipamento no que diz respeito ao funcionamento dos respectivos cursos?	
E	Recolher opiniões sobre as vantagens e os inconvenientes do E. R.	Faça uma comparação entre o Ensino Recorrente e o Ensino Normal: 1 - Vantagens e desvantagens nas aprendizagens. 2 - Na existência de alguma melhoria dos pontos fracos existentes anteriormente	
F	Obter opiniões para uma melhor realização dos objectivos do E.R.	1 - Quais as alterações que lhe parece que deveriam ser feitas para que se conseguisse obter sucesso no E. R.? 2 - Em que consistem as grandes diferenças entre o E. R. e o E. Normal?	

A segunda entrevista teve lugar no dia 4 de Dezembro de 1997, pelas 20,00 horas na sala 016 da Escola Secundária de António Arroio, uma semana depois da primeira entrevista.

Seguiu-se o mesmo processo da primeira entrevista, respeitando o guião, começámos com o bloco A, legitimando a entrevista, informando os alunos, em linhas gerais, que a preocupação do nosso trabalho de investigação, se baseava na tentativa de saber as causas que levavam às poucas presenças dos alunos do ensino recorrente, verificadas em cada sala de aula, foram os alunos motivados para as respostas, pelo esclarecimento de que o bom êxito do nosso trabalho, só seria possível se existisse colaboração da parte deles e que deveriam responder às questões de uma forma precisa, breve e esclarecedora. Foi-lhes também assegurado o carácter confidencial das suas declarações, assim como lhes foi pedido autorização para que as entrevistas fossem gravadas, com o propósito único, de essas gravações serem usadas exclusivamente como registo escrito das mesmas.

Seguidamente, e dando resposta ao bloco B, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- B.1. – Quais eram as suas habilitações académicas quando se veio inscrever no ensino recorrente?
- B.2. – Em que curso está matriculado?
- B.3. – É trabalhador-estudante ou apenas estudante?
- B.4. – Costuma faltar às aulas? E como considera o seu papel como aluno presente na sala de aula?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- B.1. - OA – Quais eram as suas habilitações académicas quando se veio inscrever no ensino recorrente?
 - BF1.1 – 11º ano incompleto.
 - BM1.2 – 9º ano.
 - BM2.1 – 11º ano incompleto.
 - BM2.2 – 9º ano.
 - BM3.1 – 9º ano .
 - BM4.1 – 9º ano.

B.2. - OA - Em que curso está matriculado?

- BF1.1 – Curso Geral de Artes.
- BM1.2 – Curso Geral de Artes.
- BM2.1 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.
- BM2.2 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.
- BM3.1 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica.
- BM4.1 – Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

B.3. - OA - É trabalhador-estudante ou apenas estudante?

- BF1.1 – Trabalhador- estudante.
- BM1.2 – Trabalhador- estudante.
- BM2.1 – Neste momento sou apenas estudante porque estou desempregado.
- BM2.2 – Trabalhador- estudante.
- BM3.1 – Trabalhador- estudante.
- BM4.1 – Trabalhador- estudante.

B.4. - OA - Costuma faltar às aulas? E como considera o seu papel como aluno presente na sala de aula?

- BF1.1 – Não costumo faltar às aulas. Como aluna, sou activa, mostro-me interessada e tento aprender o máximo.
- BM1.2 – É raro faltar; frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluno, acho que sou activo.
- BM2.1 – Normalmente não falto às aulas, frequento-as com certa assiduidade regular. Como aluno, considero-me passivo mas interessado.
- BM2.2 – Não costumo faltar às aulas, frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluno, sou activo, interessado e participativo, principalmente nas aulas de tecnologias.
- BM3.1 – Raramente falto, sou um aluno assíduo; frequento as aulas com regularidade. Dentro das aulas, considero-me activo.
- BM4.1 – Frequento as aulas com regularidade. Sou assíduo. Como aluno, costumo ser interessado nas aulas e sou activo.

Passando ao bloco C, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- C.1. – Considera que o ensino recorrente prepara os alunos no sentido de adquirirem uma formação profissional adequada?
- C.2. – Considera possível que os alunos do ensino recorrente consigam ter acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?
- C.3. – Considera existir sucesso escolar no ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

C.1. - OA – Considera que o ensino recorrente prepara os alunos no sentido de adquirirem uma formação profissional adequada?

BF1.1 – Não. Acho que os cursos deveriam ser mais práticos. Terem mais aulas de desenho, mais tecnologias

BM1.2 – Penso que sim. Mas também penso que deveria haver mais alternativas, outros cursos, por exemplo um curso de metais, um curso de pintura ou mesmo um curso de escultura.

BM2.1 – Uma formação profissional adequada, acho que não. Poderá talvez permitir uma formação que possa dar acesso a uma carreira profissional.

BM2.2 – Para haver uma formação profissional adequada, os cursos teriam que ter mais horas de oficinas, o que não acontece. Quanto muito, poderemos dizer, que farão uma introdução a uma formação profissional.

BM3.1 – Não, não acho que ofereça uma formação profissional adequada.

BM4.1 – Não, pois para oferecer uma formação profissional adequada, os cursos teriam que ter mais horas de aulas práticas.

C.2. - OA - Considera possível que os alunos do ensino recorrente consigam ter acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?

BF1.1 – Acho que sim. Eu vou tentar entrar na faculdade.

BM1.2 – Sim, mas com alguma dificuldade. Eu não tenciono ir para a faculdade.

BM2.1 – Sim, poderão ter acesso ao ensino superior. Eu ainda não sei o que vou fazer.

BM2.2 – Sim. Eu vou tentar entrar na faculdade.

BM3.1 – Sim, até porque eu também vou tentar ir para a faculdade. Quero ser arquitecto.

BM4.1 – Eu acho possível que os alunos do ensino recorrente tenham acesso ao ensino superior, eu também quero continuar a estudar.

C.3. - OA - Considera existir sucesso escolar no ensino recorrente?

BF1.1 – Sucesso? Da forma normal de se entender o que é sucesso? É difícil considerar existir sucesso no ensino recorrente, até porque os cursos, na minha forma de ver não respondem às expectativas dos alunos.

BM1.2 – É complicado haver sucesso escolar quando os cursos não respondem àquilo que um aluno espera dele. No meu caso, queria um curso de metais e tive que ir para um curso geral de artes.

BM2.1 – Acho que os cursos são deficientes para que criem o interesse necessário de forma a poder existir um sucesso escolar; sobretudo, porque os alunos quando vêm para as aulas, depois de um dia de trabalho, já estão cansados e por isso mostram mais dificuldade em acompanhar as matérias dando por isso menos rendimento.

BM2.2 – Poderia haver mais sucesso escolar do que há. A começar pelo o funcionamento das aulas práticas, que muitas vezes não se pode trabalhar por falta de material e muitas vezes terão os alunos de o comprar se querem continuar a fazer alguma coisa. Nestas situações do “espera” perdem-se muitas horas de trabalho. Neste sentido os cursos mostram-se deficientes não respondendo minimamente a um bom funcionamento.

BM3.1 – É difícil considerar que um aluno do ensino recorrente tenha sucesso escolar, até porque os cursos têm poucas horas de aulas práticas para

aquilo que lhes é pedido e ainda com a agravante de dizerem que se tem que fazer tudo nas aulas. É completamente impossível.

BM4.1 – É possível ter sucesso escolar. Só acho difícil conseguir fazer-se as unidades propostas, em cada disciplina, no tempo previsto para cada uma delas, até porque, o tempo destinado a cada unidade é normalmente curto, sobretudo no que se refere às aulas práticas. Penso que ninguém contava que este ensino fosse pós-laboral e que as pessoas já viessem para as aulas cansadas dando por isso menos rendimento. Logo, os currículos terão que ser mais curtos ou então terá que ser feito um ajustamento nas horas de cada currículo.

Agora no bloco D, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- D.1. – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas e como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?
- D.2. – Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?
- D.3. – Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E ainda como classifica o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

D.1. - OA – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas? E como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?

BF1.1 – Acho o programa das disciplinas deficiente. Quanto às disciplinas teóricas, acho-as com pouco interesse ou deficientes, sendo a sua exigência aceitável. As disciplinas práticas, tanto na sua exigência como no seu interesse são razoáveis.

BM1.2 – Os programas parecem-me muito extensos e com falta de horas nas práticas. Quanto ao nível de exigência e interesse, acho que as

disciplinas teóricas são razoáveis e as disciplinas práticas adequadas ou boas.

BM2.1 – Não sei dizer se este ou aquele programa é mais ou menos adequado. Mas quanto às disciplinas, acho que tanto as disciplinas teóricas como as disciplinas práticas, têm um nível razoável quanto à exigência e um nível bom quanto ao seu interesse.

BM2.2 – Os programas são demasiado extensos e talvez os considere ultrapassados. As aulas práticas têm uma exigência deficiente, talvez por se querer dar muita matéria em pouco tempo, o que equivale a dizer que pouco se aprender, pois nada se aprofunda. O seu interesse é razoável. As aulas teóricas são de nível razoável quer na sua exigência, quer no seu interesse.

BM3.1 – Os programas das disciplinas teóricas talvez possam estar bem, mas os das disciplinas práticas acho que são demasiado longos para o número de horas atribuídas. Quanto à sua exigência, penso que são aceitáveis, realçando o interesse para as disciplinas práticas que considero de nível superior.

BM4.1 – Os programas são bons. As disciplinas, considero-as de exigência razoável e de interesse adequado.

D.2. - OA - Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?

BF1.1 – Eu acho os currículos muito extensos e dispersos sobretudo no que se relaciona com as disciplinas práticas. A avaliação por unidades capitalizáveis é interessante na medida em que nunca se perde o que está já feito mesmo que se interrompam os estudos.

BM1.2 – Os currículos são demasiado ambiciosos. A avaliação por unidades capitalizáveis têm as suas vantagens e desvantagens.

BM2.1 – Não sei avaliar os currículos. Acho sempre a mesma coisa. A forma de avaliação é aborrecida porque se anda quase todo o ano em avaliações.

BM2.2 – Os currículos deveriam ser mais vocacionados para a prática. Penso que deveriam ser revistos. Quanto à avaliação, penso que cada unidade deveria abranger mais matéria, reduzindo assim o número de unidades por ano.

BM3.1 – Os currículos, acho que deveriam ser reestruturados. Deveriam estar vocacionados mais para a prática. O sistema de avaliação também deveria ser revisto.

BM4.1 – Os currículos estão ultrapassados, deveriam ser alterados. As avaliações por unidades capitalizáveis têm as suas vantagens e os seus inconvenientes. Deveria haver mais aulas de apoio.

D.3. - OA - Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E ainda como classifica o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

BF1.1 – Considero todos os serviços da escola de uma maneira geral deficientes, com excepção da papelaria e do refeitório que os acho razoáveis e maus os serviços da reprografia. As instalações de uma forma geral e em todos os aspectos são desadequadas. O equipamento no funcionamento dos cursos é também desadequado.

BM1.2 – No que diz respeito aos serviços da escola, considero insuficiente a biblioteca, a secretaria e a reprografia; razoável o bar e o atendimento/informações; bom o refeitório e a papelaria. Quanto às instalações considero insuficientes, a iluminação e a higiene. O ensino acho que é razoável e o acompanhamento feito pelos coordenadores dos cursos é bom. Quanto ao equipamento no funcionamento dos cursos é razoável.

BM2.1 – Considero todos os serviços razoáveis. Quanto às instalações, considero-as deficientes e razoável a iluminação. Os equipamentos também são razoáveis.

BM2.2 – Considero como o pior dos serviços a reprografia, como deficientes o bar e o refeitório, bom a papelaria e todos os outros razoáveis. O

ensino é ótimo e mau o acompanhamento dado pelos coordenadores. Quanto às instalações considero-as razoável e de bom a iluminação. Os equipamentos e materiais são deficientes.

BM3.1 – Os serviços são de uma forma geral aceitáveis, destacando-se para melhor a biblioteca, a secretaria e o acompanhamento dos coordenadores. As instalações, são de uma forma geral aceitáveis. Quanto aos equipamentos, considero-os deficientes.

BM4.1 – Destaco como bons, os serviços do bar, do refeitório e da papelaria. Todos os outros que são razoáveis. Sobre as instalações destaco a iluminação e a higiene como de más. O resto é razoável. Quanto aos materiais podem classificar-se como razoáveis.

Seguimos para o bloco E, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

- E.1. – Comparando o ensino recorrente com o ensino normal, diga se encontra vantagens ou desvantagens nas aprendizagens?
- E.2. – E se, no ensino recorrente, foram melhorados alguns dos pontos fracos do ensino normal?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- E.1. - OA – Comparando o ensino recorrente com o ensino normal, diga se encontra vantagens ou desvantagens nas aprendizagens?
 - BF1.1 – Acho que existem mais desvantagens do que vantagens. As pessoas sentem-se perdidas. Precisam de ser mais apoiadas.
 - BM1.2 – Penso que em termos de avaliação, temos agora mais vantagens, pois os alunos podem ser avaliados quando quiserem.
 - BM2.1 – Acho que não existem vantagens, mas desvantagens. Aparentemente existe mais democracia, mas essa democracia para mim é uma maneira suave de limparem as mãos e dizerem “que se não fizeram foi porque não quiseram, pois tinham o tempo todo para o fazerem”, mas à nossa

conta porque apoios são poucos para as necessidades individuais de cada um.

BM2.2 – Sim, penso que existem vantagens. Porque os alunos podem requerer avaliação quando lhes for mais oportuno.

BM3.1 – Não, não acho que tenha trazido vantagens em relação ao ensino normal.

BM4.1 – Não trouxe vantagens. As pessoas andam hoje muito mais perdidas.

