

A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO: UMA CONJUGAÇÃO DIFÍCIL PARA OS ESTUDANTES ADULTOS

Carlos Badalo & Margarida César

Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências

carlosbadalo@yahoo.com.br & macesar@fc.ul.pt

Resumo

Regressar à escola na idade adulta nem sempre é uma tarefa fácil. Muitos dos adultos que procuram completar o Ensino Secundário por meio do Sistema de Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis (SEMC) acabam por voltar a abandonar a escola. A conjugação entre a escola e o mundo do trabalho implica uma forte motivação dos estudantes e um investimento permanente na sua formação pessoal e social. O receio de um despedimento leva os indivíduos a nem sempre requererem o estatuto de trabalhador-estudante.

Esta investigação foi realizada no âmbito do projecto *Interacção e Conhecimento*. Seguindo uma abordagem interpretativa, realizámos quatro estudos de caso. Nesta comunicação apresentamos dois deles. Os participantes foram dois estudantes e o professor. Os dados foram recolhidos através de entrevistas, conversas informais e observação participante.

Os dados empíricos evidenciam a dificuldade que os estudantes adultos sentem em compatibilizar o regresso à escola com o seu mundo profissional. Os participantes referem que o cansaço físico e psicológico, bem como algumas práticas pedagógicas, levam-nos à desmotivação. Sublinham o receio de requererem o estatuto de trabalhador-estudante e a rara compatibilidade entre o currículo académico e a realidade profissional. A escola e o mundo do trabalho nem sempre são facilmente conjugáveis.

Introdução

Os desafios do mundo contemporâneo levam-nos a procurar caminhos alternativos para não sermos arrastados pelas dificuldades e exigências em que somos envolvidos. Mais do que uma fuga à realidade, necessitamos de possuir conhecimentos e competências que nos possibilitem contornar os problemas político-sociais emergentes, tais como o desemprego, as limitações económicas ou a desactualização científica e tecnológica que pode trazer a insegurança e a instabilidade social e profissional.

Em Portugal o número de indivíduos em idade activa que, procuram, por meio da aprendizagem formal, não formal ou informal, acompanhar as mudanças que ocorrem um pouco por todo o mundo no que refere aos desenvolvimentos da ciência e da técnica, não correspondem às necessidades do país (Comissão das Comunidades Europeias, 2006). Deste modo, Portugal não contribui para que a União Europeia alcance os seus objectivos de crescimento económico.

Há longos anos que a UNESCO (1949, 1960, 1972, 1985, 1997) vem defendendo a necessidade de um maior empenho e investimento económico dos Estados na educação de adultos mundial. Para a UNESCO, os conflitos sociais e as carências económicas dos cidadãos poderiam ser colmatadas com a aprendizagem e a actualização profissional. A União Europeia (2000, 2001,

2007, 2008) partindo do trilho desbravado ao longo de meio século pela UNESCO, vem apelar aos Estados europeus para que incentivem os indivíduos adultos a participarem mais activamente em programas educativos que lhes possibilitem a (re)qualificação profissional e/ou o seu (re)enquadramento social.

E porque as exigências do novo milénio são grandes e progressivas para os indivíduos em idade activa, é tempo de regressarmos às conclusões das diferentes conferências promovidas pela UNESCO para podermos perspectivar os percursos já definidos, mas ainda não implementados, que é necessário reaprender e (re)estruturar. Em 1949 na Conferência de Elsinore, os Estados lá representados, constataram a importância de se dirigir a aprendizagem que ocorre na idade adulta para a qualificação e desempenho profissional. Sendo que a educação deveria ser funcional, isto é, ocupar-se de aspectos como a necessidade sentida por homens e mulheres de estarem qualificados para o trabalho que quotidianamente desenvolvem.

Após observarem que parte substancial dos indivíduos não se encontra com a formação devida para o exercício da sua profissão e outros estão mal adaptados à sua profissão e partindo do conhecimento do elevado número de indivíduos que não tinham a qualificação necessária para um bom desempenho profissional, a UNESCO determinou que uma educação de adultos mais funcional deve preocupar-se seriamente com os indivíduos inadaptados à profissão que desempenham para que estes consigam “(...) melhores qualificações e conhecimentos mais amplos” (UNESCO, 1949, p. 18). A amplitude dos conhecimentos necessários à adaptação profissional deverá, deste modo, ser procurada como uma forma de superação de dificuldades e de resolução de problemas que surgem na vida quotidiana dos indivíduos. Porém, para que a educação funcional chegue a todos e consiga satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, não poderá ser constituída por currículos uniformizados uma vez que, as necessidades profissionais e de aprendizagem são sempre diferentes de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura.

