

## **Ensino recorrente de adultos: uma segunda oportunidade ao alcance de todos? concepções curriculares**

*Zina Abreu*

---

### **Introdução**

A presente comunicação tem por base um estudo exploratório feito ao 3º ciclo do ensino básico recorrente e que consistiu na dissertação de mestrado em Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular, apresentada em Abril de 2000, na Universidade do Minho.

Como motivação básica partimos da preocupação face aos jovens que, após o insucesso da primeira oportunidade educativa \_ a do ensino regular -, eram remetidos para o ensino recorrente, esperando-se que este tipo de ensino cumprisse, através da segunda oportunidade, os seus princípios democráticos da igualdade de acesso e de sucesso.

O nível de ensino foi seleccionado por ser um ciclo terminal de um percurso de escolaridade obrigatório, que se pretende universal, com um currículo comum, e que constitua a base de toda a escolaridade e de preparação para a vida activa.

Do ponto de vista teórico começámos por fazer uma reflexão sobre o ensino recorrente actual a partir dos seus antecedentes, que radicam na OCDE e no PNAEBA.

### **I \_ Ensino recorrente: uma segunda oportunidade?**

#### **1. A educação recorrente como estratégia global \_ origem de um conceito**

O conceito de educação recorrente foi divulgado, nos anos setenta, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tendo sido proposto, pela primeira vez, em Maio de 1969, por Olof Palme, à altura ministro da educação sueco. Este, numa reunião de ministros da Educação em Versailles, organizada pela OCDE, lançou a ideia de uma

"educação recorrente como uma estratégia capaz de promover a democracia participativa e a igualdade de oportunidades, de garantir a liberdade de escolha individual e de facilitar o desencadear duma política económica de pleno emprego sem inflação (Tuijnman, 1991:20).

Tal estratégia de nível global envolvia as diversas estruturas da sociedade e procurava resolver as dificuldades do sistema educativo, contemplando uma visão permanente do mesmo. Esta aceção lata da educação recorrente reflectia o optimismo económico dos anos sessenta e setenta, que via na educação uma fonte desenvolvimentista. Pretendia-se que a educação recorrente preconizasse a alternância "entre períodos de aprendizagem estruturada (ciclos educativos) e períodos de exercício de outras actividades, interagindo uns e outros de modo a favorecer o enriquecimento mútuo, que se deve iniciar logo após o termo da obrigatoriedade" (Fazenda & Amadeu: 1988:9).

A concepção "ampla e ´revolucionária`, implicaria mudanças radicais não só nos sistemas educativos como, a médio e longo prazo, nas instituições económicas, sociais e políticas, tomando a educação como um instrumento facilitador das mutações necessárias às sociedades do futuro" (Antunes, 1985:6). Este sentido

global visava colmatar as deficiências do sistema educativo vigente e dar resposta aos desafios de uma "educação para o futuro".

Há porém uma outra concepção associada à educação recorrente: "uma mais restrita e 'reformista' identificava-se com uma educação de 'segunda oportunidade'". Destinava-se a todos aqueles que se viam compelidos a abandonar o sistema formal de ensino e a ingressar no mercado do trabalho, entrando irremediavelmente no segundo elo da cadeia educação-trabalho-reforma, padrão de vida dominante nas sociedades modernas ocidentais" (Antunes, 1985:6).

Registe-se em Portugal que o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos \_ PNAEBA \_ para a década de 80 tinha uma aceção ampla da educação. Do PNAEBA ficaram algumas experiências da educação recorrente, designadamente a elaboração de um relatório sobre a educação recorrente de adultos em Portugal, e o lançamento do design de um projecto experimental de ensino por unidades capitalizáveis em três escolas secundárias (actual 3º ciclo). O fim do PNAEBA, em 1985 (durou metade do previsto) coincidiu com o surgimento de um outro, marcado por uma proposta de reforma do sistema educativo, que antecede a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro). É neste contexto que surge o Projecto Experimental de Reestruturação dos Cursos Nocturnos do ensino preparatório e secundário - Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto, onde se estabelece que a partir de 1986/87 o mesmo seja implementado.