E.2. - OA - E se, no ensino recorrente, foram melhorados alguns dos pontos fracos do ensino normal?

BF1.1 – Não, de forma nenhuma.

BM1.2 – Não, o ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal, antes pelo contrário.

BM2.1 – Acho que não.

BM2.2 – Não, não superou.

BM3.1 – Não, acho que não.

BM4.1 – O ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal.

E por fim, entramos no bloco F, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

F.1. – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

F.2. – Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

F.1. - OA – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

BF1.1 – Alterar a situação para que no mesmo período de aula, não sejam dadas várias unidades. Criar um sistema de registo de faltas com

penalizações. Haver mais aulas práticas de forma que se pudesse aprender alguma coisa ou seja, especializar-se em alguma matéria mais a fundo e ter condições de trabalho e material. Mais incentivo por parte da escola e dos professores.

BM1.2 – Haver uma só unidade em cada sala de aula. Criar apoios para os alunos com mais dificuldades. Existirem armários individuais para se poderem deixar os materiais dos alunos.

BM2.1 – Dar só uma unidade em cada aula, haver um registo de faltas e outro tipo de avaliação.

BM2.2 – Haver mais apoios, para que os alunos se possam sentir mais apoiados e não entregues a si mesmos. Melhores e mais materiais para existir maior eficácia nos desempenhos.

BM3.1 – Haver um professor para cada grupo de 5 pessoas em vez de uma turma inteira. Seria mais fácil para os alunos e para os professores. Melhorar e reestruturar os cursos.

BM4.1 – Modificar o esquema de haver tantas unidades ao mesmo tempo dentro de uma sala de aula. Existirem mais professores na área de informática. Existirem melhores condições de higiene nas casas de banho.

F.2. - OA - Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

BF1.1 – A forma de avaliação, as aulas e não haver faltas. Todas estas situações são mais frias do que no ensino normal.

BM1.2 – O acompanhamento dos professores dentro da sala de aula e a forma de avaliar, são as grandes diferenças. No ensino recorrente, os alunos sentem-se muito mais abandonados e entregues a si próprios, nas avaliações estão quase sempre sozinhos.

BM2.1 – O ensino recorrente é um ensino individual e o ensino normal é um ensino colectivo.

BM2.2 – A forma como a matéria é dada e a forma como são feitas as avaliações.

BM3.1 – No ensino normal, há uma maior continuidade do estudo, existindo a união de aula e a competitividade das avaliações. No ensino recorrente, estes factores são inexistentes, pois cada um pode ir na sua unidade, o que causa certa perturbação.

BM4.1 – O ensino recorrente é um ensino individual, enquanto que o ensino normal é um ensino de unidade e competição.

SÍNTESE DA ENTREVISTA “B” OU “2ª” ENTREVISTA

Realizada em 4 de Dezembro de 1997 com o Grupo dos 23 aos 29 anos.

B.1. - 4 Alunos tinham o 9º. Ano e 2 tinham o 10º. Ano (11º ano incompleto).

B.2. - 2 Alunos frequentam o Curso Geral de Artes, 2 o Curso da Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual, 1 o Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Gráfica e 1 o Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

B.3. - 5 Alunos são Trabalhadores-estudantes e 1 está desempregado.

B.4. - Todos dizem frequentar as aulas com regularidade. Como alunos dentro da sala de aula comportam-se 1 de forma passiva e 5 de forma activa. 3 dizem ainda serem interessados e um deles também participativo.

C.1. – 1 dos alunos acha que é possível o ensino recorrente dar uma boa preparação profissional mas que deveria existir mais variedade de cursos. 5 dos alunos acham que o Ensino Recorrente não é adequado a uma boa preparação profissional porque os cursos de uma maneira geral têm poucas aulas práticas mas admitem que possam permitir acesso a uma carreira profissional.

- C.2.** - Todos acham que o Ensino Recorrente possibilita o acesso ao ensino superior, 4 pretendem fazer o prosseguimento de estudos no ensino superior, 1 pretende apenas dedicar-se a uma actividade profissional e 1 ainda está indeciso.
- C.3.** - Todos de uma maneira geral acham que o sucesso no ensino recorrente é difícil, uns pelas suas obrigações profissionais e outros pela dificuldade no acompanhamento das matérias. No entanto, 2 dos alunos acham que pela deficiência do ensino, 2 pela desadequação dos cursos e os outros 2 pelas poucas aulas práticas que os cursos têm.
- D.1.** - A opinião dos alunos quanto aos programas das disciplinas dividiram-se: 1 defini-os como deficientes, 1 acha-os bons, 1 que não sabe avaliar os programas, 2 considera-os demasiados longos e 1 outro que os programas das disciplinas teóricas estão bem mas os programas das disciplinas práticas são demasiados extensos para as horas que lhes atribuíram. Quanto às disciplinas, consideraram: 1 que as disciplinas teóricas têm pouco interesse e que são de uma exigência aceitável, as disciplinas práticas são razoáveis nos dois aspectos; 1 que ao nível de exigência e de interesse, as disciplinas teóricas são razoáveis e as disciplinas práticas são boas; 2 que as disciplinas quer teóricas quer práticas têm um nível razoável quanto à exigência e bom quanto ao interesse; 1 que as aulas práticas têm um nível de exigência deficiente e um nível de interesse razoável, as disciplinas teóricas são razoáveis nos dois aspectos e ainda 1 que são razoáveis, considerando o interesse das disciplinas práticas de nível superior.
- D.2.** - À totalidade dos alunos não agrada o currículo. Eles acham que os cursos deveriam ser reestruturados principalmente nas áreas tecnológicas. Também quanto à avaliação por unidades capitalizáveis, os alunos manifestaram-se como havendo algumas vantagens por um lado (aproveitamento do que se faz) e desvantagens por outro (avaliações constantes).
- D.3.** - Quanto aos serviços da escola, os alunos consideram de uma forma geral aceitáveis, no entanto encontram algumas deficiências pontuais nuns serviços e acham outros bons. Quanto às instalações da escola, acham de uma maneira geral serem deficientes,

sobretudo no que diz respeito à higiene e à iluminação, havendo no entanto 2 dos alunos que as considera aceitáveis. Quanto ao equipamento e materiais utilizados nas salas de aulas, de uma forma geral dizem ser desadequados, no entanto 2 desses alunos acham-nos razoáveis.

E.1. - 4 alunos acham que o ensino recorrente é desvantajoso em relação ao ensino normal, porque se sentem menos apoiados no plano escolar; 2 dos alunos acham que o ensino recorrente é vantajoso, porque cada aluno pode gerir melhor o seu tempo adaptando-o assim da melhor forma às suas preocupações escolares.

E.2. - Os 6 alunos reconhecem que o ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal.

F.1. – A maioria dos alunos são de opinião que é possível promover mais sucesso no ensino recorrente se em cada aula for tratada apenas uma unidade; 2 dos alunos acham que um registo de faltas também estimularia a presença dos alunos e ainda 2 alunos acham que deveriam existir mais apoios para os alunos mais necessitados.

F.2. - Todos acham que a grande diferença entre o ensino normal e o ensino recorrente são a forma da condução das aulas, o sistema de avaliação e o registo de faltas, trazendo estas diferenças mais vantagens para o ensino normal.

Guião de entrevista para o 3º. Grupo:

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS (Tópicos para um Formulário de Perguntas)	OBSERVAÇÕES
A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 - Informar, em linhas gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: Saber quais as causas das poucas presenças verificadas em cada sala de aula. 2 - Pedir a ajuda do aluno, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o bom êxito do nosso trabalho. 3 - Assegurar o carácter confidencial dessas informações.	A todas as perguntas do entrevistado sobre a matéria da entrevista, deverá responder de modo preciso, breve e esclarecedor.
B	Caracterizar o entrevistado em relação à sua experiência como aluno.	1 - Quais as habilitações académicas no acto de inscrição no E. R.? 2 - Em que Curso está matriculado? 3 - Qual a sua a ocupação profissional? 4 - Considera que a sua ocupação o impede de ser um aluno assíduo? E como pensa que é o seu desempenho como aluno dentro da sala de aula?	As perguntas de cada bloco, constituem apenas uma orientação para o entrevistador.
C	Recolher opiniões e dados sobre o E. R. como meio de preparação para a vida activa e como meio de prosseguimento de estudos.	1 - Acha que o E. R. proporciona uma formação profissional? 2 - Acha que o E. R. proporciona o acesso ao ensino superior? Tenciona continuar a estudar? 3 - O que pensa sobre o sucesso escolar dos alunos do E. R. ?	O modelo de entrevista utilizado é a semi-directiva, que poderá permitir ao entrevistado a abordagem do tema como quiser.
D	Recolher opiniões sobre as condições de funcionamento.	1 - Diga o que pensa sobre os programas das disciplinas? Como os classifica? 2 - Diga o que pensa sobre a organização curricular e a avaliação nas disciplinas? 3 - Como faria a sua classificação aos serviços e às instalações assim como ao equipamento no que diz respeito ao funcionamento dos respectivos cursos?	
E	Recolher opiniões sobre as vantagens e os inconvenientes do E. R.	Faça uma comparação entre o Ensino Recorrente e o Ensino Normal: 1 - Vantagens e desvantagens nas aprendizagens. 2 - Na existência de alguma melhoria dos pontos fracos existentes anteriormente	
F	Obter opiniões para uma melhor realização dos objectivos do E.R.	1 - Quais as alterações que lhe parece que deveriam ser feitas para que se conseguisse obter sucesso no E. R.? 2 - Em que consistem as grandes diferenças entre o E. R. e o E. Normal?	

Passados oito dias da segunda entrevista e quinze da primeira, fez-se a terceira entrevista que teve lugar no dia 11 de Dezembro de 1997, pelas 20,00 horas na sala 016 da Escola Secundária de António Arroio.

Do mesmo modo que das outras entrevistas, também esta respeitou o guião, começando pelo bloco A, legitimando a entrevista e informando os alunos, em linhas gerais, que a preocupação do nosso trabalho de investigação, baseava-se na tentativa de saber as causas que levavam às poucas presenças dos alunos do ensino recorrente, verificadas em cada sala de aula. Os alunos foram motivados para as respostas, pelo esclarecimento de que o bom êxito do nosso trabalho, só seria possível se existisse colaboração da parte deles e que deveriam responder às questões de uma forma precisa, breve e esclarecedora. Foi-lhes também assegurado o carácter confidencial das suas declarações, assim como lhes foi pedida autorização para que as entrevistas fossem gravadas, com o propósito único, de essas gravações serem usadas exclusivamente como registo escrito das mesmas.

Seguidamente, e dando resposta ao bloco B, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

- B.1. – Que habilitações académicas tinha quando se veio inscrever pela primeira vez no ensino recorrente?
- B.2. – Em que curso está matriculado?
- B.3. – É trabalhador-estudante ou apenas estudante?
- B.4. – Costuma faltar às aulas? E como se considera, como aluno presente na sala de aula?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- B.1. - OA – Que habilitações académicas tinha quando se veio inscrever pela primeira vez no ensino recorrente?
 - CF1.1 – 9º ano.
 - CF1.2 – 2º ciclo liceal.
 - CM2.1 – Curso complementar liceal de 74.
 - CF2.2 – 9º ano.
 - CF2.3 – 12º ano de ciências.

CF4.1 – 9º ano.

B.2. - OA - Em que curso está matriculado?

CF1.1 – Curso Geral de Artes.

CF1.2 – Curso Geral de Artes.

CM2.1 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.

CF2.2 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.

CF2.3 – Curso de Arte e Tecnologias da Comunicação Audiovisual.

CF4.1 – Curso Tecnológico de Design de Equipamento.

B.3. - OA - É trabalhador-estudante ou apenas estudante?

CF1.1 – Trabalhador- estudante.

CF1.2 – Trabalhador- estudante.

CM2.1 – Trabalhador- estudante.

CF2.2 – Trabalhador- estudante.

CF2.3 – Trabalhador- estudante.

CF4.1 – Trabalhador- estudante.

B.4. - OA - Costuma faltar às aulas? E como se considera, como aluno presente na sala de aula?

CF1.1 – Não costumo faltar às aulas. Como aluna, sou activa, assídua, interessada e estou sensibilizada.

CF1.2 – É raro faltar; frequento as aulas com assiduidade regular. Como aluna, sou activa, atenta e estudiosa.

CM2.1 – Frequento as aulas com certa regularidade. Como aluno, sou interessado e tenho vontade de estudar.

CF2.2 – Não falto às aulas, frequento as aulas regularmente. Como aluna, sou activa, interessada, assídua e educada.

CF2.3 – Raramente falto, sou uma aluna persistente. Dentro das aulas, considero-me activa, persistente e participativa.

CF4.1 – Frequento as aulas com regularidade. Sou assídua. Como aluna dentro da sala de aula, sou aplicada e activa.

Passando ao bloco C, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

C.1. – Acha que os alunos do ensino recorrente conseguem adquirir uma formação profissional adequada?

C.2. – Considera possível que os alunos do ensino recorrente tenham acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?

C.3. – O que pensa do sucesso escolar no ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

C.1. - OA – Acha que os alunos do ensino recorrente conseguem adquirirem uma formação profissional adequada?

CF1.1 – Não.

CF1.2 – Não.

CM2.1 – Uma formação profissional adequada, acho que não.

CF2.2 – Não.

CF2.3 – Não, não acho que ofereça uma formação profissional adequada.

CF4.1 – Não, uma formação profissional adequada, não.

C.2. - OA - Considera possível que os alunos do ensino recorrente consigam ter acesso ao ensino superior? E no seu caso, vai tentar entrar numa faculdade?

CF1.1 – Acho que sim. Eu vou tentar entrar na faculdade.