O fim da 2ª Guerra Mundial trouxe à luz uma sociedade que precisava de indivíduos profissionalmente preparados para enfrentarem o novo mundo que, como uma Fénix, renasceu das cinzas e que apresentava o despontar da ciência e da técnica. Daí que, na Conferência de Montreal, se passasse a perspectivar, com maior cuidado, o papel desempenhado pela mulher na sociedade, bem como a necessidade de esta ser considerada como um ser humano que, tal como o homem, necessita de actualização para que possa acompanhar o mundo em transformação. É neste sentido que se reconhece que “(...) as mulheres necessitam de ajuda, através da educação de adultos, para compreenderem e se ajustarem à nova ordem das coisas” (UNESCO, 1960, p. 7). Tanto os homens como as mulheres são seres humanos em cuja aprendizagem os Estados deverão investir com premência e celeridade.

Com a *revolução industrial* que eclode em finais da década de 50 início da década de sessenta, do século XX (técnica e tecnológica) em que a maquinaria foi dominando a produtividade, o “(...) aumento dos tempos livres é mais uma carga do que um benefício, e ninguém, que de qualquer modo se interessa pelos valores estéticos e morais, se pode sentir satisfeito com as **actividades** de tempo livre massificadas, especialmente aquelas que estão comercializadas – o termo mais exacto para as designar seria talvez **passividades** (UNESCO, 1960, p. 11, negrito no original). Apesar de nos parecer um aspecto desmesuradamente amplificado, o aumento dos tempos livres, que advém desta vaga de industrialização, poderia provocar, ainda mais, o afastamento dos indivíduos da formação e mesmo da fruição cultural. O aumento dos tempos livres vem suscitar a recusa do princípio ideológico em vigor na época de que a cultura apenas devia ser para as elites economicamente mais abastadas e favorecer a existência de uma cultura de e para todos.

Nas Conferências de 1985 (Paris) e 1987 (Hamburgo), as preocupações dos congressistas centraram-se na necessidade de garantir que a educação de adultos chega a todos os indivíduos, particularmente aos que se encontram em situações profissionais pouco adequadas e/ou em situações economicamente desfavoráveis. Os objectivos da Conferência de Hamburgo (1987) são claros quanto às metas a atingir com a educação de adultos e quanto à importância que esta assume nos domínios sociais, económicos, políticos e culturais.

Em Portugal os reflexos das Conferências da UNESCO, em boa parte devido ao longo período do Estado Novo, chegaram, inevitavelmente, muito tarde. De sublinhar que, na sequência da Conferência de Hamburgo (1997) e das suas resoluções foi formado um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, a quem ficou confiada a fundação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Apesar de ter uma durabilidade muito curta, a ANEFA deixou um rasto de produtividade nomeadamente no que refere à implementação, no país, do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências mobilizadas pelos indivíduos ao longo da vida (Costa, 2002).

Em Portugal, a educação de Adultos não teve um percurso linear nem homogéneo, pelo contrário, este é caracterizado por um vaivém entre a esperança e a frustração, a implementação e a mudança, a legislação e a não avaliação do percurso percorrido. No que refere ao ensino recorrente, este acompanha a irregularidade da educação de adultos nacional. E as suas fragilidades começam por manifestar-se logo após a implementação do Sistema de Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis (SEUC) através do Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto. Os baixos índices de procura deste sistema de ensino, os elevados custos que envolvia, bem como o elevado número de indivíduos que abandonava o ensino recorrente antes de terem concluído o nível de ensino que frequentavam (Pinto, Matos, e Rothes, 1998) levou, a

que, um sistema de ensino vocacionado para adultos e cujos objectivos principais eram: a) assegurar a escolaridade de segunda oportunidade a todos os indivíduos que dela necessitem e, b) atenuar os desequilíbrios existentes na sociedade no que respeita aos níveis educativos, fosse condenado à extinção aproximadamente uma década depois de ter sido implementado. Embora apresentado como o sistema que iria mobilizar os cidadãos portugueses a regressar à escola e que iria elevar os índices das habilitações académicas dos cidadãos, nomeadamente dos que se encontravam em idade activa este teve o seu *terminus* anunciado, bem como a sua substituição por um Sistema de Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis.