## **2. Enquadramento legislativo do ensino recorrente e do sistema de unidades capitalizáveis**

O conceito de ensino recorrente surge na legislação portuguesa sobretudo a partir da LBSE. O quadro geral do sistema educativo refere que o ensino recorrente é uma modalidade especial de educação, que se dirige a uma clientela que exceda a "idade normal" de frequência no ensino básico, a partir dos 15 anos, e no ensino secundário a partir dos 18 anos.

O ensino recorrente de adultos "atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrado" (LBSE art. 20º, nº 4). Nesta concepção de ensino recorrente está patente o ensino como segunda oportunidade escolar, ou seja, o sentido restrito do conceito, conforme mencionado já atrás.

A LBSE prevê ainda a educação extra-escolar (art. 23º, nº 1), que pode ser desenvolvida pelo Estado e por partenariados múltiplos (tem tido pouca expressão) e a formação profissional, que pode ser organizada sob a forma recorrente (art.20º, nº5) - a exemplo do que está a acontecer na Madeira.

O 3º ciclo do ensino básico tem sido regulamentado sucessivamente pelo Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro - art. 1º, nº 1- "estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar"; pelo Despacho Normativo nº 193/91, de 5 de Setembro \_ estipula que o regime experimental iniciado em 1986/87 deveria decorrer até ao ano de 1992/93 de "modo faseado, sequencial e progressivo" e generalizado a partir do 1993/94; pelo Despacho Normativo nº 189/93, de 7 de Agosto - dá por concluída a fase experimental e procede à regulamentação definitiva, alargamento e generalização dos cursos do 3º ciclo do ensino básico por unidades capitalizáveis e pelo Despacho nº 36/99, de 22 de Julho - vem introduzir ajustamentos de carácter pedagógico e administrativo para o ensino recorrente de adultos a partir de 1999/2000.

Estes diplomas são os que mais directamente têm estruturado o 3º ciclo do ensino recorrente de adultos. De uma maneira global evidenciam expectativas sobre este tipo de ensino de segunda oportunidade, cujo objectivo primeiro foi o de acautelar o abandono e o insucesso escolar que caracterizavam o anterior ensino de adultos, marcado pela igualdade curricular com o ensino regular.

### **3. Perplexidades socialmente construídas**

Para Berta Bustorff da Silva (1988:14) o sistema de unidades capitalizáveis não é "a panaceia universal". Ele "é particularmente adequado a adultos e a trabalhadores-estudantes" e salvaguarda que para os jovens adultos é necessário "desenhar uma oferta coerente, do mesmo modo flexível, favorecedora da autonomia e respeitadora de idiosincrasias mas que, por isso mesmo, proporcione outras oportunidades educativas e formativas".

Apesar desta percepção, já em 1988, a evolução do ensino recorrente tem sido no sentido de um crescimento do número dos jovens adultos e dos jovens propriamente ditos. A generalização fez-se "através da adopção de um modelo único, não obstante a heterogeneidade dos públicos para o ensino recorrente" (Pinto, et al, 1998:26).

Os diplomas mencionados evidenciam que quanto mais recentes eles são menor é a idade da clientela dos cursos de ensino recorrente (de 18 para 15 anos\_ e excepcionalmente 14) e o cliente alvo passa de trabalhador-estudante a jovem. O facto da idade dos alunos diminuir à medida que o tempo normativo avança altera a dimensão global do ensino recorrente de adultos, que passou a ser o meio para canalizar os alunos, com insucesso escolar, oriundos do ensino regular. Como escreve Licínio Lima,

"a Educação de Adultos não poderá continuar a ser dominada pela necessidade de dar resposta educativa aos jovens em idade escolar que o sistema escolar ´rejeita`"(Lima, 1994: 70).

No entanto, é este procedimento administrativo que se tem reproduzido e que se mantém até a actualidade. Esta dinâmica perversa do ensino recorrente repercute-se na qualidade do trabalho pedagógico: subida de qualidade quando o grupo é constituído maioritariamente por adultos e o inverso "quando os cursos são dominados por formandos muito jovens, que abandonaram precocemente e sem sucesso o sistema regular, e não se apresentam com expectativas elaboradas pela positiva, mas sim constrangidos por uma obrigação cujo cumprimento falharam no lugar e tempo " (Silva & Rothes, 1998:52-53).