CF1.2 – Sim, mas com dificuldade. Vou tentar a faculdade.

CM2.1 – Sim, poderão ter acesso ao ensino superior. Eu não vou fazer a faculdade.

CF2.2 – Sim. Eu não vou tentar a faculdade.

CF2.3 – Sim, até porque eu também vou tentar ir para a faculdade.

CF4.1 – Eu acho possível que os alunos do ensino recorrente tenham acesso ao ensino superior, eu também quero ir para a faculdade.

C.3. - OA - O que pensa do sucesso escolar no ensino recorrente?

CF1.1 – Só com boa vontade se pode falar de sucesso no ensino recorrente, porque se leva muito mais tempo a alcançar os objectivos desejados do que noutra tipo de ensino.

CF1.2 – É complicado haver sucesso escolar quando os cursos não respondem àquilo que um aluno espera deles, e além disso, na nossa idade é muito mais difícil acompanhar as matérias, quer por problemas pessoais, quer por falta de tempo.

CM2.1 – Se não se contabilizar o tempo que se leva para fazer as unidades que se tem para fazer, então pode-se dizer que existe sucesso, mas, é um sucesso muito lento.

CF2.2 – Sucesso escolar há, basta não haver reprovações para se considerar que haja sucesso escolar. O pior é o tempo que se leva para concluir todas as unidades.

CF2.3 – Mesmo que os alunos desistam a meio, o que acontece muitas vezes, e que depois, mais tarde voltem novamente, tudo isto é sucesso escolar porque aquilo que fizeram não é perdido e podem sempre recomeçar no ponto em que deixaram.

CF4.1 – É possível ter sucesso escolar com persistência e boa vontade.

Agora no bloco D, a entrevista incidiu sobre os seguintes pontos:

D.1. – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas e como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?

D.2. – Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?

D.3. – Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E ainda como classifica o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

D.1. - OA – Qual é a sua opinião sobre os programas das disciplinas? E como as classifica quanto ao seu nível de exigência e quanto ao seu interesse?

CF1.1 – Acho o programa das disciplinas deficiente. Os cursos deveriam ser mais adaptados à realidade e mais específicos. Quanto às disciplinas teóricas, considero-as razoáveis no ponto da exigência e boas no ponto do interesse. As disciplinas práticas, tanto a nível de exigência como de interesse considero-as acima da média.

CF1.2 – Os programas parecem-me muito extensos e com falta de horas nas práticas. Quanto ao nível de exigência e interesse, acho que as disciplinas teóricas são razoáveis e nas disciplinas práticas nada tenho a dizer.

CM2.1 – Não sei dizer se este ou aquele programa é mais ou menos adequado. Mas quanto às disciplinas, acho que tanto as disciplinas teóricas como as disciplinas práticas, são deficientes quanto à exigência e razoáveis quanto ao seu interesse.

CF2.2 – Os programas são demasiado longos e talvez os considerasse ultrapassados. Quanto às disciplinas, quer teóricas, quer práticas considero-as em todos os campos razoáveis.

CF2.3 – Os programas das disciplinas teóricas talvez estejam bem, mas os das disciplinas práticas estão mal estruturados. Quanto às disciplinas teóricas, são aceitáveis o seu nível de exigência e de interesse, nas disciplinas práticas o interesse é superior à exigência.

CF4.1 – Os programas são bons. As disciplinas, considero-as exigência razoável e interesse adequado.

D.2. - OA - Qual é a sua opinião sobre a organização curricular e a forma de avaliação das disciplinas?

CF1.1 – Eu acho os currículos muito extensos e dispersos sobretudo no que se relaciona com as disciplinas práticas. Todos os cursos deveriam ter mais de 50% do currículo destinado a aulas práticas. A avaliação por unidades capitalizáveis é interessante na medida em que nunca se perde o que está já feito mesmo que se interrompam os estudos.

CF1.2 – Os currículos são demasiado ambiciosos. Gostaria que o curso aprofundasse mais os conhecimentos na prática das artes. A avaliação por unidades capitalizáveis têm as suas vantagens e desvantagens.

CM2.1 – Não sei avaliar os currículos. Eu gostaria que houvesse mais continuidade nas aprendizagens. A forma de avaliação é aborrecida porque quase todo o ano lectivo existem avaliações.

CF2.2 – Os currículos deveriam ser mais vocacionados para a prática. Penso que deveriam ser revistos. Quanto à avaliação, cada unidade deveria abranger mais matéria, reduzindo assim o número de unidades por ano.

CF2.3 – Os currículos, acho que deveriam ser reestruturados. Deveriam estar vocacionados mais para a prática. O sistema de avaliação também deveria ser revisto.

CF4.1 – Os currículos estão ultrapassados, deveriam ser alterados. As avaliações por unidades capitalizáveis têm as suas vantagens e os seus inconvenientes. Além das aulas existentes, deveria haver mais aulas de apoio.

D.3. - OA - Do que conhece sobre o actual funcionamento da escola, diga como classifica os serviços e as instalações. E ainda como classifica o equipamento no funcionamento dos respectivos cursos?

CF1.1 – Considero razoáveis todos os serviços da escola. Bom o acompanhamento dos coordenadores. As instalações também são razoáveis. O equipamento no funcionamento dos cursos é também razoável.

- CF1.2 – No que diz respeito aos serviços da escola, considero insuficiente a reprografia e o bar; com algumas deficiências o refeitório, a biblioteca e a secretaria; bons a papelaria, o acompanhamento dos coordenadores e a qualidade do ensino; razoável tudo o que ficou por citar. Quanto às instalações considero insuficientes, a higiene e o aspecto geral da escola.
- CM2.1 – Como o pior dos serviços, considero a secretaria. Maus a biblioteca e a reprografia. Deficientes o bar e o refeitório. Razoáveis a papelaria e o acompanhamento dos coordenadores. Quanto às instalações, considero má a higiene, deficientes as restantes. Os equipamentos também são insuficientes.
- CF2.2 – Considero os serviços deficientes no que respeita ao bar, ao refeitório, à secretaria e ao serviço de informações e atendimento. Razoáveis os serviços da papelaria, da biblioteca, da reprografia e do acompanhamento dos coordenadores. Boa a qualidade do ensino. Quanto às instalações considero a higiene e a iluminação péssimas e deficiente o restante. Os equipamentos e os materiais no seu desempenho são desadequados.
- CF2.3 – Os serviços são de uma forma geral aceitáveis, destacando-se como deficientes a biblioteca, o bar e o refeitório. As instalações são de uma forma geral aceitáveis, mas a iluminação e a higiene são deficientes. Quanto aos equipamentos são desadequados.
- CF4.1 – Destaco como bons os serviços da papelaria, da biblioteca e do acompanhamento dos coordenadores. De razoáveis, o refeitório, a reprografia, o serviço de atendimento e informações e a qualidade do ensino. De deficientes os serviços do bar e da secretaria. Sobre as instalações destaco a iluminação e a higiene como más. O resto acho que é razoável. Quanto aos materiais acho que se podem classificar razoáveis.

Seguimos para o bloco E, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

- E.1. – Comparando o ensino recorrente com o ensino normal, diga se encontra vantagens ou desvantagens nas aprendizagens?
- E.2. – Diga se no ensino recorrente foram melhorados alguns dos pontos fracos do ensino normal?

A este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- E.1. - OA – Comparando o ensino recorrente com o ensino normal, diga se encontra vantagens ou desvantagens nas aprendizagens?

CF1.1 – Acho que existem mais desvantagens do que vantagens, porque os alunos sentem-se abandonados. Talvez se houvesse obrigatoriedade de presenças, os alunos não faltassem tanto e a escola teria uma dinâmica diferente.

CF1.2 – Penso que em termos de avaliação, temos agora maior vantagem, pois está de acordo com as disponibilidades dos alunos.

CM2.1 – Acho que não existem vantagens. Aparentemente pode parecer que sim, por ser um ensino individual, mas os alunos não sabem aproveitar essa autonomia e perdem-se no percurso, levando mais tempo com a mesma matéria do que se estivessem inseridos num ensino dirigido pelo professor.

CF2.2 – Sim, penso que existem vantagens. Porque os alunos podem requerer avaliação quando se sentirem preparados para a fazer.

CF2.3 – Não acho que tenha trazido vantagens em relação ao ensino normal, porque não há obrigatoriedade de vir às aulas, não há um calendário de exames ou de pontos, não existe uma programação anual, etc..

CF4.1 – Não trouxe vantagens. Hoje as pessoas sentem-se perdidas, é preciso que se crie uma dinâmica diferente.

- E.2. - OA - Diga se no ensino recorrente foram melhorados alguns dos pontos fracos do ensino normal?

CF1.1 – Não vejo em quê.

CF1.2 – Não, penso que o ensino recorrente não melhorou os pontos fracos do ensino normal.

CM2.1 – Acho que não.

CF2.2 – Penso que não.

CF2.3 – Não, acho que não melhorou, pelo menos não noto.

CF4.1 – O ensino recorrente não melhorou os pontos fracos do ensino normal.

E por fim, entramos no bloco F, incidindo a entrevista sobre os seguintes pontos:

F.1. – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

F.2. – Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

Para este grupo de perguntas, obtiveram-se as seguintes respostas:

F.1. - OA – Quais seriam as medidas necessárias a tomar para se conseguir obter sucesso no ensino recorrente?

CF1.1 – A forma como as unidades capitalizáveis são dadas, tem que ser revista; pois é desumano que cada professor, tenha que dar em cada aula cinco e seis unidades diferentes consoante a unidade que cada aluno esteja. Como se pode, por exemplo, dar a primeira unidade depois a quarta, voltar a uma segunda e passar logo para uma quinta e assim sucessivamente? Nem é para o professor nem para os alunos, pelo menos para aqueles que entretanto têm que esperar. Ao menos poderiam pôr menos alunos em cada sala de aula e com menos diferença de unidades.

CF1.2 – Haver uma só unidade em cada sala de aula. Criar apoios para os alunos que não conseguem acompanhar. Os cursos terem mais aulas práticas.

- CM2.1 – Dar só uma unidade em cada aula, haver um registo de faltas e outro tipo de avaliação.
- CF2.2 – Haver mais apoios, para superar as falhas que os alunos, por vezes, sentem.
- CF2.3 – Haver um professor para cada grupo da mesma unidade e que acompanhasse o grupo até ao fim das unidades. Seria mais fácil para os alunos e para os professores. Haver melhores equipamentos e materiais.
- CF4.1 – Modificar o esquema de haver tantas unidades ao mesmo tempo dentro de uma sala de aula. É complicado e desumano, pois os professores não conseguem dar a mesma atenção a todos os alunos e estes têm que esperar pela sua vez, começam a perder o entusiasmo.

F.2. - OA - Quais são as grandes diferenças que considera haver entre o ensino normal e o ensino recorrente?

- CF1.1 – As grandes diferenças entre os dois ensinos são sobretudo a forma de avaliação, a forma como as aulas são conduzidas e não haver faltas.
- CF1.2 – O que é diferente entre o ensino normal e o ensino recorrente? Primeiro, o acompanhamento dos professores dentro da sala de aula é muito diferente; pois no ensino normal é o professor que orienta a aula e neste ensino é impossível e digo que não vejo vantagens nenhuma nessa situação. Para uma melhor organização o ensino deveria ser sempre controlado pelo professor e o aluno que se destacasse quer positivamente ou negativamente, deveria ser apoiado para continuar no seu ritmo para não se sentir desmotivado. Assim a maneira de avaliar também seria diferente e para melhor.
- CM2.1 – O ensino recorrente é um ensino individual e o ensino normal é um ensino colectivo. Há sempre mais quem aproveite, quando o ensino passa do individual para o colectivo.

- CF2.2 – A forma como a matéria é dada e a forma como são feitas as avaliações, penso que sejam as grandes diferenças entre um ensino e o outro.
- CF2.3 – No ensino normal, há uma maior continuidade dos conteúdos, existindo maior competitividade entre os alunos. No ensino recorrente, é impossível existir competitividade e como tal não é estimulante nem saudável, pois cada um anda sozinho no seu percurso.
- CF4.1 – O ensino recorrente é um ensino individual, enquanto que o ensino normal é um ensino de unidade e competição, sendo por isso este último mais saudável e estimulante.

SÍNTESE DA ENTREVISTA “C” OU “3” ENTREVISTA

Realizada em 11 de Dezembro de 1997 com o Grupo de idade igual ou superior a 30 anos.

- B.1.** - 3 alunos tinham o 9º. Ano; 1 aluno tinha o 2º ciclo liceal; 1 tinha o curso complementar liceal de 74 e 1 outro tinha o 12º ano de ciências.
- B.2.** - 2 alunos frequentam o Curso Geral de Artes; 3 Alunos frequentam o Curso de Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual e 1 Aluno do Curso Tecnológico de Design de Equipamento.
- B.3.** - Todos são Trabalhadores-estudantes.
- B.4.** - Todos dizem frequentar as aulas com regularidade e comportando-se na aula de forma: activa (5); interessada (3).
- C.1.** - Todos acham que o Ensino Recorrente não é adequado a uma boa preparação profissional.