No âmbito do sistema de ensino recorrente é promulgada a Portaria nº 550-E/2004, de 21 de Maio, que vem edificar o novo sistema do Ensino Secundário por Módulos Capitalizáveis (SEMC) cuja aplicação foi iniciada no ano lectivo de 2004/2005. Aplicado temporariamente em paralelo com o SEUC, este veio, a curto prazo, a instituir-se como o único sistema de ensino recorrente. Tal como se encontra previsto no Artigo 41º do Capítulo VII da Portaria nº 550-E/2004, de 21 de Maio, a transição de um sistema de ensino secundário recorrente para o outro só poderia ser implementada sendo que a extinção dos diferentes cursos do SEUC, iriam sendo e substituído pelos módulos capitalizáveis até ao ano lectivo de 2006/2007, em que no regime presencial o SEUC já havia sido abolido.

A mesma Portaria nº 550-E/2004, de 21 de Maio, estabelece no seu Artigo 10º do Capítulo III que, além da idade contemplada na lei, qualquer estudante que pretenda matricular-se no SEMC de nível secundário deve ter concluído o 9º ano de escolaridade ou possuir habilitação equivalente. No entanto, à semelhança do estabelecido no SEUC, no SEMC os alunos sem certificação do 9º ano ou equivalente podem, depois de considerados aptos por meio de uma avaliação diagnóstica globalizante, matricular-se no curso recorrente de nível secundário. É ainda permitida a matrícula aos alunos que se encontrem numa das seguintes situações: (a) Alunos detentores dos cursos criados ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, podem matricular-se em novas disciplinas do curso homónimo ou num novo curso de ensino recorrente; (b) Podem inscrever-se também os alunos que, já tendo concluído o 12º ano de escolaridade ou habilitação equivalente, cujos cursos não foram criados no âmbito do Decreto-Lei nº74/2004. Estes alunos podem matricular-se num novo curso de nível secundário diferente do curso que já concluíram (ME, 2004a).

A nível organizacional, o SEMC necessita que as escolas, por meio dos seus órgãos de gestão, assegurem uma equipa de docentes, preferencialmente docentes que pertençam ao quadro da escola que assegurem o bom cumprimento da legislação e, em simultâneo, se sintam motivados para ensinar a indivíduos adultos. Actualmente, o SEMC está, tendencialmente, a cair na estagnação que levou o SEUC à extinção. Infelizmente, em grande parte devido à falta de

planificação e auscultação dos seus interessados, o SEMC regista um número demasiado elevado de indivíduos que abandonam este sistema de ensino antes de o completarem o nível de ensino que frequentam. Não podemos ignorar que o número de horas lectivas semanais que este sistema envolve a nível presencial, tem contribuído muito, para o abandono e absentismo escolar destes estudantes. Deste modo e tendo em consideração a necessidade do Estado português em investir na formação académica e profissional dos seus cidadãos consideramos que urge realizar uma pré-avaliação da aplicação do SEMC em Portugal, para que assim, se possam superar as arbitrariedades e incongruências que este envolve na sua implementação.

Objectivo

Porque consideramos que um dos modos de promovermos o actual sistema de ensino recorrente nocturno (SEMC) é investigando o modo com este está a ser implementado, bem como recolhendo as perspectivas que os estudantes adultos têm do sistema de ensino que frequentaram, constituímos como objectivo desta investigação:

Dar a voz aos participantes no estudo para que possam pronunciar-se face ao sistema de ensino recorrente que frequentam apontando, nomeadamente, as vantagens e limitações que nele encontram;

Assim, por considerarmos que um sistema de ensino dirigido para os indivíduos adultos não deveria ser apenas uma importação de modelos estrangeiros, mas antes uma edificação que deveria partir de uma auscultação prévia dos interesses e necessidades individuais, sociais e profissionais dos seus possíveis frequentadores, optámos, nesta investigação por darmos a voz (Bakhtim, 1929/1981) aos estudantes adultos para que a sua experiência académica pudesse constituir-se, para nós, como um modo de observarmos, não apenas implementação do SEMC mas também, para que partindo das potencialidades e limitações apontadas a este sistema de ensino, pudéssemos converter as suas fragilidades em potencialidades futuras (Badalo, 2006; Courela, 2007).