Perante este cenário será o ensino recorrente suficientemente atractivo para colmatar as lacunas de escolaridade regular? Para isso procurámos reflectir sobre as concepções curriculares do 3º ciclo do ensino recorrente por unidades capitalizáveis.

## **II - Questões curriculares subjacentes ao ensino recorrente**

### **1. O sistema de unidades capitalizáveis e a sua organização curricular**

Ao contrário da Suíça (anos 70) e da França (início dos anos 80) o sistema de unidades capitalizáveis surge em Portugal em meados dos anos 80, aquando da experimentação selectiva contemplada no Despacho Normativo nº73/86, de 25 de Agosto, e no Despacho nº34/EBS/86, de 19 de Setembro. A progressão de cada aluno a um ritmo individualizado seria feita através de um sistema de unidades capitalizáveis, entendendo-se como "unidade capitalizável a um saber-fazer e a um

saber ser global, definido em termos de comportamento e onde os parâmetros de lugar e de tempo são considerados" (Caldeira, 1996:396)..

Sobre este sistema por unidades capitalizáveis, que aparece expresso apenas no Despacho Normativo nº 42/88, de 15 de Junho, Conceição Caldeira diz:

"uma tal concepção de formação rompe com o que é habitual porque esta definição apoia-se na noção de comportamento e não, unicamente, numa soma de conhecimentos. Cada unidade capitalizável é definida em termos de capacidades. Ser capaz de..." (Caldeira, 1996:396 ).

O sistema de ensino por unidades capitalizáveis caracteriza precisamente o plano curricular de estudos para o 3º ciclo do ensino recorrente, que "engloba uma componente de formação geral e uma componente de formação técnica, a escolher pelo aluno e que constituem o seu itinerário individual de formação" (Despacho Normativo nº 189/93, nº 9), como se vê abaixo:

**Plano Curricular actual para o 3º ciclo do ensino recorrente por unidades capitalizáveis**

**Formação Geral Nº de unidades**

**Disciplinas:**

Português 12  
 Matemática 13  
 Língua Estrangeira:  
 Inglês 12  
 Francês 12  
 Alemão 15

**Áreas disciplinares:**

Ciências do Ambiente 13  
 Ciênc. Sociais e Form. Cívica 12

**Áreas de formação técnica**

Electricidade e Electrónica 12  
 Metalomecânica 12  
 Construção Civil 12  
 Administração, Serviços e Comércio 12  
 Artes Visuais 12  
 Comunicação e Animação Social 12

**Fonte:** Despacho Normativo nº36/99 de 22 de Julho.

A progressão no sistema por unidades capitalizáveis faz-se à medida que o discente consegue cumprir com os objectivos de cada unidade, predominantemente 12 unidades por disciplina.

Os alunos dispõem também de guias de aprendizagem para cada disciplina, que funcionam como contributo à aprendizagem autónoma. Os guias de aprendizagem são elaborados e editados pelo Ministério da Educação através do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar e têm representado, até ao presente, o equivalente ao livro único de antigamente.

A partir desta organização do ensino recorrente procuramos saber o tipo de pressupostos curriculares em que se baseia e até que ponto as teorias curriculares disponíveis servem para pensar o ensino recorrente.

## **2. Da definição de currículo**

As problemáticas curriculares têm ainda pouca tradição académica em Portugal, datando apenas das últimas décadas no seio das Ciências da Educação. Esta situação contribui mesmo para uma utilização pouco elucidada do significado de currículo, quer por parte de professores e alunos, quer da parte de políticos, encarregados de educação, etc.(cf. Pacheco, 1996:15).

Connelly & Lantz (1991:15), baseando-se em vários autores, aludem à multiplicidade de significados dos termos currículum, por exemplo: como "um plano

para aprender" (Taba, 1962), como "todas as experiências que um aprendiz tem sob a orientação da escola" (Foshay, 1969), como "experiências de aprendizagem planeadas, orientadas e dirigidas para resultados de aprendizagem, formulados através da sistemática reconstrução do conhecimento e da experiência, sob os auspícios da escola, para a aprendizagem contínua e vontade de crescimento em competência pessoal-social" (Tanner & Tanner, 1975).