- C.2.** - Todos acham que o ensino recorrente possibilita o acesso ao ensino superior, mas, 4 pretendem fazer o prosseguimento de estudos no ensino superior e 2 pretendem apenas dedicar-se a uma actividade profissional.
- C.3.** - Todos acham que o sucesso no ensino recorrente é muito difícil, devido a motivos pessoais e dificuldades no acompanhamento das matérias, mas 5 acham possível o sucesso embora de forma mais lenta do que o ensino normal.
- D.1.** – Quanto aos programas das disciplinas, os alunos manifestaram-se: 1 a favor, 1 não deu opinião e 4 contra, alegando que são deficientes. Quanto ao nível de exigências e interesse das disciplinas, os alunos manifestaram-se: 1 que as disciplinas teóricas são razoáveis na exigência e boas no nível do interesse, as disciplinas práticas são de nível elevado tanto no aspecto do interesse como na exigência; 1 que as disciplinas teóricas são nos dois pontos de vista de razoáveis e nada tem a comentar sobre as disciplinas práticas; 1 que o grau de exigência é deficiente nas disciplinas quer práticas quer teóricas e de nível razoável quanto ao seu interesse; 1 que tanto as disciplinas teóricas como as disciplinas práticas, em qualquer campo são de nível razoável; 1 que são aceitáveis os graus das disciplinas, realçando o interesse das disciplinas práticas que considera superior e ainda 1 considera de razoável as disciplinas quanto à exigência e de adequado quanto ao interesse.
- D.2.** - À totalidade não agrada o currículo.
- D.3.** - Os 6 consideram os serviços da escola razoáveis, embora se destaquem alguns com deficiências e outros aceitáveis; as instalações consideradas na generalidade também razoáveis, com prejuízo para a higiene e a iluminação; o equipamento e os materiais utilizados, 2 dos alunos acham que são aceitáveis, 3 acha que são desadequados e 1 não se manifestou.

- E.1.** - 4 alunos acham que o ensino recorrente é desvantajoso em relação ao ensino normal; 2 acham que o ensino recorrente é vantajoso, porque é adequado às suas disponibilidades e podem ser avaliados quando se sentem preparados.
- E.2.** - Os 6 alunos reconhecem que o ensino recorrente não superou os pontos fracos do ensino normal.
- F.1.** - Os 6 alunos são de opinião que é possível obter maior sucesso no ensino recorrente se em cada aula for tratada apenas uma unidade, isto é, todos os alunos tenham a mesma aprendizagem. Dizem ainda que é desumano exigir a um professor que leccione quatro ou cinco unidades em cada aula consoante a necessidade de cada aluno. Foi ainda apontado a criação de mais apoios e que os cursos deveriam ser mais práticos.
- F.2.** - Todos acham que o ensino normal tem vantagens sobre o ensino recorrente, porque as aulas são dirigidas pelo professor (ensino normal) e por isso, consegue-se maior continuidade nos conteúdos e maior competição entre os alunos, em termos de avaliação, sendo esta mais saudável e estimulante por haver termos de comparação.

**QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE
DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO**

Acta, Pré Teste, Teste e Fichas de Trabalho

Grupos de Inquiridos:

A - C. Geral de Artes

B - C. de Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual

C - C. de Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica

D - C. Tecnológico de Design de Equipamento

ESTUDO DA FIABILIDADE DOS QUESTIONÁRIOS A PARES

ACTA DA REUNIÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de Fevereiro de mil novecentos e noventa e oito, reuniram, pelas quinze horas, na UNIVERSIDADE CATÓLICA, os pares científicos para fazerem o estudo de Fiabilidade dos Questionários a Pares, para o trabalho de Tese, do mestrando Olímpia Henriques de Almeida.

O Estudo começou por uma organização das Variáveis, tendo intervindo o Senhor Professor Doutor Luís Barbosa, que prestou esclarecimentos sobre a organização e metodologia dessas Variáveis.

Foram elaborados os Questionários (alunos), considerados fiáveis pelos pares e aptos para serem testados.

Nada mais havendo a tratar os pares deram por encerrada a reunião.

PRÉ TESTE

QUESTIONÁRIO FEITO AOS ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE

O presente questionário integra-se no desenvolvimento de um estudo sobre o Ensino Recorrente, e destina-se a recolher a opinião dos alunos que o frequentam. Por favor, leia com cuidado e só depois assinale a sua resposta. O inquérito é anónimo e por isso não escreva o seu nome nem algo que o possa identificar.

Nos quadrados assinale um X nas perguntas que lhe digam respeito.

Obrigada pela sua colaboração

1º. BLOCO

1. É residente:

Distrito _____ Concelho _____

Freguesia _____

2. Idade _____ anos 3. Sexo: Masculino Feminino

4. Estado Civil Solteiro(a) Casado(a) Outro

5. Quantas vezes reprovou até agora? _____

6. Em relação ao seu pai diga:

a) Qual a profissão _____

b) Quais as habilitações escolares _____

2º. BLOCO

7. Estatuto: Estudante Trabalhador estudante

8. Qual é a sua profissão? _____

9. Que curso frequenta? _____ Ano _____

10. Está satisfeito com o curso em que está matriculado? Sim Não

Justifique a sua resposta _____

11. A sua 1ª. opção foi para o curso em que está matriculado? Sim Não

Se respondeu Não, diga porque optou pelo curso em que está? _____

3º. BLOCO

12. Razões para a escolha do ensino:

a) Aconselhamento dos: Pais Amigos Próprio

 Orientador Profissional Outros

 Quem? _____

b) Razões pessoais: Pelo horário Por opção Pela escola

 Por ser um ensino diferente Quer continuar os estudos

 Dá hipóteses de arranjar ou alcançar melhor emprego

 Outras Quais? _____

13. Diga porque escolheu esta escola. Pode indicar mais do que uma resposta.

 Tem fama Tem amigos que andam na escola

 É perto do emprego É perto de casa Pelos cursos

14. Diga onde colheu informações sobre o Ensino Recorrente? _____

15. Que habilitações tinha quando se inscreveu pela primeira vez no ensino recorrente?

4º. BLOCO

16. A sua assiduidade:

Nunca falta Falta só às vezes Falta muito

17. O seu aproveitamento escolar tem sido:

Bom Regular Mau

18. Avalie o actual funcionamento do Ensino Recorrente nos seguintes aspectos:

a) Programas: Bons Sem interesse

b) Professores: Interessados Distantes

c) Forma de avaliação: Correcta Não adequada

19. Na sua opinião qual a causa dos alunos faltarem tanto; indique 3 hipóteses de 1 a 3.

Motivos pessoais / familiares / etc. Motivos profissionais

Dificuldade no acompanhamento das matérias

Ensino deficiente Poucas aulas práticas

Os horários mal estruturados Ausência de registo de faltas

Outros

Quais: _____

20. Para terminar, indique o que considera importante para melhorar os aspectos negativos que encontrou: _____

TESTE

QUESTIONÁRIO FEITO AOS ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE

O presente questionário integra-se no desenvolvimento de um estudo sobre o Ensino Recorrente, e destina-se a recolher a opinião dos alunos que o frequentam. Por favor, leia com cuidado e só depois assinale a sua resposta. O inquérito é anónimo e por isso não escreva o seu nome nem algo que o possa identificar.

Nos quadrados assinale um X nas perguntas que lhe digam respeito.

Obrigada pela sua colaboração

1º. BLOCO

1. É residente:

Distrito _____ Concelho _____

Freguesia _____

2. Idade _____ anos 3. Sexo: Masculino Feminino

4. Estado Civil Solteiro(a) Casado(a) Outro

5. Quantas vezes reprovou até agora? _____

6. Em relação ao seu pai diga:

a) Qual a profissão _____

b) Quais as habilitações escolares _____

2º. BLOCO

7. Estatuto:	Estudante	<input type="checkbox"/>	Trabalhador estudante	<input type="checkbox"/>
8. Qual é a sua profissão?	_____			
9. Que curso frequenta?	_____		Ano	_____
10. Está satisfeito com o curso em que está matriculado?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Justifique a sua resposta _____				

11. A sua 1ª. opção foi para o curso em que está matriculado?	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Se respondeu Não, diga porque optou pelo curso em que está? _____				

3º. BLOCO

12. Razões para a escolha do ensino:						
a) Aconselhamento dos:	Pais	<input type="checkbox"/>	Amigos	<input type="checkbox"/>	Próprio	<input type="checkbox"/>
	Orientador Profissional	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>		
	Quem? _____					
b) Razões pessoais:	Pelo horário	<input type="checkbox"/>	Por opção	<input type="checkbox"/>	Pela escola	<input type="checkbox"/>
	Por ser um ensino diferente	<input type="checkbox"/>	Quer continuar os estudos	<input type="checkbox"/>		
	Dá hipóteses de arranjar ou alcançar melhor emprego				<input type="checkbox"/>	
	Outras	<input type="checkbox"/>	Quais? _____			
13. Diga porque escolheu esta escola. Pode indicar mais do que uma resposta.						
	Tem fama	<input type="checkbox"/>	Tem amigos que andam na escola		<input type="checkbox"/>	
	É perto do emprego	<input type="checkbox"/>	É perto de casa	<input type="checkbox"/>	Pelos cursos	<input type="checkbox"/>

14. Diga onde colheu informações sobre o Ensino Recorrente? _____

15. Que habilitações tinha quando se inscreveu pela primeira vez no ensino recorrente?

4º. BLOCO

16. A sua assiduidade:

Nunca falta Falta só às vezes Falta muito

17. O seu aproveitamento escolar tem sido:

Bom Regular Mau

18. Avalie o actual funcionamento do Ensino Recorrente nos seguintes aspectos:

a) Programas: Bons Sem interesse

b) Professores: Interessados Distantes

c) Forma de avaliação: Correcta Não adequada

19. Na sua opinião qual a causa dos alunos faltarem tanto; indique 3 hipóteses de 1 a 3.

Motivos pessoais / familiares / etc. Motivos profissionais

Dificuldade no acompanhamento das matérias

Ensino deficiente Poucas aulas práticas

Os horários mal estruturados Ausência de registo de faltas

Outros

Quais: _____

20. Para terminar, indique o que considera importante para melhorar os aspectos negativos que encontrou: _____

FICHAS DE TRABALHO

**ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS
FEITOS AOS ALUNOS DO ENSINO RECORRENTE
DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANTÓNIO ARROIO**

Quadros

Grupos de Inquiridos:

A - C. Geral de Artes

B - C. de Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual

C - C. de Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica

D - C. Tecnológico de Design de Equipamento

Quadro 5 – Distância que medeia entre a Casa e a Escola

CURSOS	DISTÂNCIA PERCORRIDA PELOS ALUNOS	
	< DE 5 Km	> DE 5 KM
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	6	17
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al)	10	12
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	3	5
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	7	9
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	26 - 37%	43 - 63%

Quadro 6 – Local de Residência dos Alunos

CURSOS	LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS			
	Concelho de Lisboa	Outro Concelho	Distrito de Lisboa	Outro Distrito
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	4	19	19	4
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al)	10	12	22	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	2	6	6	2
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	7	9	16	-
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	23 - 34%	46 - 66%	63 - 91%	6 - 9%

Quadro 7 – Tempo gasto na deslocação entre a Escola e a Casa

CURSOS	TEMPO GASTO NO PERCURSO ESCOLA/CASA			
	Até 30 m.	Até 1 hora	Até 2 horas	Mais de 2 horas
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	9	10	4	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al)	18	4	-	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	2	6	-	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	10	6	-	-
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	39 - 56%	26 - 38%	4 - 6%	-

Quadro 8 – Idade dos Alunos

CURSOS	IDADE DOS ALUNOS			
	DOS 18 AOS 22 ANOS	DOS 23 AOS 29 ANOS	DOS 30 AOS 49 ANOS	50 E MAIS ANOS
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	7	13	-	3
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)	7	7	8	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	6	2	-	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	11	4	1	-
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	31 - 45%	26 - 38%	9 - 13%	3 - 4%

Quadro 9 – Sexo dos Alunos

SEXO DOS ALUNOS		CURSOS	
		MASCULINO	FEMININO
C. GERAL DE ARTES	(23 alunos)	8	15
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	(22 alunos)	10	12
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	(8 alunos)	3	5
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	(16 alunos)	13	3
TOTAIS DA AMOSTRA	(69 al. - 100%)	34 - 49%	35 - 51%

Quadro 10 – Estado Civil dos Alunos

ESTADO CIVIL DOS ALUNOS		CURSOS			
		SOLTEIRO	CASADO	DIVORCIADO	OUTRO
C. GERAL DE ARTES	(23 alunos)	19	-	4	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	(22 al.)	9	10	2	1
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	(8 alunos)	8	-	-	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	(16 alunos)	14	2	-	-
TOTAIS DA AMOSTRA	(69 al. - 100%)	50 - 73%	12 - 17%	6 - 9%	1 - 1%

Quadro 11 – Reprovações dos Alunos

REPROVAÇÕES DOS ALUNOS	NENHUMA	1 VEZ	2 VEZES	+ VEZES
CURSOS				
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	6	9	2	6
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)	8	2	8	4
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	1	3	1	3
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	2	5	7	2
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	17 - 25%	19 - 27%	18 - 26%	15 - 22%

Quadro 12 – Profissão do Pai dos Alunos

PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS	ACTIVIDADE INDUSTRIAL	ACTIVIDADE COMERCIAL	QUADROS MÉDIOS	QUADROS SUPERIORES	OUTROS TIPOS DE ACTIVIDADE
CURSOS					
C. GERAL DE ARTES (23 alu)	4	9	6	2	2
C. DE ARTE E TECNOL. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al)	4	10	6	-	2
C. DE ARTE E TECNOL. DA COMU. GRÁFICA (8 alunos)	-	4	2	1	1
C. TECNOLÓGICO DE DES. DE EQUIPAMENTO (16 alu.)	2	6	5	1	2
TOTAIS DA AMOSTRA (69 alunos - 100%)	10 - 14%	29 - 42%	19 - 28%	4 - 6%	7 - 10%