Método

Esta investigação é parte de um trabalho mais amplo e que resultou na realização de uma dissertação de Mestrado (ver com mais detalhe em Badalo, 2006). Esta investigação encontra-se inserida no Nível 3 do projecto *Interação e Conhecimento* dedicado aos estudos de caso (César, 2007). O projecto *Interação e Conhecimento* teve como objectivo norteador a implementação do trabalho colaborativo em cenários de educação formal. A abordagem interpretativa de inspiração etnográfica que nos serviu de base metodológica a esta investigação

permitiu-nos ter um contacto prolongado com os participantes envolvidos. Enquanto investigadores recolhemos o seu testemunho, sendo possível um conhecimento pormenorizado de cada participante uma vez que investigador era docente da turma em causa o que lhe proporcionava condições particularmente favoráveis ao estudo do modo como os estudantes se posicionavam relativamente ao sistema de ensino secundário recorrente que frequentavam.

Apesar de termos desenvolvidos quatro estudos de caso, neste artigo apresentamos dois deles sendo estes correspondentes a um estudante do género masculino e outro do género feminino. A Maria e o Tiago (nomes fictícios) frequentavam o SEMC, em regime presencial, durante o ano lectivo de 2005/2006 em que desenvolvemos esta investigação. Ambos eram trabalhadores-estudantes e frequentavam, o SEMC numa escola secundária da região de Lisboa.

Os instrumentos de recolha de dados foram seleccionados em concordância com os objectivos da investigação. Deste modo, recorreremos a duas entrevistas (E1 e E2), a conversas informais (CI) e à observação participante. As entrevistas foram realizadas no início e no final do ano lectivo tendo as conversas informais e a observação participantes sido desenvolvida durante todo o ano lectivo. As entrevistas foram áudio gravadas e integralmente transcritas, findo o que foram sujeitas a uma análise cuidada do conteúdo conjuntamente com as conversas informais e a observação participante que foram sendo registadas no Diário de Bordo do investigador (DB). Posteriormente procedemos à desocultação das categorias indutivas de análise.

Resultados

O caso do Tiago e a sua perspectiva sobre o SEMC.

O regresso do Tiago à escola, no ensino recorrente, ocorreu no ano lectivo de 2002/2003. Depois de um interregno de cerca de 23 anos ingressou no SEUC, onde se manteve durante dois anos lectivos sem, no entanto, se conseguir adaptar a este sistema de ensino. Como tal, obteve uma escassa capitalização de unidades e um sucesso académico muito reduzido. Com a implementação do SEMC na escola que frequentava, optou por desistir do SEUC e inscrever-se no SEMC, onde entrou no Curso de Ciências Sociais e Humanas alegadamente por desejar afastar-se do “(...) ambiente repleto de engenheiros e de engenharias” (Tiago, CI, p.1) que, há longos anos, tem caracterizado a sua vida profissional. No ano em que se desenvolveu esta investigação, este participante frequentava o 11º ano de escolaridade.

Os motivos que estão na base da sua mudança de sistema de ensino prendem-se com as dificuldades em estudar sozinho e por precisar da ajuda dos professores para o esclarecimento de algumas dúvidas que surgem ao longo do seu estudo. A transição do SEUC para o SEMC não foi uma transição fácil porque, além das diferenças que são características destes dois sistemas, ocorreu num período de reorganização pessoal e familiar. O Tiago refere, que “(...)

foi um pouco difícil essa transição. Mas depois (...) adaptei-me bem e o suporte dos professores nessa matéria é fundamental” (Tiago, E1, p. 6).

Para o Tiago, “(...) o regresso à escola foi, (...) interessante. (...) vinte anos após, o abandono escolar. (...) [decidi que] tinha de voltar à escola” (Tiago, E1, pp. 1). Este regresso à vida académica já havia sido equacionado em outros momentos da sua vida. No entanto, a hesitação e a dúvida em regressar foram constantes durante cerca de duas décadas. O principal motivo que derrubou as suas hesitações foi o desejo, cada vez mais marcante, de prosseguir estudos a nível superior.