Estas concepções traduzem, por um lado, uma definição de currículo como projecto, como propósito, como intenção educativa, como plano, e, por outro, uma aceção associada às experiências educativas, ao processo educativo, à dinâmica educativa. A primeira concepção de currículo corresponde a uma postura tradicionalista, rigidificada ao nível do plano, como algo a seguir-se, a cumprir-se e da qual fazem parte autores, além da própria Taba, como Tyler, Johnson, D'Hainaut. A segunda corresponde a uma postura flexível, que também passa pelo plano, sendo este encarado como um processo, que se vai desenvolvendo à medida que decorre o acto educativo, com intervenientes que desempenham papéis activos, que podem ser conflituosos em determinados contextos e que, por isso mesmo, exigem estratégias adequadas para situações específicas, que não estão, com certeza, contempladas nas primeiras definições de currículo. Gimeno, Stenhouse, Zabalza, Foshay são autores que se encontram entre esta concepção.

Perante estas concepções curriculares genéricas qual será concretamente o tipo de currículo subjacente ao ensino recorrente de adultos?

## **2.1. O currículo no ensino recorrente e a pedagogia por objectivos**

No caso do ensino recorrente de adultos parece-nos que a fundamentação curricular que lhe é inerente se associa às primeiras definições de currículo, ou seja, "correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas" (Pacheco, 1996:16).

De entre um leque de teorias referenciadas por Pacheco (1996:pp.33-45) julgamos que esta concepção se enquadra na teoria técnica: alicerçada na racionalidade, na legitimidade normativa, na ideologia e organização burocráticas, no interesse técnico e acção tecnicista, no discurso científico e na subordinação da prática à teoria.

Nesta perspectiva, a qualidade do ensino é aferida pela qualidade dos produtos \_ os alunos (cf. Perez Gómez, 1996:402) - o que implica "indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados" (Pacheco, 1996:37). Essas indicações são fornecidas a partir daquilo que ficou conhecido como pedagogia por objectivos e que constitui a evolução científica da teoria técnica. Considerava-se que os objectivos educativos, definidos em termos comportamentais, deviam ser especificados porque propunham metas face às quais se dirige o currículo, facilitavam a selecção e organização do conteúdo e possibilitavam a avaliação dos resultados do currículo. Considerava-se também que o prestígio dos objectivos condutais se deve aos sistemas de planificação racional da educação que pretendem aplicar à prática os fins da teoria. "O enfoque sistémico é uma tentativa de planificação racional em educação que se atribui a si mesmo uma ampla validade. Pode aplicar-se (segundo se diz) a qualquer nível educativo e a qualquer matéria. Os seus defensores afirmam que se consegue o êxito se o método se aplica correctamente" (Mac Donald-Ross, 1985:270).

Os objectivos condutais da pedagogia por objectivos têm como suporte didáctico as teorias psicológicas da aprendizagem.

## 2.2. \_ As derivações didácticas das teorias condutistas

A maior parte das teorias psicológicas da aprendizagem são modelos explicativos, obtidos em situações experimentais (aprendizagens de laboratório) dos processos de ensino-aprendizagem (cf. Pérez Gomez, 1996:36). O modelo explicativo que suporta a pedagogia por objectivos é a teoria condutista (também chamada de associacionista, de estímulo-resposta, comportamentalista), nomeadamente na sua corrente de condicionamento instrumental (ou operante) da qual Skinner é um dos seus representantes: "desde a perspectiva didáctica é o condutismo, ou melhor o condicionamento operante de Skinner, aquele que teve uma incidência mais significativa" (Pérez Gómez, 1996:39).

Este modelo de ensino, associado à pedagogia por objectivos, enquadra-se naquilo que Skinner (1982:223) chama de ensino programado, um tipo de ensino em que o processo de aprendizagem se apresenta linearmente, isto é, sequencialmente, não sofrendo qualquer alteração e com tendência para converter-se numa tecnologia de ensino.