Quadro 13 – Habilitações dos Pais dos Alunos

HABILITAÇÕES DOS PAIS DOS ALUNOS	NÃO TÊM A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	TÊM A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	TÊM O 9.º ANO OU EQUIVAL.	TÊM O SECUNDÁRIO OU EQUIVAL.	TÊM CURSO SUPERIOR
C. GERAL DE ARTES (23 al.)	4	4	11	2	2
C. DE ARTE E TECNOL. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	4	10	6	2	-
C. DE ARTE E TECNOL. DA COMU. GRÁFICA (8 alunos)	-	4	2	1	1
C. TECNOLÓGICO DE DES. DE EQUIPAMENTO (16 alu.)	2	6	5	2	1
TOTAIS DA AMOSTRA (69 alunos - 100%)	10 - 14%	24 - 35%	24 - 35%	7 - 10%	4 - 6%

Quadro 14 – Estatuto dos Alunos

ESTATUTO DOS ALUNOS	ESTUDANTE	TRABALHADOR ESTUDANTE
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	6	17
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 alunos)	4	18
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	1	7
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	-	16
TOTAIS DA AMOSTRA (69 alunos - 100%)	11 - 16%	58 - 84%

Quadro 15 – Profissão dos Alunos

PROFISSÃO DOS ALUNOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECNOL. DE COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECNOL. DE COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	SUB TOTAIS	TOTAIS (69 al. - 100%)
LIGADOS AO ENSINO	ESTUDANTE	6	4	1	-	11 - 16%	13 - 19%
	MONITORA DE INFÂNCIA	-	-	2	-	2 - 3%	
LIGADOS AO COMÉRCIO	AD. DE COMPRAS	-	2	-	-	2 - 3%	29 - 42%
	SECRETÁRIA	-	2	-	-	2 - 3%	
	BANCÁRIO	-	1	-	-	1 - 1,5%	
	VENDEDOR	2	-	-	-	2 - 3%	
	CONTABILIDADE	-	2	-	3	5 - 7%	
	EMP. DE ARMAZÉM	-	-	-	3	3 - 4%	
	EMP. DE ESCRITÓRIO	-	2	3	2	7 - 10%	
	PAQUETE	-	-	1	-	1 - 1,5%	
	EMP. DE BALCÃO	5	1	-	-	6 - 9%	
TÉCNICOS	APOIO A LABORATÓRIO	-	-	1	-	1 - 1,5%	6 - 9%
	MECÂNICO DE LABORATÓRIO	-	-	-	3	3 - 4%	
	TEC. DE AR CONDICIONADO	2	-	-	-	2 - 3%	
LIGADOS À CRIAÇÃO	MODELISTA	-	-	-	2	2 - 3%	4 - 6%
	PUBLICIDADE	-	2	-	-	2 - 3%	
SERVIÇOS	FISCAL DE FINANÇAS	-	2	-	-	2 - 3%	10 - 14%
	MILITAR	-	-	-	3	3 - 4%	
	F. PÚBLICA	3	2	-	-	5 - 7%	
LIGADOS À INDÚST.	EMP. INDUSTRIAL	2	-	-	-	2 - 3%	2 - 3%
OUTRO	DESEMPREGADO	-	2	-	-	2 - 3%	5 - 7%
	IRREGULAR	3	-	-	-	3 - 4%	
TOTAIS DAS AMOSTRAS		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%	69 - 100%

Quadro 16 – Frequência dos Alunos

CURSOS	ANO			% DE ALUNOS POR CURSO
	1º.	2º.	3º.	
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	13	6	4	23 - 33%
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)	14	4	4	22 - 32%
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	5	2	1	8 - 12%
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	9	5	2	16 - 23%
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	41 - 59%	17 - 25%	11 - 16%	69 - 100%

Quadro 17 – Grau de Satisfação dos Alunos com os Cursos em que estão Matriculados

CURSOS	GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS	
	SIM	NÃO
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)	14	9
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 alunos)	20	2
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)	5	3
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)	14	2
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)	53 - 77%	16 - 23%

Quadro 18 – Justificação do Grau de Satisfação dos Alunos em relação ao Curso que frequentam

Cursos		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNIC. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNIC. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
POSITIVOS	OBTER FORMAÇÃO ARTÍSTICA	7	4	1	-	12 - 17,4%
	TER MAIS CONHECIMENTOS SOBRE ARTE	3	-	-	-	3 - 4,4%
	APRENDER A DESENHAR	4	-	-	-	4 - 5,8%
	OBTER FORMAÇÃO SUPERIOR NA MESMA ÁREA OU SIMILAR	-	10	3	12	25 - 36,2%
	OBTER FORMAÇÃO QUE PERMITA ACESSO A UMA CARREIRA PROFISSIONAL	-	6	1	2	9 - 13%
SOMATÓRIO PARCIAL		14 - 61%	20 - 91%	5 - 62,5%	14 - 87,5%	53 - 76,8%
NEGATIVOS	NÃO HAVER MAIS AULAS PRÁTICAS NOS CURSOS	3	1	1	-	5 - 7,2%
	NÃO HAVER UM LEQUE MAIOR DE CURSOS	1	-	1	-	2 - 2,9%
	NÃO HAVER MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	3	1	-	2	6 - 8,7%
	HAVER NECESSIDADE DE ACTUALIZAR OS PROGRAMAS DAS OFICINAS	1	-	-	-	1 - 1,5%
	HAVER NECESSIDADE DE RESTRUTURAÇÃO DO CURSO	1	-	1	-	2 - 2,9%
SOMATÓRIO PARCIAL		9 - 39%	2 - 9%	3 - 37,5 %	2 - 12,5%	16 - 23,2%
TOTAIS DAS AMOSTRAS		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 19 – 1ª. Opção dos Alunos pelo Curso que frequentam

FOI A 1ª. OPÇÃO DE MATRICULA		SIM	NÃO
CURSOS			
C. GERAL DE ARTES	(23 alunos)	15	8
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	(22 alunos)	16	6
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	(8 alunos)	8	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	(16 alunos)	14	2
TOTAIS DA AMOSTRA	(69 alunos - 100%)	53 - 77%	16 - 23%

Quadro 20 – Justificação dos Alunos pela escolha do Curso que frequentam

MOTIVOS DE MATRICULA NOS CURSOS	CURSOS	CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
O GOSTO PELA ARTE, PELA CRIAÇÃO, PELA DIFERENÇA		2	-	-	2 - 3%
PODER ESTUDAR À NOITE NUMA ÁREA DE ARTE		2	-	-	2 - 3%
PORQUE O CURSO QUE QUERIA (METAIS) NÃO HAVIA		2	-	-	2 - 3%
POR O CURSO ESTAR LIGADO AO QUE PRETENDO		2	2	2	6 - 8%
POR DAR UMA FORMAÇÃO TEÓRICA E TAMBÉM PRÁTICA			4	-	4 - 6%
TOTAIS DA AMOSTRA (69 alunos - 100%)		8 - 35%	6 - 27%	2 - 12,5%	16 - 23%

Quadro 21 – Razões dos Alunos pela escolha do Ensino Recorrente

MOTIVOS DA ESCOLHA DO ENSINO		CURSOS				TOTAIS (69 al. - 100%)
		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DE COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DE COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMEN- TO (16 al.)	
ACONSELHAMENTO	DE AMIGOS	9	8	3	7	27 - 39%
	DE ALUNOS QUE FREQUENTAM ESTE ENSINO	4	6	-	-	10 - 14,5%
	DO PRÓPRIO	4	4	2	-	10 - 14,5%
	DO ORIENTADOR PROFISSIONAL	-	2	-	2	4 - 6%
	DE UM PROFESSOR QUE TEVE EM TEMPOS	4	2	-	5	11 - 16%
	DOS PAIS	2	-	3	2	7 - 10%
TOTAIS DAS AMOSTRAS		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
RAZÕES PESSOAIS	QUER CONTINUAR OS ESTUDOS	17	10	4	11	42 - 61%
	DÁ HIPÓTESES DE ARRANJAR OU ALCANÇAR MELHOR EMPREGO	2	12	4	5	23 - 33%
	POR OPÇÃO	4	-	-	-	4 - 6%
TOTAIS DAS AMOSTRAS		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 22 – Razões dos Alunos pela escolha da Escola

MOTIVOS DE ESCOLHA DA ESCOLA	CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
PELOS CURSOS	19	22	6	16	63 - 91,30%
TEM FAMA	2	-	2	-	4 - 5,80%
É PERTO DO EMPREGO	2	-	-	-	2 - 2,90%
TOTAIS DAS AMOSTRAS	23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 23 – Informação colhida dos Alunos sobre o Ensino Recorrente

INFORMAÇÃO COLHIDA SOBRE O ENSINO RECORRENTE	CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	C. TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
NESTA ESCOLA COM A COORDENADORA DE CURSO	3	4	3	-	10 - 14,5%
POR UM PROFESSOR DA ESCOLA	4	4	1	5	14 - 20,3%
ANTIGOS ALUNOS DA ESCOLA	1	4	3	-	8 - 11,6%
NA ESCOLA	4	6	1	5	16 - 23,2%
EMPREGADA DA SECRETARIA	-	2	-	-	2 - 2,9%
NO ACTO DA MATRÍCULA	2	2	-	2	6 - 8,7%
POR UM PROFESSOR DA ESCOLA ONDE ANDAVA	-	-	-	2	2 - 2,9%
POR UM COLEGA	-	-	-	2	2 - 2,9%
NO BOLETIM INFORMATIVO DA ESCOLA	2	-	-	-	2 - 2,9%
NA INSCRIÇÃO	4	-	-	-	4 - 5,8%
NA ENTREVISTA	2	-	-	-	2 - 2,9%
EMPREGADA DESTA ESCOLA	1	-	-	-	1 - 1,4%
TOTAIS DAS AMOSTRAS	23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 24 – Habilitações dos Alunos no acto da inscrição no Ensino Recorrente

HABILITAÇÕES DOS ALUNOS		CURSOS	CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
ENSINO BÁSICO			13	8	6	12	39 - 56,5%
ENS. SEC.	10º. ANO		4	2	-	2	8 - 11,5%
	11º. ANO INCOMPLETO		2	2	1	2	7 - 10%
	12º. ANO INCOMPLETO		-	2	1	-	3 - 4%
CURSO COM-PLEMENTAR	10º. ANO		2	-	-	-	2 - 3%
	12º. ANO		-	4	-	-	4 - 6%
CURSO LICEAL	2º. CICLO LICEAL		2	2	-	-	4 - 6%
	3º. CICLO LICEAL		-	2	-	-	2 - 3%
TOTAIS DAS AMOSTRAS			23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 25 – Assiduidade dos Alunos

ASSIDUIDADE DOS ALUNOS		NUNCA FALTA	FALTA SÓ ÀS VEZES	FALTA MUITO
CURSOS				
C. GERAL DE ARTES (23 alunos)		2	21	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)		-	18	4
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 alunos)		-	8	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 alunos)		2	14	-
TOTAIS DA AMOSTRA (69 al. - 100%)		4 - 5,8%	61 - 88,4%	4 - 5,8%

Quadro 26 – Aproveitamento Escolar

APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS		BOM	REGULAR	MAU
CURSOS				
C. GERAL DE ARTES	(23 alunos)	-	17	6
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	(22 alunos)	-	22	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	(8 alunos)	-	5	3
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	(16 alunos)	-	16	-
TOTAIS DA AMOSTRA	(69 al. - 100%)	0 - 0%	60 - 87%	9 - 13%

Quadro 27 – Funcionamento do Ensino Recorrente

CURSOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
FUNCIONAMENTO DO ENSINO RECORRENTE						
PROGR- MAS	BONS	16	14	5	12	47 - 68%
	SEM INTERESSE	7	8	3	4	22 - 32%
TOTAIS DA AMOSTRA		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
PROFES- SORES	INTERESSADOS	21	16	7	14	58 - 84%
	DISTANTES	2	6	1	2	11 - 16%
TOTAIS DA AMOSTRA		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
FORMA DE AVALIAÇÃO	CORRECTA	-	-	-	-	-
	NÃO ADEQUADA	-	-	-	-	-
TOTAIS DA AMOSTRA		23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%

Quadro 28 – Razões do Absentismo dos Alunos

CURSOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	1ª. ESC.	14	4	1	2	21 - 30,4%
	2ª. ESC.	-	4	2	8	14 - 20,3%
	3ª. ESC.	5	2	1	-	8 - 11,6%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		19 - 82,6%	10 - 35,5%	4 - 50%	10 - 62,5%	43 - 62,3%
MÉDIA (SOMA / 3)		6 - 27,5%	3 - 15,1%	1 - 12,5%	3 - 20,8%	14 - 20,77%
MOTIVOS PROFISSIONAIS	1ª. ESC.	7	8	4	8	27 - 39,1%
	2ª. ESC.	2	10	2	4	18 - 26,1%
	3ª. ESC.	-	2	1	-	3 - 4,3%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		9 - 39,1%	20 - 90,8%	7 - 87,5%	12 - 75%	48 - 59,5%
MÉDIA (SOMA / 3)		3 - 13%	7 - 30,3%	2 - 25%	4 - 25%	16 - 23,2%
DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	1ª. ESC.	-	-	2	2	4 - 5,8%
	2ª. ESC.	9	2	2	-	13 - 18,8%
	3ª. ESC.	-	2	-	6	8 - 11,6%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		9 - 39,1%	4 - 18,2%	4 - 50%	8 - 50%	25 - 36,2%
MÉDIA (SOMA / 3)		3 - 13%	1 - 6,1%	1 - 16,7%	3 - 16,7%	8 - 12%
ENSINO DEFICIENTE	1ª. ESC.	-	4	1	-	5 - 7,3%
	2ª. ESC.	-	-	-	2	2 - 2,9%
	3ª. ESC.	5	-	-	2	7 - 10,1%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		5 - 21,75%	4 - 18,2%	1 - 12,5%	4 - 25%	14 - 20,3%
MÉDIA (SOMA / 3)		2 - 7,25%	1 - 6,1%	4,2%	1 - 8,3%	5 - 6,77%
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	1ª. ESC.	-	2	-	2	4 - 5,8%
	2ª. ESC.	10	2	1	-	13 - 18,8%
	3ª. ESC.	-	8	2	4	14 - 20,3%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		10 - 43,5%	12 - 54,4%	3 - 37,5%	6 - 37,5%	31 - 44,9%
MÉDIA (SOMA / 3)		3 - 14,5%	4 - 18,2%	1 - 12,5%	2 - 12,5%	10 - 14,97%
HORÁRIOS MAL ESTRUTURADOS	1ª. ESC.	-	2	-	-	2 - 2,9%
	2ª. ESC.	-	-	-	-	-
	3ª. ESC.	2	4	2	-	8 - 11,6%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		2 - 8,7%	6 - 27,3%	2 - 25%	-	10 - 14,5%
MÉDIA (SOMA / 3)		1 - 2,9%	2 - 9,1%	1 - 8,3%	-	3 - 4,8%

CURSOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMENTO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
AUSÊNCIA DE REGISTO DE FALTAS	1ª. ESC.	-	2	-	2	4 - 5,8%
	2ª. ESC.	2	2	1	-	5 - 7,2%
	3ª. ESC.	2	-	-	-	2 - 2,9%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		4 - 17,4%	4 - 18,2%	1 - 12,5%	2 - 12,5%	11 - 15,9%
MÉDIA (SOMA / 3)		1 - 5,8%	1 - 6,1%	4,2%	1 - 4,2%	4 - 5,3%
PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO COM OS	1ª. ESC.	-	-	-	-	-
	2ª. ESC.	-	2	1	-	3 - 4,3%
	3ª. ESC.	2	-	-	2	4 - 5,8%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		2 - 8,7%	2 - 9,1%	1 - 12,5%	2 - 12,5%	7 - 10,1%
MÉDIA (SOMA / 3)		1 - 2,9%	1 - 3%	4,2%	1 - 4,2%	2 - 3,4%
CURSOS NÃO ADEQUADOS	1ª. ESC.	2	-	-	-	2 - 2,9%
	2ª. ESC.	-	-	-	2	2 - 2,9%
	3ª. ESC.	7	4	1	2	14 - 20,3%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		9 - 39,1%	4 - 18,2%	1 - 12,5%	4 - 25%	18 - 26,1%
MÉDIA (SOMA / 3)		3 - 13%	1 - 6,1%	4,2%	1 - 8,3%	6 - 8,7%
MAU AMBIENTE NA ESCOLA	1ª. ESC.	-	-	-	-	-
	2ª. ESC.	-	-	-	-	-
	3ª. ESC.	-	-	1	-	1 - 1,5%
SOMA DAS 3 ESCOLHAS		-	-	1 - 12,5%	-	1 - 1,5%
MÉDIA (SOMA / 3)		-	-	4,2%	-	-
TOTAIS DAS AMOSTRAS	1ª. ESC.	23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
	2ª. ESC.	23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
	3ª. ESC.	23 - 100%	22 - 100%	8 - 100%	16 - 100%	69 - 100%
AMOSTRA		23 - 33%	22 - 32%	8 - 12%	16 - 23%	69 - 100%

Quadro 29 – Opiniões dos Alunos para melhorar os Aspectos Negativos que encontraram no Ensino Recorrente

CURSOS PARA MELHORAR OS ASPECTOS NEGATIVOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMEN- TO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)	
RELACIONADO COM OS CURSOS	MELHORAR A PRÁTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	8	4	1	-	13 - 19%	
	CURSOS INTENSIVOS MAIS CURTOS	4	6	3	-	13 - 19%	
	MELHORAR E RESTRUTURAR O CURSO	-	-	1	-	1 - 1%	
	CURSOS MAIS ESPECIALIZADOS EMBORA COM MAIOR DURAÇÃO	4	6	1	2	13 - 19%	
SOMATÓRIO		16 - 69,6%	16 - 72,7%	6 - 75%	2 - 12,5%	40 - 58%	
RELACIONADO COM A ESCOLA	INSTALAÇÕES	MELHORAR O BAR, REFEITÓRIO E INST. SANT.	2	-	1	-	3 - 4,3%
		ALARGAR O ESPAÇO DA REPROGRAFIA	-	-	1	-	1 - 1,4%
		HAVER SALAS LIVRES PARA ESTUDO	2	-	-	-	2 - 2,9%
		MELHORAR AS INSTALAÇÕES DE UMA FORMA GERAL	15	8	5	7	35 - 51%
	SOMATÓRIO PARCIAL		19 - 82,6%	8 - 36,36%	5 - 62,5%	7 - 43,7%	41 - 58%
	EQUIPAMENTOS	MELHORES EQUIPAMENTOS E MATERIAIS	8	22	4	16	50 - 72,5%
MELHORAR OS ESTIRADORES E LUZ DAS SALAS E QUADROS		-	-	-	4	4 - 6%	
SOMATÓRIO PARCIAL		8 - 34,9%	22 - 100%	4 - 50%	20 - 125%	54 - 78,3%	

CURSOS PARA MELHORAR OS ASPECTOS NEGATIVOS		CURSO GERAL DE ARTES (23 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. AUDIOVISUAL (22 al.)	C. DE ARTE E TECN. DA COM. GRÁFICA (8 al.)	CURSO TEC. DE DESIGN DE EQUIPAMEN- TO (16 al.)	TOTAIS (69 al. - 100%)
RELACIONADO COM A ESCOLA	SERVIÇOS					
	BAR E SECRETARIA COM HORÁRIOS MAIS ALARGADO	2	-	-	-	2 - 3%
	MELHORES SERVIÇOS DE APOIO	6	4	4	9	23 - 33%
	MELHORES CONDIÇÕES DE HIGIENE NAS CASAS DE BANHO	-	-	1	4	5 - 7%
	MELHORES CONDIÇÕES DE HIGIENE DOS ESTIRADORES	-	-	-	2	2 - 3%
SOMATÓRIO PARCIAL		8 - 34,9%	4 - 18,2%	5 - 62,5%	15 - 9,8%	32 - 46%
RELACIONADO COM O ENSINO	PROFESSORES MAIS EXIGENTES	-	-	3	-	3 - 4%
	AULAS DE APOIO MELHOR DISTRIBUÍDAS NOS HORÁRIOS	4	-	-	-	4 - 6%
	POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DE PROFESSORES	2	-	-	-	2 - 3%
	CRIAR MAIOR INCENTIVO DA PARTE DA ESCOLA E PROFES.	4	-	-	-	4 - 6%
	PROFESSORES FALTAREM MENOS	-	-	-	2	2 - 3%
	TER MAIS UM PROFESSOR NA AULA DE INFORMÁTICA	-	-	-	2	2 - 3%
SOMATÓRIO		10 - 43,5%	-	3 - 37,5%	4 - 25%	17 - 25%

ANÁLISE ESTATÍSTICA

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para saber se os resultados obtidos da análise e tratamento de dados teriam significância, recorreremos à análise estatística.

Usámos o quadro n.º 28 deste trabalho como base, utilizando as matrizes até 6% da amostra: Motivos pessoais/familiares/etc.; Motivos profissionais; Poucas aulas práticas; Dificuldade no acompanhamento das matérias; Cursos não adequados e Ensino deficiente.

Para a abordagem descritiva considerámos:

- O curso Geral de Artes (Amostra 1);
- O curso de Arte e Tecnologias de Comunicação Audiovisual (Amostra 2);
- O curso de Arte e Tecnologias de Comunicação Gráfica (Amostra 3) e
- O curso Tecnológico de Design de Equipamento (Amostra 4).

Para cada Amostra consideraram-se as seis matrizes escolhidas e as três escolhas de cada matriz.

Na estatística inferencial considerámos:

- Motivos extra-escolares, as duas primeiras matrizes: Motivos pessoais/familiares/etc. e Motivos profissionais (Amostra A)
- Motivos escolares, as restantes matrizes: Poucas aulas práticas; Dificuldade no acompanhamento das matérias; Cursos não adequados e Ensino deficiente (Amostra B).

Com os dados, elaborámos o quadro de trabalho seguinte.

Base de Trabalho

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS CURSOS		MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	MOTIVOS PROFISSIONAIS	REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	DIFICULDADE DE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	CURSOS NÃO ADEQUADOS	ENSINO DEFICIENTE
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
C. GERAL DE ARTES	1ª. ESC.	60	30	-	-	10	-
	2ª. ESC.	-	10	40	40	-	-
	3ª. ESC.	20	-	-	-	30	20
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	1ª. ESC.	18	36	9	-	-	18
	2ª. ESC.	20	40	10	10	-	-
	3ª. ESC.	10	10	30	10	20	-
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	1ª. ESC.	14	43	-	29	-	14
	2ª. ESC.	30	20	10	20	-	-
	3ª. ESC.	13	13	25	-	13	-
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	1ª. ESC.	13	50	13	13	-	-
	2ª. ESC.	50	25	-	-	13	13
	3ª. ESC.	-	-	22	33	12	11
TOTAIS		248	277	159	155	98	76

1º. - ABORDAGEM DESCRITIVA

a) **Medidas de Tendência Central** $\frac{\sum X}{N}$

representando:

Σ em simbologia matemática soma ou somatório de

X que representa o resultado individual e

N o número total de resultados.

A média para cada causa / efeito, é designada pelos conjuntos: a), b), c), d), e) e f).

VALORES DA MÉDIA (M)			
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	a) $\frac{248}{10} = 24,80$	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	d) $\frac{155}{7} = 22,14$
MOTIVOS PROFISSIONAIS	b) $\frac{277}{10} = 27,70$	CURSOS NÃO ADEQUADOS	e) $\frac{98}{6} = 16,33$
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	c) $\frac{159}{8} = 19,88$	ENSINO DEFICIENTE	f) $\frac{76}{5} = 15,20$

A mediana de cada conjunto é o item central do estudo.

a)	10	13	13	14	18	20	20	30	50	60
b)	10	10	13	20	25	30	36	40	43	50
c)	9	10	10	13	22	25	30	40		
d)	10	10	13	20	29	30	40			
e)	10	12	13	13	20	30				
f)	11	13	14	18	20					

VALORES DA MEDIANA (Md)			
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	a) $\frac{18 + 20}{2} = 19$	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	d) 20
MOTIVOS PROFISSIONAIS	b) $\frac{25 + 30}{2} = 27,50$	CURSOS NÃO ADEQUADOS	e) 13
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	c) $\frac{13 + 22}{2} = 17,50$	ENSINO DEFICIENTE	f) 14

A **moda**, terceira medida de tendência central, é o número mais vezes representado do conjunto.

a)	(10	13	13	14	18	20	20	30	50	60)
b)	(10	10	13	20	25	30	36	40	43	50)
c)	(9	10	10	13	22	25	30	40)		
d)	(10	10	13	20	29	30	40)			
e)	(10	12	13	13	20	30)				
f)	(11	13	14	18	20)					

VALORES DA MODA					
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	a)	13 e 20	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	d)	10
MOTIVOS PROFISSIONAIS	b)	10	CURSOS NÃO ADEQUADOS	e)	13
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	c)	10	ENSINO DEFICIENTE	f)	Não tem

b) Medidas de Dispersão

Amplitude é a diferença entre o valor mais alto e o valor mais baixo do conjunto.

VALORES DA AMPLITUDE			
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	a) $60 - 10 = 50$	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	d) $40 - 10 = 30$
MOTIVOS PROFISSIONAIS	b) $50 - 10 = 40$	CURSOS NÃO ADEQUADOS	e) $30 - 10 = 20$
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	c) $40 - 9 = 31$	ENSINO DEFICIENTE	f) $20 - 11 = 09$

Desvio médio é os desvios à média de cada conjunto.

VALORES DO DESVIO-MÉDIO (Fórmula = $\frac{\sum X - \bar{X} }{N}$)		
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	(a) Média (M) = 24,8	Amplitude 50
$\frac{(M-10)+(M-13)+(M-13)+(M-14)+(M-18)+(M-20)+(M-20)+(30-M)+50-M)+(60-M)}{10} = 13,12$		
MOTIVOS PROFISSIONAIS	(b) Média (M) = 27,7	Amplitude 40
$\frac{(M-10)+(M-10)+(M-13)+(M-20)+(M-25)+(30-M)+(36-M)+(40-M)+(43-M)+(50-M)}{10} = 12,2$		
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	(c) Média (M) = 19,88	Amplitude 31
$\frac{(M-9)+(M-10)+(M-10)+(M-13)+(22-M)+(25-M)+(30-M)+(40-M)}{8} = 9,38$		

DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	(d) Média (M) = 22,14	Amplitude 30
$\frac{(M-10)+(M-10)+(M-13)+(M-20)+(29-M)+(33-M)+(40-M)}{7} = \boxed{10,16}$		
CURSOS NÃO ADEQUADOS	(e) Média (M) = 16,33	Amplitude 20
$\frac{(M-10)+(M-12)+(M-13)+(M-13)+(20-M)+(30-M)}{6} = \boxed{5,78}$		
ENSINO DEFICIENTE	(f) Média (M) = 15,20	Amplitude 9
$\frac{(M-11)+(M-113)+(M-14)+(18-M)+(20-M)}{5} = \boxed{3,04}$		

Desvio-padrão é a semelhante ao desvio médio mas só se utilizam números positivos.