Depois de regressar e de se inscrever no SEMC, o Tiago recomeçou a estudar e a reestruturar a sua vida familiar e profissional. Foi necessário adaptar a sua vida pessoal e familiar à vida académica, redistribuir o tempo e reorganizar as actividades quotidianas. Para o Tiago, à semelhança do que acontece com uma parte muito significativa dos alunos adultos, a escola vem roubar tempo à família e às actividades de lazer. Neste caso,

(...) o ganho a nível de conhecimentos e de competências apropriadas pelos alunos envolve muitas vezes uma diminuição acentuada do tempo disponível para a socialização com amigos e familiares, para a diversão ou para investir em novos projectos ou desafios. Em compensação, a escola permite a socialização entre colegas e professores, o aumento da auto-estima e o nascimento da visão de um futuro muitas vezes sonhado e que pouco a pouco, se vai vislumbrando ao longe progressivamente com mais clareza (Investigador, DB, pp. 14-15).

Assim, compreende-se que o Tiago refira que um dos aspectos que contribuiu para o adiamento do seu regresso à escola fosse a dificuldade em encontrar tempo disponível para que tal acontecesse. Para este participante, para que o regresso à escola aconteça é necessário haver tempo disponível para estudar e que o horário laboral permita não apenas a frequência diária das aulas como também algum tempo para dedicar ao estudo. A par dos elementos anteriormente referidos como cruciais para o regresso à escola é também imprescindível que o aluno tenha “(...) uma grande força de vontade” (Tiago, E1, p. 15). Sem esta “força de vontade”, que o Tiago salienta, e apesar os condicionalismos serem favoráveis à frequência das aulas e à procura de alcançar os seus objectivos, nada acontece e os indivíduos acabam por adiar esse regresso.

Como já referimos anteriormente, o Tiago é um aluno trabalhador e estudante, que requereu anualmente, junto da sua entidade empregadora, uma declaração em como é funcionário da empresa de modo a poder usufruir do estatuto de trabalhador-estudante. Apesar de ter conseguido este estatuto este participante refere que não o utilizou para estudar ou preparar-se

para os testes. Como refere “(...) nunca tirei um dia! O ano passado (...) nunca tirei, para estudar” (Tiago, E1, p. 27). Este participante, apesar de conhecer os direitos legais que lhe assistem ao ser detentor do estatuto de trabalhador-estudante não usufrui do mesmo, porque a sua “ética profissional” não lho permite. O que este participante foi afirmando nas conversas informais que estabeleceu com o investigado levou-nos compreender que não era sua intenção *lesar* a empresa na qual trabalhava e, por isso, considerava que é preferível não usufruir desse estatuto, uma vez que faz parte de uma equipe que só funciona quando todos os seus membros estão empenhados em torno do mesmo projecto. Contudo, quando está nas aulas não pensa nos assuntos do emprego, está imerso no clima de aprendizagem que se instala em seu redor.

Neste contexto é compreensível que o Tiago afirme não ter tempo ou disponibilidade para resolver as actividades que alguns docentes, irreflectidamente, enviam para os estudantes adultos realizarem em casa. É muito frequente ouvir os alunos adultos, em especial os alunos trabalhadores e estudantes, afirmarem que apenas têm tempo para se dedicarem à escola quando estão na sala de aula. O tempo das aulas é o único tempo disponível para a aprendizagem dos conteúdos e para a preparação dos diversos elementos de avaliação. Este participante refere que “(...) não tive tempo para estudar, para agarrei num livro, sabe (...) um ano e meio [na escola] e não agarrei num livro. Para mim era tudo o que, o que captava nas aulas e era aquilo que me vinha na ideia” (Tiago, E2, p. 6). Diríamos que, nesta situação, o tempo lectivo é aproveitado pelos alunos com mais intensidade e a atenção prestada aos conteúdos programáticos trabalhados em cada disciplina é significativamente maior, até porque o tempo é parco e, por isso, tem de ser bem administrado.