Esta programação decorre também da formação dos professores. De um modo geral, os professores têm sido formados na teoria técnica, numa lógica preditiva e prescritiva do ensino, das taxonomias, da sequencialização previamente definida e do ensino programado numa lógica positivista projectada para a educação em função do prestígio das ciências sociais e da Organização Científica do Trabalho (cf. Pérez Gómez, 1996:97). Como reconhece Varela de Freitas (1998:18) os "educadores portugueses (...) nos anos 70 e 80 tiveram a sua dieta de objectivos educacionais e testes, menos de aprendizagem para a mestria". Adianta que "os professores, de um modo geral, sentem-se 'funcionários', 'empregados' do Ministério da Educação, dele esperam ordens e benesses, e têm grande dificuldade em sentir-se 'livres' em termos de curriculum." (Freitas, 1998: 23). Este autor constata que "em certo sentido as posições dominantes sobre o curriculum são, entre nós, ainda tylerianas" (Freitas, 1998: 22), ou seja, correspondem a posições conservadoras do currículo.

Para Pérez Gómez a perspectiva técnica é incapaz de enfrentar a natureza dos fenómenos educativos pois a realidade social da sala de aula:

"resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxonómicas, às generalizações universalmente válidas para todo o tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos onde os passos se encadeiam mecanicamente, conduzindo sempre aos mesmos resultados" (Pérez Gómez, 1996: 97).

Se é este tipo de formação que caracteriza os professores no activo, o que, na óptica de Mac Donald-Ross (1985:265), corresponde a um "modelo muito pobre de interacção professor-aluno", no ensino recorrente a situação é diferente. Os professores do 3º ciclo do ensino recorrente de adultos por unidades capitalizáveis, ao contrário do ensino regular, não têm habilitação própria para o tipo de ensino que leccionam, embora este seja considerado pela LBSE uma modalidade especial de ensino (art. 16º) e pelo Decreto-Lei nº74/91, de 9 de Fevereiro, que alerta que os professores do ensino recorrente devem ter as qualificações para os graus de ensino que leccionam (art. 11º, nº 1). A inexistência de formação específica para o ensino recorrente fragiliza ainda mais o professor ao nível do conhecimento teórico, científico, e propicia e reforça o tipo de professor executante, o professor transmissivo, o professor típico do racionalismo técnico, o tipo de professor directivo face a um aluno passivo ("ensino tradicional").

Porque tem então persistido esta teoria ao longo de todo o século XX, já que esta teoria se adequa mais a uma escola típica da era industrial (cf. Sacristán, 1985, pp. 19-21)?

### 3. Ainda a resistência condutista ou a sociedade selectiva

Vimos que o condutismo é o modelo de base psicológica do qual se destaca Skinner. Também para Cabral Pinto (cf.1983:11) a psicologia de Skinner está na base da tecnologia do comportamento e do que chama o seu derivado menos radical: a pedagogia por objectivos. No entanto, considera que o que está em causa é a oficialização da pedagogia por objectivos e não a sua adopção voluntária e experimental. O autor refere que "os responsáveis pela política educativa deste país estão em condições de dizer aos professores que esta é a pedagogia por excelência, ou seja, aquela que, fundada científica e experimentalmente, melhor assegura o êxito da função pedagógica" (Pinto, 1983:7). Adianta que a opção pela pedagogia por objectivos se faz no sentido de evitar o "vício mentalista". Assim, o que interessa é treinar sistematicamente os professores e a avaliação faz-se somente pelos comportamentos observáveis dos formandos. Segundo Gimeno Sacristán (1985:161), este papel dos professores é revelador de que "parece desconfiar-se deles, e por isso mesmo tem que se lhes dar tudo já pré-determinado" o que é um sintoma da reprodução social dentro do modelo de objectivos e do controlo dos poderes instituídos.

A quem serve então este estado de coisas? Cabral Pinto refere que esta situação corresponde a uma necessidade reguladora do sistema:

"A pedagogia por objectivos, inspirada na ciência do comportamento, se repete o discurso do poder na retórica do sucesso, não o propõe em termos de sucesso pedagógico (em termos, portanto, de sucesso democrático), mas sim em termos de sucesso da escola na sua função selectiva" (Pinto, 1983:85).