VALORES DO DESVIO-PADRÃO	(Fórmula = $\sqrt{\left(\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}\right)}$)	
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	(a) Média (M) = 24,8	Amplitude 50
$\frac{(10-M)^2+(10-M)^2+(13-M)^2+(20-M)^2+(25-M)^2+(30-M)^2+(36-M)^2+(40-M)^2+(43-M)^2+(50-M)^2}{10} = 260,76$		
raiz quadrada de 260,76 = desvio padrão $\boxed{16,15}$		

MOTIVOS PROFISSIONAIS	(b) Média (M) = 27,7	Amplitude 40
$\frac{(10-M)^2+(10-M)^2+(13-M)^2+(20-M)^2+(25-M)^2+(3-M)^2+(36-M)^2+(40-M)^2+(43-M)^2+(50-M)^2}{10} = 187,25$		
<p style="text-align: right;">raiz quadrada de 187,25 = desvio padrão 13,68</p>		
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	(c) Média (M) = 19,88	Amplitude 31
$\frac{(9-M)^2+(10-M)^2+(10-M)^2+(13-M)^2+(22-M)^2+(25-M)^2+(30-M)^2+(40-M)^2}{8} = 112,36$		
<p style="text-align: right;">raiz quadrada de 112,36 = desvio padrão 10,60</p>		
DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	(d) Média (M) = 22,14	Amplitude 30
$\frac{(10-M)^2+(10-M)^2+(13-M)^2+(20-M)^2+(29-M)^2+(33-M)^2+(40-M)^2}{7} = 123,84$		
<p style="text-align: right;">raiz quadrada de 123,84 = desvio padrão 11,28</p>		
CURSOS NÃO ADEQUADOS	(e) Média (M) = 16,33	Amplitude 20
$\frac{(10-M)^2+(12-M)^2+(13-M)^2+(13-M)^2+(20-M)^2+(30-M)^2}{6} = 45,04$		
<p style="text-align: right;">raiz quadrada de 45,04 = desvio padrão 6,71</p>		
ENSINO DEFICIENTE	(f) Média (M) = 15,20	Amplitude 9
$\frac{(11-M)^2+(13-M)^2+(14-M)^2+(18-M)^2+(20-M)^2}{5} = 4,61$		
<p style="text-align: right;">raiz quadrada de 4,61 = desvio padrão 2,15</p>		

Variância é a medida utilizada muitas vezes como medida de dispersão alternativa pelo facto de sofrer as mesmas alterações que o desvio-padrão.

VALORES DA VARIÂNCIA			
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	a) 260,76	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	d) 123,36
MOTIVOS PROFISSIONAIS	b) 187,25	CURSOS NÃO ADEQUADOS	e) 45,04
REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	c) 112,36	ENSINO DEFICIENTE	f) 4,61

Desta abordagem descritiva elaborámos o quadro comparativo dos valores das medidas de tendência central e das medidas de dispersão.

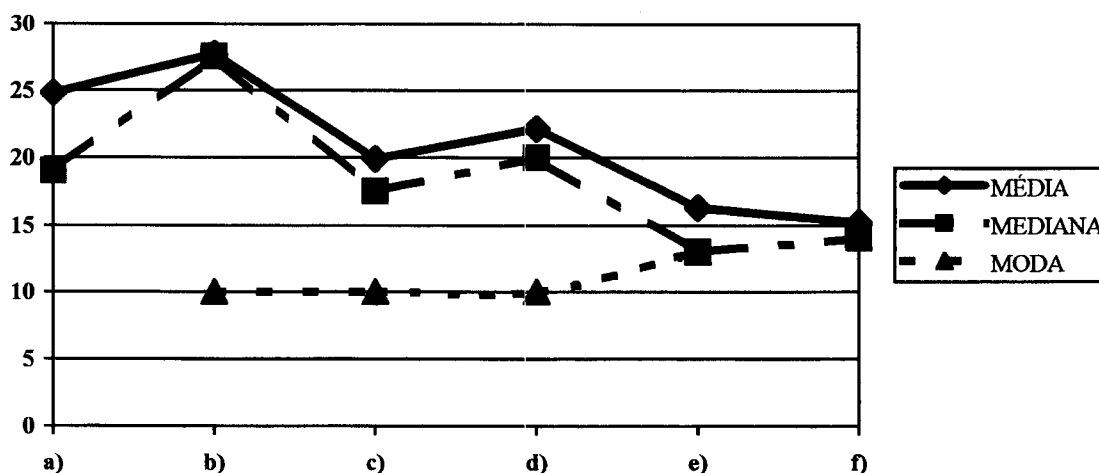
Comparação das Medidas de Tendência Central e das Medidas de Dispersão

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS TRATAMENTO DE DADOS		MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC.	MOTIVOS PROFISSIONAIS	REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS	DIFICULDADE DE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS	CURSOS NÃO ADEQUADOS	ENSINO DEFICIENTE
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL	MÉDIA	24,80	27,70	19,88	22,14	16,33	15,20
	MEDIANA	19	27,50	17,50	20	13	14
	MODA	13 e 20	10	10	10	13	Não tem
MEDIDAS DE DISPERSÃO	AMPLITUDE	50	40	31	30	20	9
	DESVIO-MÉDIO	13,12	12,20	9,38	10,16	5,78	3,04
	DESVIO-PADRÃO	16,15	13,68	10,60	11,28	6,71	2,15
	VARIÂNCIA	260,76	187,25	112,36	123,84	45,04	4,61

Da análise ao quadro concluímos que:

- As três medidas de tendência central (média, mediana e moda) confirmam que o conjunto b) tem maior representatividade seguindo-se a), d), c), e) e f).
- As medidas de dispersão ou de variabilidade (amplitude, desvio-médio, desvio-padrão e variância) apontam para uma maior variação ou dispersão dos números considerados no conjunto a) seguindo-se b), d), c), e) e f).

Comparação entre as Medidas de Tendência Central



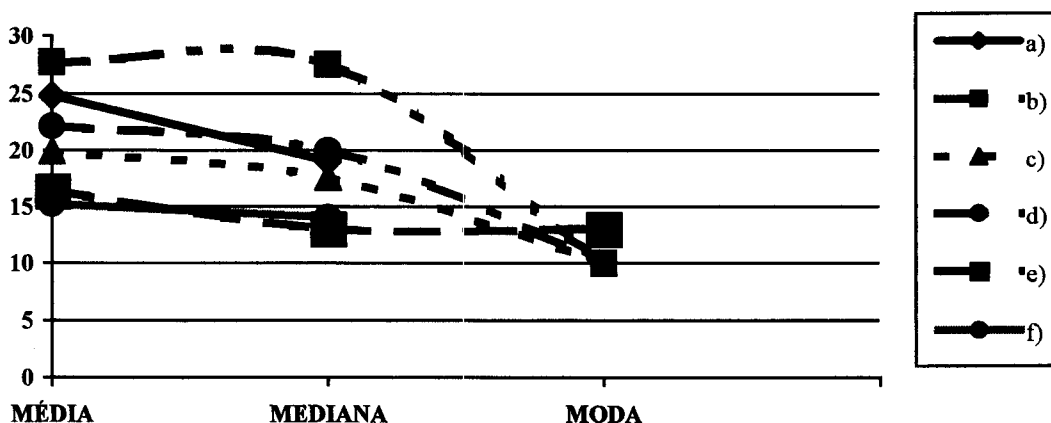
- Em termos de distribuição (descoberta pelo matemático Gauss e por isso também chamada distribuição gaussiana), podem considerar-se todos os conjuntos assimétricos, pois não existe nenhum com as características de

uma distribuição normal (em forma de sino). Mais concretamente classificámos os conjuntos em estudo como:

- a) Distribuição bimodal
- b) Distribuição positivamente assimétrica
- c) Distribuição positivamente assimétrica
- d) Distribuição positivamente assimétrica
- e) Distribuição positivamente assimétrica
- f) Distribuição positivamente assimétrica.

Para melhor compreensão apresenta-se um gráfico com uma leitura mais directa.

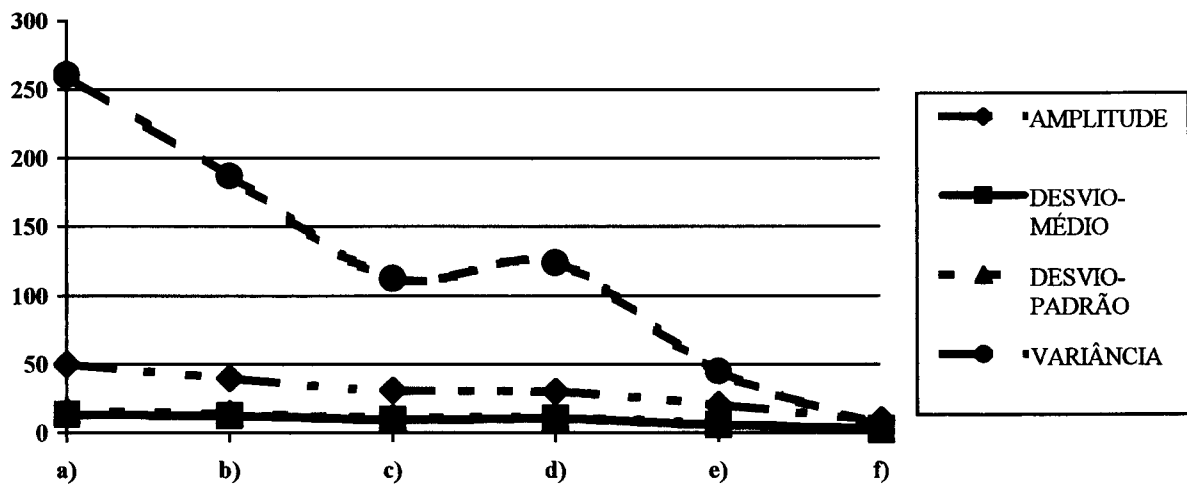
Distribuição dos Factores pelas Medidas de Tendência Central



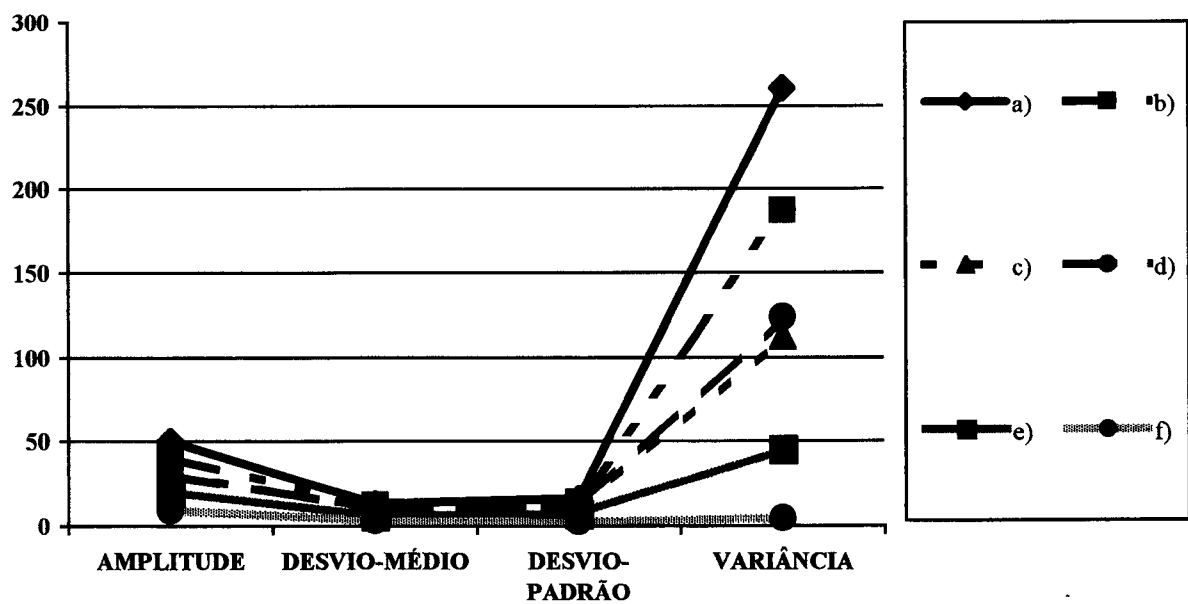
- Quanto às medidas de dispersão ou de variabilidade (amplitude, desvio-médio, desvio-padrão e variância), é o factor a) que apresenta uma maior dispersão, seguindo os factores b), d), c), e) e f), quer nas suas amplitudes, desvios-médio, desvios-padrão ou variância, o que quererá

dizer que foi este o escalonamento escolhido pelos alunos como factores mais importantes no seu absentismo dos alunos.

Comparação entre as Medidas de Dispersão



Distribuição dos Factores pelas Medidas de Dispersão



2º. - ANÁLISE INFERENCIAL

a) Testes Paramétricos

Foi escolhido o “teste t de student” para amostras não relacionadas.

$$t = \frac{|\bar{A} - \bar{B}|}{\sqrt{\left[\frac{\left(\sum A^2 - \frac{(\sum A)^2}{Na} \right) + \left(\sum B^2 - \frac{(\sum B)^2}{Nb} \right)}{(Na + Nb - 2)} \right]} \times \left\{ \frac{Na + Nb}{(Na)(Nb)} \right\}}$$

em que: \bar{A} representa a média do primeiro conjunto A,
 \bar{B} representa a média do segundo conjunto B,
|| representa diferença,
 $\sum A^2$ representa a soma dos quadrados dos valores de A,
 $\sum B^2$ representa a soma dos quadrados dos valores de B,
 $(\sum A)^2$ representa o quadrado do total de A,
 $(\sum B)^2$ representa o quadrado do total de B,
 Na representa o número de resultados de A,
 Nb representa o número de resultados de B,
x representa a operação de multiplicar.

Com a mesma base de trabalho, elaborámos segundo quadro de trabalho.