No que refere à pertinência e actualização dos currículos das disciplinas que compõem o Curso de Ciências Sociais e Humanas onde está inserido, este estudante refere que os temas são actuais, diversificados e úteis para perspectivar de outro modo algumas questões/problemas da actualidade. Este participante afirma que as diversas disciplinas contribuíram para que obtivesse mais conhecimentos e desenvolvesse assuntos ou problemáticas que, apesar de conhecer, ainda não havia reflectido suficientemente sobre elas. O Tiago salienta ainda que o curso que frequenta tem uma relação muito próxima do dia-a-dia de todos os indivíduos e que, os conhecimentos que vai apropriando, vai podendo aplicar na sua vida quotidiana. Numa das conversas informais, o Tiago diz-nos que “(...) o curso que frequento ajuda-me a pensar na minha vida e a aplicar no trabalho conhecimentos que adquiri na escola, assim como, aplicar na escola coisas que aprendi no trabalho” (Tiago, CI, p. 13).

Este estudante sublinha também que a carga horária é uma das principais desvantagens, do SEMC. No SEMC, se acrescentarmos à carga horária de 3 blocos, de 90 minutos diários, a carga horária laboral, observamos que pouco tempo resta a estes alunos para estudar, para se

dedicarem às suas famílias ou até para recuperarem forças para o dia seguinte. Não podemos ignorar que um grande número dos alunos que frequenta o ensino recorrente é trabalhador-estudante, além de ter família constituída, o que pressupõe da sua parte de outras responsabilidades inerentes às suas funções de pais e mães. Daí o Tiago considerar que a carga horária “(...) é o pior obstáculo. Acho que é muito grande. Quem acorda às seis da manhã tem que levar duas horas, no mínimo, em transportes públicos e o local de trabalho e mais os problemas inerentes à sua profissão” (Tiago, E2, p. 7).

O caso da Maria e a sua posição face à inadequação do currículo ao mundo profissional.

Tal como o Tiago, a Maria é trabalhadora estudante que decidiu regressar à escola para completar o ensino secundário e prosseguir estudos a nível superior na área da Informática. Esta participante regressou à escola, integrando o 10 ano do Curso tecnológico de informática, no ano lectivo em que se desenrolou esta investigação, cerca de 26 anos depois de a ter abandonado sem concluir o ensino secundário. Com 16 anos as conjecturas familiar, social e política da época levaram a não permitir o prosseguimento dos seus estudos na sua área de interesse – a Arquitectura.

Apesar da sua vida profissional e das numerosas actividades sociais e políticas que desempenha, refere contar sempre com o apoio marido para continuar a estudar. Segundo refere a família está consigo, não só porque a apoia, mas também porque o marido veio consigo estudar. Este facto, apesar de *a priori* parecer irrelevante, não o é, se tivermos em consideração que, ao longo desta investigação, contactámos com muitos estudantes que, não fazendo parte do núcleo central de participantes deste estudo, foram (inevitavelmente) também objecto da nossa observação. De entre estes, constatámos que um número considerável de alunas do ensino recorrente sente a pressão da família para não concluir os seus estudos. O regresso à escola envolve uma reorganização de toda a vida familiar. Quando há filhos pequenos, essa pressão é sentida com mais veemência. Apesar do seu desejo de ser, nem sempre o suporte familiar contribui para que consigam alcançar os objectivos que as levam a regressar. No caso da Maria, estas dificuldades não se apresentam, o que contribui para que continue a procurar alcançar os objectivos a que se propõe que se prendem com o seu desenvolvimento pessoal.

Um dos motivos que sustentou o regresso da Maria à escola consistiu na sua realização e desenvolvimento pessoal. O progresso ou a procura de uma vida profissional mais estabilizada não são procurados na escola uma vez que, segundo a Maria, a sua vida profissional em pouco poderá melhorar uma vez que já ocupa na empresa um lugar profissionalmente destacado.