É neste contexto que se enquadra, em boa parte, o ensino em geral e o ensino recorrente de adultos em particular. O sistema vigente é o mesmo e tem sucessivamente manifestado incapacidade na sua transformação ao nível dos resultados escolares ao mesmo tempo que tem inibido outras perspectivas pedagógicas, nomeadamente a actual perspectiva construtivista (no campo das teorias psicológicas) e a teoria reconceptualista (no campo da teoria do currículo).

## III- Metodologia - Características e apresentação do estudo

### 1. Descrição do estudo

O estudo no terreno sobre as concepções dos alunos do 3º ciclo do ensino recorrente constituiu um estudo piloto na Região Autónoma da Madeira (RAM). Incidiu sobre o 3º ciclo do ensino básico de todas as onze escolas da RAM que ministravam o ensino recorrente em 1996/97. Da amostra convidada, 322 alunos, resultou uma amostra produtora de dados de 310 alunos, o que corresponde a 26,6% da população.

A selecção das técnicas de dados surgiu na sequência de uma metodologia quantitativa, mais precisamente sobre o inquérito por questionário. A sua estrutura é composta por questões predominantemente fechadas, havendo porém algumas questões abertas e outras mistas. A todas as questões se solicitava apenas uma única resposta. As questões abertas e os itens abertos das questões mistas foram posteriormente analisados, daí decorrendo a sua transformação em novas tipologias fechadas.

O estudo no terreno decorreu entre 21 de Janeiro de 1997 e 6 de Fevereiro de 1997. A recolha de dados foi feita directamente sob a orientação da investigadora.

## 2. Dados gerais

O ensino recorrente é um ensino de segunda oportunidade que é tentado alcançar pela nossa amostra de 310 alunos do 3º ciclo em 1996/97, maioritariamente feminina (60,6%, contra 39,4%), solteira (70,9% contra 29,1%) e empregada (70,7%, contra 29,3%). Os inquiridos possuem uma média etária de 25 anos (28,5% do total), o que representa uma "décalage" de 10 anos face ao termo da primeira oportunidade do ensino regular. Esta situação é vivida por alunos oriundos, na sua esmagadora maioria, das classes populares, com predominância do operariado em termos de origem social (81% contra 19% da pequena burguesia) e de posição social actual (embora nesta se verifique já maior percentagem da pequena burguesia face à origem). Estes elementos constituem indicadores da posição social desfavorecida dos inquiridos em termos de hierarquia social.

## 3. Situação perante a escola

No respeitante à situação na escola constata-se que 81,1% dos inquiridos já não a frequentava há mais de quatro anos. Este poderá ser o motivo pelo qual muitos alunos encontram alguma dificuldade estrutural em termos de adaptação a este sistema de ensino por unidades capitalizáveis (51%). Um número significativo dos inquiridos, deduzimos que 78,7%, estava matriculado pela primeira vez no ensino recorrente em 1996/97. A razão de saída do ensino regular é explicada como causas próprias (desmotivação, vergonha, desejo de autonomia) para 43,1%; familiares- 34,5% e externas (a mando da escola, quartel, etc.)- 22,5%.

Apesar de todas as contingências de percurso destes alunos face ao ensino constata-se que a escola é representada, de uma maneira geral, de modo positivo, como se vê pela imagem que os alunos têm dos professores (em duas perguntas distintas 65,1% acha que os professores ensinam bem e 77,1% que os professores têm atributos positivos), dos apoios que dizem sentir (70,7% refere o apoio psico-pedagógico dos docentes, a compreensão do seu estatuto de trabalhador, etc.) e dos seus resultados escolares (83,7% considera-se entre os alunos médios).