Quadro de Trabalho N.º 1

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS CURSOS		MOTIVOS EXTRA ESCOLARES (A)		MOTIVOS ESCOLARES (B)			
		MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC. (a)	MOTIVOS PROFISSIONAIS (b)	REDUZIDO NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS (c)	DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS (d)	CURSOS NÃO ADEQUADOS (e)	ENSINO DEFICIENTE (f)
C. GERAL DE ARTES	1ª. ESC.	60	30	-	-	10	-
	2ª. ESC.	-	10	40	40	-	-
	3ª. ESC.	20	-	-	-	30	20
	MÉDIA	40	20	40	40	20	20
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	1ª. ESC.	18	36	9	-	-	18
	2ª. ESC.	20	40	10	10	-	-
	3ª. ESC.	10	10	30	10	20	-
	MÉDIA	16	28,67	16,33	10	20	18
C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	1ª. ESC.	14	43	-	29	-	14
	2ª. ESC.	30	20	10	20	-	-
	3ª. ESC.	13	13	25	-	13	-
	MÉDIA	19	25,33	17,5	24,5	13	14
C. TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	1ª. ESC.	13	50	13	13	-	-
	2ª. ESC.	50	25	-	-	13	13
	3ª. ESC.	-	-	22	33	12	11
	MÉDIA	31,5	32,5	17,5	23	12,5	12
TOTAIS		248	277	159	155	98	76

Com as médias calculadas na abordagem descritiva, calculámos “teste t de student”

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS EXTRA ESCOLARES (A)	RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS ESCOLARES (B)
a)	248/10=24,80	c)	159/8=19,88
b)	277/10=27,70	d)	155/7=22,14
		e)	98/6=16,33
		f)	76/5=15,20
TOTAL (2)	52,5	(4)	73,55

$$|\bar{A} - \bar{B}| = \left| \frac{52,5}{2} - \frac{73,55}{4} \right| = 26,25 - 18,3875 = 7,8625$$

$$\sum A^2 - \frac{(\sum A)^2}{Na} = \left[(24,80^2 + 27,70^2) - \frac{(24,80 + 27,70)^2}{2} \right] = 1382,33 - 1378,125 = 4,205$$

$$\sum B^2 - \frac{(\sum B)^2}{Nb} =$$

$$\left[(19,88^2 + 22,14^2 + 16,33^2 + 15,20^2) - \frac{(19,88 + 22,14 + 16,33 + 15,20)^2}{4} \right] = 1383,10 - 1332,25 = 50,85$$

$$\sqrt{\left\{ \frac{(4,205) + (50,85)}{(2+4-2)} \right\} \times \left\{ \frac{2+4}{(2)(4)} \right\}} = \sqrt{\left(\frac{55,055}{3} \right) \times \left(\frac{6}{8} \right)} = \sqrt{18,35 \times 0,75} = \sqrt{13,7625} = 3,70978$$

$$t = \frac{7,86250}{3,70978} = 2,119$$

Consultada a tabela do teste t, verificou-se que os valores correspondentes ao grau de liberdade 3 (gl=3) são: 2,353; 3,182; 4,541; 5,841 e 12,92. Como temos $t = 2,119$, menor do que os valores da tabela, significa que a diferença entre as duas amostras A e B não tem significado.

Para confirmar o teste t escolheu-se o “teste do quociente de variância”, ou “teste F”, utilizando os valores da Variância:

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS EXTRA ESCOLARES (A)	RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS ESCOLARES (B)
a)	260,76	c)	112,36
b)	187,25	d)	123,36
		e)	45,04
		f)	4,61
TOTAL (2)	448,01	(4)	285,37

$$\text{Variância de A } \frac{448,01}{2} = 224,005$$

$$\text{Variância de B } \frac{285,37}{4} = 71,3425$$

$$\frac{224,005}{71,3425} = 3,1398$$

O valor encontrado 3,1398 está compreendido entre o primeiro e o segundo valor da tabela. Podemos concluir que existe um nível de significância para um teste bilateral dentre 0,10 e 0,05.

b) Testes não Paramétricos

Vamos verificar se os testes não paramétricos confirmam os testes paramétricos. Primeiro utilizamos a avaliação da estatística T de Wilcoxon.

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS EXTRA ESCOLARES (A)	RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS	MOTIVOS ESCOLARES (B)
a)	248/10=24,80	c)	159/8=19,88
b)	277/10=27,70	d)	155/7=22,14
		e)	98/6=16,33
		f)	76/5=15,20
TOTAL (2)	52,5	(4)	73,55

Achamos as diferenças entre os elementos do conjunto A e do conjunto B

$$24,80 - 19,88 = + 4,92$$

$$27,70 - 22,14 = + 5,56$$

$$00,00 - 16,33 = - 16,33$$

$$00,00 - 15,20 = - 15,20$$

Temos assim as diferenças: - 16,33 - 15,56 + 4,92 + 5,56
e temos como número de ordem: 1 2 3 4

Os números de:

- ordem de diferenças positivas são $3 + 4 = 7$
- ordem de diferenças negativas são $1 + 2 = 3$

Só poderemos ter um valor para a estatística T que será 3, por ser o menor dos totais dos dois resultados obtidos. O número de resultados de pares emparelhados são de dois, logo $N = 2$.

Os valores $N=2$ e $T=3$ são inferiores aos da tabela, $N=5$. Confirma-se não haver diferença significativa entre as duas amostras.

Utilizamos agora a avaliação da estatística U de Mann-Whitney.

$$NA \times NB + \frac{NA(NA+1)}{2} - \sum RA \quad \text{ou} \quad NA \times NB + \frac{NB(NB+1)}{2} - \sum RB$$

Usamos para a experiência os mesmos valores que usámos para o teste T.

Teremos portanto os mesmos números de elementos em A e em B ou seja $NA=2$ e $NB=4$. Começaremos por multiplicar estes valores $2 \times 4 = 8$.

Aos elementos de A adiciona-se 1 ($2+1=3$) e acha-se a média deste valor multiplicado pelo número de elementos de A

$$\frac{2 \times 3}{2} = \frac{6}{2} = 3$$

Ordenam-se os números dos dois conjuntos:

NA					24,80	27,77
NB	15,20	16,33	19,33	22,14		

Número de Ordem:

1 2 3 4 5 6

Somam-se as ordens atribuídas a A $5 + 6 = 11$

Os valores dos Us serão:

$$U = 8 + 3 - 11 = 0$$

$$U' = 8 - 0 = 8$$

Os valores encontrados são maiores que os da tabela, por isso não podemos rejeitar a hipótese nula e concluímos que os resultados da análise não são de significância ($U = 0$, $NA = 2$ e $NB = 4$; teste de Mann-Whitey).

c) Testes de Ajustamento

Como complemento, comparámos os resultados dos cursos. Para tal usámos o teste do quiquadrado complexo:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E} \quad \text{em que: } \chi^2 \quad \text{representa quiquadrado,}$$

O representa as frequências observadas,

E representa as frequências esperadas,

\sum representa somatório de.

Recorremos ao quadro de trabalho 1 e com os valores das médias elaborámos o quadro de médias:

Quadro de Médias

RAZÕES PARA O ABSENTISMO DOS ALUNOS \ CURSOS	CURSO GERAL DE ARTES	C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	C. DE ARTE E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA	CURSO TECNOLÓGICO DE DESIGN DE EQUIPAMENTO	TOTAIS
MOTIVOS PESSOAIS / FAMILIARES / ETC. (1)	40	16	19	31,5	106,5
MOTIVOS PROFISSIONAIS (2)	20	28,67	25,33	32,5	106,5
DIFICULDADE NO ACOMPANHAMENTO DAS MATÉRIAS (3)	40	16,33	17,5	17,5	91,33
ENSINO DEFICIENTE (4)	40	10	24,5	23	97,5
POUCAS AULAS PRÁTICAS (5)	20	20	13	12,5	65,5
CURSOS NÃO ADEQUADOS (6)	20	18	14	12	64
TOTAIS	180	109	113,33	129	531,33
MÉDIAS	A	B	C	D	

Determinámos as frequências esperadas em cada célula:

$$A1 = \frac{106,5 \times 180}{531,33} = 36,079 \quad A2 = \frac{106,5 \times 180}{531,33} = 36,079 \quad A3 = \frac{91,33 \times 180}{531,33} = 30,940$$

$$A4 = \frac{97,5 \times 180}{531,33} = 33,030 \quad A5 = \frac{65,5 \times 180}{531,33} = 22,189 \quad A6 = \frac{64 \times 180}{531,33} = 21,681$$

$$B1 = \frac{106,5 \times 109}{531,33} = 21,848 \quad B2 = \frac{106,5 \times 109}{531,33} = 21,848 \quad B3 = \frac{91,33 \times 109}{531,33} = 18,735$$

$$B4 = \frac{97,5 \times 109}{531,33} = 20,001 \quad B5 = \frac{65,5 \times 109}{531,33} = 13,437 \quad B6 = \frac{64 \times 109}{531,33} = 13,129$$

$$\begin{array}{l}
 C1 = \frac{106,5 \times 113,33}{531,33} = 22,715 \\
 C2 = \frac{106,5 \times 113,33}{531,33} = 22,715 \\
 C3 = \frac{91,33 \times 113,33}{531,33} = 19,480 \\
 C4 = \frac{97,5 \times 113,33}{531,33} = 20,796 \\
 C5 = \frac{65,5 \times 113,33}{531,33} = 13,970 \\
 C6 = \frac{64 \times 113,33}{531,33} = 13,650 \\
 D1 = \frac{106,5 \times 129}{531,33} = 25,856 \\
 D2 = \frac{106,5 \times 129}{531,33} = 25,856 \\
 A3 = \frac{91,33 \times 129}{531,33} = 22,173 \\
 D4 = \frac{97,5 \times 129}{531,33} = 23,671 \\
 D5 = \frac{65,5 \times 129}{531,33} = 15,902 \\
 D6 = \frac{64 \times 129}{531,33} = 15,538
 \end{array}$$

Médias e Frequências

CURSOS RAZÕES	A	B	C	D	TOTAIS
1	40 36,079	16 21,848	19 22,715	31,5 25,856	106,5
2	20 36,079	28,67 21,848	25,33 22,715	32,5 25,856	106,5
3	40 30,940	16,33 18,735	17,5 19,480	17,5 22,173	91,33
4	40 33,030	10 20,001	24,5 20,796	23 23,671	97,5
5	20 22,189	20 13,437	13 13,970	12,5 15,902	65,5
6	20 21,681	18 13,129	14 13,650	12 15,538	64
TOTAIS	180	109	113,33	129	531,33

Para obter os valores de χ^2 teremos:

$$\begin{array}{l}
 A1 = \frac{(40-36,079)^2}{36,079} = 0,426 \quad A2 = \frac{(20-36,079)^2}{36,079} = 7,165 \quad A3 = \frac{(40-30,940)^2}{30,940} = 2,652 \\
 A4 = \frac{(40-33,030)^2}{33,030} = 1,470 \quad A5 = \frac{(20-22,189)^2}{22,189} = 0,215 \quad A6 = \frac{(20-21,681)^2}{21,681} = 0,130
 \end{array}$$

$$B1 = (16-21,848)^2 = 1,565 \quad B2 = (28,67-21,848)^2 = 2,130 \quad B3 = (16,33-18,735)^2 = 0,399$$

21,848

21,848

18,735

$$B4 = (10-20,001)^2 = 5,000 \quad B5 = (20-13,437)^2 = 3,205 \quad B6 = (18-13,129)^2 = 1,807$$

20,001

13,437

13,129

$$C1 = (19-22,715)^2 = 0,607 \quad C2 = (25,33-22,715)^2 = 0,301 \quad C3 = (17,5-19,480)^2 = 0,201$$

22,715

22,715

19,480

$$C4 = (24,5-20,796)^2 = 0,659 \quad C5 = (13-13,970)^2 = 0,067 \quad C6 = (14-13,650)^2 = 0,008$$

20,796

13,970

13,650

$$D1 = (31,5-25,856)^2 = 1,232 \quad D2 = (32,5-25,856)^2 = 1,707 \quad D3 = (17,5-22,173)^2 = 0,984$$

25,856

25,856

22,173

$$D4 = (23-23,671)^2 = 0,019 \quad D5 = (12,5-15,902)^2 = 0,727 \quad D6 = (12-15,538)^2 = 0,805$$

23,671

15,902

15,538

$$\begin{aligned} \Sigma &= 0,426 + 7,165 + 2,652 + 1,470 + 0,215 + 0,130 + 1,565 + 2,130 + 0,399 + 5,000 + 3,205 + 1,807 + \\ &+ 0,607 + 0,301 + 0,201 + 0,659 + 0,067 + 0,008 + 1,232 + 1,707 + 0,984 + 0,019 + 0,727 + 0,805 = \\ &= 33,481 \end{aligned}$$

$$\text{Grau de liberdade: } gl = (6-1)(4-1) = 5 \times 3 = 15$$

Os valores da tabela para o $gl=15$ são: 22,31; 25,00; 30,58; 37,70.

O nosso valor está compreendido entre os valores da tabela (30,38 e 37,70), existindo para χ^2 significativo a um nível entre 0,01 e 0,001 ($\chi^2 = 33,481; gl = 15$), pelo que se conclui que as proporções entre os cursos variam substancialmente nas razões apontadas como causas do absentismo dos alunos.

3º. - CONCLUSÕES

Como os resultados obtidos nas análises feitas nos testes Paramétricos e Não Paramétricos foram unânimes nas suas avaliações, concluímos que as diferenças atribuídas aos motivos extra escolares e aos motivos escolares não são significativas. No entanto, os testes de ajustamento dizem que as matrizes desses mesmos motivos têm significado entre os cursos da escola.