À semelhança de outros participantes nesta investigação, a Maria é uma aluna que trabalha e estuda mas, apesar disto, não requereu o estatuto de trabalhador-estudante, porque, tal como o

Tiago defende que o uso que alguns estudantes lhe não, nem sempre é o mais correcto, havendo um abuso por parte de alguns estudantes que usufruem deste estatuto. Tal como afirma

(...) não requeri estatuto. (...) Não, eu acho que a questão de usufruir, algumas das vezes poderá ser benéfico, não quer dizer que mais tarde não venha a pedir um ou dois dias para estudar, mas acho que [muitas vezes] há um abuso, por parte dos próprios alunos (...), a requerer o estatuto de trabalhador-estudante. [Eu tenho] conhecimento de situações [de pessoas] que passam semanas sem ir ao trabalho, a dizer que é antes do teste, é durante o teste e depois do teste e eu penso [que] também as empresas não podem viver com trabalhadores assim! (Maria, E1, pp. 7-8).

A opção por não desfrutar do estatuto de trabalhador-estudante é justificada por ter um horário lectivo que é compatível com seu horário laboral. A experiência de vida pessoal e profissional que a Maria tem levaram-na a mencionar alguns casos de indivíduos que, utilizando o estatuto de trabalhador-estudante, passam muito tempo ausentes do local de trabalho. Para a Maria, estas situações trazem “(...) prejuízos para as empresas que nem sempre conseguem aguentar o facto de terem indivíduos que sejam trabalhadores e estudantes ao mesmo tempo (Maria, CI, p. 17).

Ao longo desta investigação foi possível observarmos que a vida desta participante é muito ocupada, o que exige que faça uma gestão do seu tempo livre muito cuidada. Este facto leva-a a lamentar a carga horária lectiva semanal como pouco adequada à realidade dos estudantes adultos. Como refere esta é “(...) muito excessiva, porque [quase] todas as pessoas que estão à noite são trabalhadores-estudantes, (...) A nossa vida fica limitada à escola e ao trabalho, diariamente passamos quase tanto tempo na escola como no trabalho. A escola é mais um trabalho que temos!” (Maria, E1, pp. 19-20).

Esta constatação leva a participante a afirmar que um dos modos para se reduzir este horário seria fazendo uma listagem dos conteúdos curriculares que são repetidos, principalmente nas disciplinas correspondentes à formação específica do Curso Tecnológico de Informática, que frequenta. É neste âmbito que a Maria refere, como o exemplo as disciplinas de Aplicações Informáticas (AI), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Tecnologias Informáticas (Tec.Inf) e Bases de Programação (BP) como disciplinas em que os temas abordados são comuns. Além disso, para esta estudante, o horário semanal que lhes é dedicado é excessivo, uma vez que os conteúdos se repetem com frequência nestas disciplinas, o que a leva a sugerir que estas podiam ser agrupadas em apenas uma única disciplina, com apenas duas aulas de 90 minutos semanais.

Outro aspecto que a Maria apresenta como uma desvantagem do SEMC é a falta de actualidade dos temas/problemas trabalhados em algumas disciplinas. Apesar de se manifestar favoravelmente surpreendida com algumas disciplinas como, por exemplo, Filosofia, que afirma ser uma disciplina diferente do que estava à espera, na maior parte das outras disciplinas considera que os temas estão ultrapassados e que em pouco contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Por outro lado lamenta a desadequação do currículo da disciplina de Português onde considera que os temas são desactualizados e desadequados às necessidades pessoais e profissionais dos indivíduos adultos. A título de exemplo refere que o estudo de Camões, por exemplo, é interessante no que refere à apropriação de “cultura geral”, no entanto, em cursos como o que frequenta, considera estas temáticas são pouco relevantes. Para a Maria seria mais útil para a sua vida pessoal, social ou profissional aprender a redigir um texto. De índole mais prática e com uma aplicação mais concreta na sua vida diária esta sublinha a elaboração de relatórios, que é uma actividade muito comum em diversos contextos laborais, e que poderia ser contemplada nesta disciplina e neste sistema de ensino. Em suma, a Maria apela para que os currículos se adequem às necessidades e preocupações pessoais e profissionais dos estudantes.

É neste sentido que refere que o ensino recorrente é “(...) muito pouco virado para a vida profissional. (...) A aplicação prática é nada, é zero. Mesmo num curso tecnológico (...) Principalmente nas aulas tecnológicas foi onde eu senti que havia mais (...) teoria e muito pouca prática. E eu tenho a certeza de colegas que saíram de lá a saberem quase tanto como entraram” (Maria, E2, p. 4).