## 4. Relação com o trabalho

Notamos neste ponto que uma boa parte dos inquiridos tem expectativa de mobilidade social ascendente (75,7% contra 24,3%) ao afirmar não gostar do trabalho que tem e manifestar a sua escolha relativamente a outro tipo de emprego, enquadrados sobretudo na pequena-burguesia (70,6%), e na burguesia (21,7%); apenas 8,1% permanece no operariado. Esta escolha remete para uma posição social diferente da sua origem e daquela que indica a sua ocupação profissional à data do inquérito. Esta expectativa passa também pelos estudos e pode ser a razão pela qual frequentam, em boa parte, o ensino recorrente (38,2% conta obter emprego pela via dos estudos).

## 5. Lazer, valores e receios

Sobre o lazer, valores e receios vê-se que esta amostra privilegia o lazer em família (44,3%); passeio (24%), e actividades culturais (24%) são os modos preferidos como se ocupam os tempos livres; os receios mais reconhecidos são a guerra (26,2%), a droga (20,4%) e a sida (16,4%) e que a felicidade depende sobretudo dos factores pessoais (60,7%).

## Conclusão

A incursão feita pela problemática do ensino recorrente de adultos permite-nos constatar que se trata de uma realidade complexa, com inúmeras contradições que vão condicionar o próprio funcionamento deste tipo de ensino, vocacionado que é, numa primeira instância, para o trabalhador-estudante e para o adulto.

Em termos normativos vimos que há a intenção expressa das entidades oficiais de conter o abandono escolar e o insucesso escolar, e de assegurar um ensino de segunda oportunidade a todos quantos não puderam usufruir do ensino numa primeira oportunidade. Não é isso que acontece. A estrutura rigidificada do ensino recorrente, alicerçada numa concepção curricular técnica, directiva e tradicionalista e regida pela «fórmula» do ensino regular, contribuem para que o ensino recorrente seja afinal mais uma oportunidade de insucesso escolar, agravada pela própria perversidade do sistema educativo que tem canalizado jovens do ensino regular com insucesso escolar e que tem primado pela inexistência de formação específica para os professores do ensino recorrente. Através do sistema de ensino recorrente por unidades capitalizáveis a escola acaba reforçando, com sucesso, a sua função selectiva. A persistência de um modelo adequado à era industrial e que tem dominado ao longo de todo o séc. XX, embora haja outras pedagogias alternativas, fica a dever-se à oficialização do modelo de inspiração positivista e da Organização Científica do Trabalho.

No entanto, as opiniões dos alunos do 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira são favoráveis, de um modo geral, à escola e aos professores. Tal opinião, não obstante um percurso escolar falhado na primeira oportunidade educativa poderá dever-se, em parte, ao "estado de graça" em que se encontravam os alunos na altura deste estudo já que 78,7% estava matriculada pela primeira vez no ensino recorrente.

Como desafios alternativos a este quadro consideramos, por exemplo, as necessidades: de diferenciação pedagógica na sala de aula, de existência de professores reflexivos, de formação específica para os docentes do ensino recorrente, de maior autonomia das escolas e de uma escola mais compreensiva.

## Bibliografia

ANTUNES, Maria João Bustorff Lobo (1985) Educação Recorrente para adultos em Portugal - relatório final de uma experiência desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984. Lisboa: ME/DGEA.

Caldeira, (1996) M. da Conceição "Sistema de ensino por unidades capitalizáveis: uma alternativa ao sistema formal de ensino" in Educação de Adultos em Portugal-Situação e Perspectivas, Actas: Coimbra. Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, pp.393-406.

CONNELLY, F.M. & Lantz, O. C. "Conceptual framework-defenitions of curriculum: an introduction" in Arie Lewy (1991) (edt). The international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamnon Press, pp.15-18.

Documents Pédagogiques (1977), nº14 \_ Unités capitalisables. Bruxelles: Ed. Ministere de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.

FAZENDA, João & AMADEU, Fernando (1988) "A educação permanente \_ ou aprender até morrer" in *FORMA - unidades capitalizáveis*. Lisboa: ME/DGEE, pp.8-11.

FREITAS, Varela (1998) "Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta", in Actas do III Colóquio sobre questões curriculares \_ Reflexão e inovação curricular. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 13-31.

GÓMEZ, Pérez, A. "Enseñanza para la comprensión" in José Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata, pp. 78-114.

LIMA, Licínio (1994) "Inovação e mudança em Educação de Adultos", in Licínio Lima \_ (org.) Educação de Adultos - Forum 1, Ed. Univ. Minho, Braga, pp. 59-73.

PACHECO, José Augusto (1996) Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

PINTO, Cabral (1983) Da não directividade à pedagogia por objectivos. Coimbra: Ed. Centelha.

PINTO, Jorge (coord), Matos, Lisete & Rothes, Luís (1998) Ensino Recorrente: Relatório de avaliação. Lisboa: ME.

ROSS, Mac Donald (1985) "Objetivos de conduta. Una revision crítica" in José Gimeno & Pérez Gómez, La enseñanza: su teoria y su practica. Madrid: ed. Akal.

SACRISTÁN José Gimeno (1985) La pedagogia por objectivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Ed. Morata.

SILVA, Berta Bustorff (1988) "Unidades Capitalizáveis \_ uma experiência com futuro" in *FORMA - unidades capitalizáveis*. Lisboa: ME/DGEE, pp.12-14.

SILVA, Augusto Santos & Rothes, Luís Areal (1998) A evolução do sistema educativo e o PRODEP \_ Estudos temáticos \_ Volume III - Educação de adultos. Lisboa: ME.

SKINNER, B.F. (1982) La tecnologia de la enseñanza. Barcelona: Ed. Labor.

TUIJNMAN, Albert, (1991 ) "L'éducation récurrente: du concept à sa mise en oeuvre", in Perspectives, vol. XXI, nº 1. Paris: Unesco, pp.19-27.

### **Legislação consultada**

Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro

(Determina o PNAEBA).

### **Decreto-Lei nº 534/79, de 31 de Dezembro**

(Extingue a Direcção Geral de Educação Permanente. Regulamenta a lei orgânica da Direcção Geral de Educação de Adultos).

### **Despacho nº 21/80, de 4 de Março**

(Estabelece a constituição de um grupo de trabalho para o lançamento de acções de educação recorrente, a funcionar na dependência da Direcção Geral de Educação de Adultos).

### **Lei nº 26/81, de 21 de Agosto**

(Define o regime jurídico do Trabalhador-Estudante).

### **Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto**

(Determina a implementação do Projecto Experimental dos Cursos Nocturnos do Ensino Preparatório e do Ensino Secundário).

**Despacho nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro**

(Determina a organização do sistema por unidades capitalizáveis nas escolas do curso geral nocturno, do ensino secundário, que reúnem condições para o efeito).

**Lei nº46/86, de 14 de Outubro**

(Lei de Bases do Sistema Educativo \_ Lei Quadro do sistema educativo português).

**Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro**

(Extingue a Direcção Geral de Educação de Adultos e cria a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa).

**Despacho Normativo nº 42/88, de 15 de Junho**

(Define a organização pedagógica do sistema de ensino por unidades capitalizáveis e estabelece o plano curricular para o curso geral nocturno do ensino secundário).

**Decreto-Lei nº 362/89, de 19 de Outubro**

(Cria a Direcção Geral de Extensão Educativa, em substituição da Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa).

**Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro**

(Estabelece a Lei Quadro da Educação de Adultos em Portugal, nas vertentes de ensino recorrente e educação extra-escolar).

**Despacho Normativo nº 193/91, de 5 de Setembro**

(Define disposições sobre a organização dos cursos do ensino recorrente por unidades capitalizáveis, ao nível do 3º ciclo e do ensino secundário).

**Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril**

(Cria o Departamento de Educação Básica em substituição da Direcção Geral de Extensão Educativa).

**Despacho Normativo nº 189/93, de 7 de Agosto**

(Regulamenta as condições de matrícula, renovação de matrícula, organização, funcionamento e avaliação do 3º ciclo do ensino recorrente).

**Despacho nº 41/SEED/95, de 27 de Outubro**

(Define o regime de concessão de equivalências às disciplinas e áreas disciplinares do 3º ciclo por unidades capitalizáveis).

**Despacho Normativo nº 36/99, de 22 de Julho**

(Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis, no 3º ciclo e no ensino secundário).