Conclusões

Os participantes nesta investigação revelam ser indivíduos extremamente críticos e atentos aos temas/problemas que envolvem a educação de adultos em Portugal. Como pudemos observar, a suas críticas não são desprovidas de sentido e, por vezes, são acompanhadas de uma forte argumentação e de soluções possíveis. Neste sentido, não nos surgem como pessoas desmotivadas pelo sistema de ensino, mas não excluem a possibilidade de virem a ficar uma vez que as lacunas que apontam ao SEMC, tais como, a falta de tempo para se dedicarem à família devido à elevada carga horária semanal ou a desadequação dos currículos à sua vida profissional, podem, a longo prazo, provocar a desmotivação dos estudantes e, conseqüentemente, promover o abandono escolar.

Como pudemos observar, a conjugação entre a escola e o mundo do trabalho não é uma tarefa fácil para os estudantes adultos, de um modo particular no que refere à escassez de tempo que fica para poderem gerir, a vida familiar e social. Apesar de não constarmos, nestes dois

estudos de caso, situações em que a família pressiona os estudantes para abandonarem a escola, este não são escassos, nomeadamente entre as estudantes com filhos pequenos ou maridos menos compreensíveis. Tal como a Maria afirma, se somarmos ao trabalho diário, com as respectivas deslocações, mais a permanência na escola que se estende das 19.00h às 23.50h, estes estudantes ficam sem tempo para se dedicarem a outras actividades durante a semana. A excepção será mesmo ao fim-de-semana em que poderão, após cumprido o ritual da manutenção da casa e da família, dispor de algum tempo (muito pouco) para outras tarefas.

O regresso à escola integrado no sistema de ensino secundário recorrente nocturno, em regime presencial, além de proporcionar a disponibilidade de um docente que vai apresentando e trabalhando os conteúdos curriculares, impõe uma gestão temporal muito criteriosa e uma força de vontade indiscutível por parte dos indivíduos que, por vezes, dezenas de anos após abandonarem o sistema de ensino, resolvem apostar na sua formação pessoal e social, perseguindo sonhos que não foram concretizados no tempo esperado. A escola, (a família) e o mundo do trabalho são conjugações que só se conseguem quando a motivação e a determinação são fortes e bem sustentadas.

Referências Bibliográficas

- Badalo, C. (2006). *Educação de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Bakhtim, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo em 1929]
- César, M. (2007). Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. In ScTIG Group (Eds.), *2nd socio-cultural theory in educational research & practice conference proceedings*. Manchester: University of Manchester. [On line: www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm]
- Comissão das Comunidades Europeias (CCE). (2006). *Comunicado da comissão: Educação de adultos; nunca é tarde para aprender*. Retirado em Abril 23, 2008, de <http://eur.lex.europa.eu>
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Costa, M.F.L. (2002). *O Ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis: a dinâmica do itinerário individual de formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Ministério da Educação (2004). Portaria 550-E/2004, de 21 de Maio. In *Diário da República*, I série B, nº 119. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação e Cultura (1986). Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto. In *Diário da República*, I Série, nº 194. Lisboa: INCM.
- Pinto, G., Matos, L., & Rothes L. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Editora do Ministério da Educação.
- UNESCO (1949). *Relatório sumário da conferência internacional sobre educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.

- UNESCO (1960). *World conference on adult education: Final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1972). *Conferência internacional da UNESCO sobre educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1985). *Quarta conferência internacional da UNESCO sobre educação de adultos: Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- UNESCO (1997). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- União Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. [Versão electrónica]. Retirado a Julho, 8, 2008 de <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memept.pdf>
- União Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. [Versão electrónica]. Retirado a Julho, 8, 2008 de http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/communication/com_pt.pdf
- União Europeia (2006). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. [Versão electrónica]. Retirado a Outubro 27, 2008 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF>
- União Europeia (2007). *Tratado de Lisboa*. [Versão electrónica]. Retirado a Janeiro, 27, 2008 de União Europeia (1997). *Tratado de Amesterdão*. [Versão electrónica]. Retirado a Janeiro, 28, 2008 de http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/FXAC07306PTC/FXAC07306PTC_002.pdf
- União Europeia (2008). *Relatório de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010 – Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação*. [Versão electrónica]. Retirado a Outubro, 25, 2008 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:PT:PDF>