



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sílvia Correia

*Tempos livres e educação de adultos:
O papel da televisão*

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sobre a orientação da
Professora Doutora Fátima Maria Bezerra Barbosa

julho 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Sílvia Cristina Ferreira Abreu de Sousa Correia

Endereço electrónico: silvia82cor@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 12130259

Título da tese: *Tempos livres e educação de adultos: o papel da televisão*

Orientadora:

Professora Doutora Fátima Barbosa

Ano de conclusão

2012

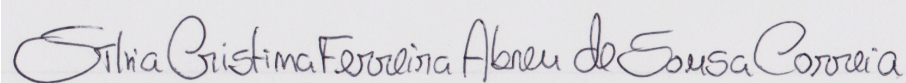
Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Educação de Adultos

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de julho de 2012



Sílvia Cristina Ferreira Abreu de Sousa Correia

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Fátima Barbosa, pela disponibilidade e apoio incondicionais e por tudo o que aprendi com ela.

À Milú, por ser a minha *formiga* e a minha *cigarra*.

Aos meus pais, à Carminho e às minhas amigas Sandra, Andreia e Maria.

Aos meus formandos e a todos os envolvidos no contexto de formação, que tornaram possível o trabalho de campo.

TEMPOS LIVRES E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: O PAPEL DA TELEVISÃO

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na área de Educação de Adultos e teve como finalidade compreender como os adultos ocupam os seus tempos livres e o peso da televisão nos mesmos.

Ao longo do nosso trabalho procurámos fundamentar teoricamente os conceitos de educação de adultos, de tempo livre e de ócio/lazer. Acreditamos que a aprendizagem ao longo da vida não pode nem deve descurar os momentos de ócio/lazer e o seu contributo para o desenvolvimento humano. Pensamos também que os modos de ocupação dos tempos livres dos adultos, enquanto terreno de aprendizagens, têm na televisão uma aliada preferencial.

Esta investigação procura olhar a educação de adultos na sua dimensão humanista, ou seja, procurando entender a educação como um processo que visa o desenvolvimento humano em todas as suas facetas. Neste sentido, parece-nos fundamental compreender as motivações de ocupação dos tempos livres escolhidas pelos adultos. Na verdade, pensamos que uma educação distante da formalidade escolar, que encare o adulto como sujeito, como aquele que persegue o desenvolvimento ligado aos seus interesses e necessidades imediatas, face a um mercado competitivo, mas também como aquele que procura o seu desenvolvimento integral, tendo por horizonte a felicidade é, na realidade, a educação que urge implementar. Neste sentido, o tempo livre surge como um tempo cujos modos de ocupação promovem aprendizagens que são determinantes no desenvolvimento pessoal e social.

Sendo a televisão um media omnipresente no quotidiano de todos, e um dos modos de ocupação de tempos livres mais disponível e acessível, procuramos analisar em que medida esta pode fomentar aprendizagens e assim favorecer a afirmação do humano.

Combinando o estudo teórico com o trabalho empírico, realizado numa empresa privada de formação profissional, foi possível concluir que os momentos de ócio/lazer potenciam aprendizagens significativas nos adultos. Estas aprendizagens são principalmente estimuladas por atividades de ócio/lazer menos organizadas, praticadas por si mesmas e definidas na sua vertente autotélica, sendo aquelas a que mais se dedica o grupo de adultos estudado, nomeadamente ao consumo de televisão. Embora partilhando a consciência da dualidade de prós e contras existente nos discursos sobre o pequeno ecrã, foi nossa opção centrarmo-nos nas escolhas e nos usos do telespectador e destacar as suas virtudes, no quadro de uma visão do ócio/lazer enquanto construtor de saberes para uma verdadeira aprendizagem sem idade.

FREE TIMES AND ADULT EDUCATION: THE ROLE OF TELEVISION

ABSTRACT

This study was conducted in the area of Adult Education and aimed to understand how adults spend their free time and the role of television in them.

Throughout our work we tried to theoretically support the concepts of adult education, free time and recreation/leisure. We believe that lifelong learning cannot and should not neglect the moments of recreation/leisure and its contribution to human development. We also believe that adults' modes of spending their free time, as learning field, find on television a major ally.

This research seeks to look at adult education in its humanistic dimension, ie, trying to understand education as a process aimed at human development in all its dimensions. In this sense, it seems essential to understand the motivations of leisure time chosen by adults. In fact, we believe that an education which is away from the formal school, which sees the adult as the subject, as the one who pursues the development linked to personal interests and immediate needs, facing a competitive market, but also as the one who seeks the integral development, with happiness on the horizon is, in fact, the education which is urgent to implement. In this sense, leisure time appears as a time, whose occupation modes promote knowledge, which is essential to personal and social development.

Considering television as an omnipresent media in all people's everyday life, one of the most available and affordable free time activities, we analysed to what extent it can foster learning and thus promote the affirmation of the human.

Combining the theoretical with the empirical work, conducted in a private professional training company, we concluded that the moments of recreation/leisure advance significant learning in adults. These learning activities are mainly stimulated by less organized recreation activities, carried out as an end in themselves and set out in autotelic aspects, these being the most practised ones by our adults' group, including the consumption of television. While sharing the consciousness of the duality in the advantages and disadvantages among the existing discourses about the small box, it was our choice to focus on the choices and uses of the viewer and highlight their virtues in the context of a vision of recreation/leisure as knowledge builder towards real ageless learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
PARTE I	14
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS	15
1.1. EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	15
1.2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS – EMERGÊNCIA E MUTAÇÕES	17
1.3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	18
1.4. A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA UNIÃO EUROPEIA	26
1.5. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	28
1.6. UMA VISÃO INTEGRADORA: A AFIRMAÇÃO DO HUMANO	31
CAPÍTULO 2. TEMPOS LIVRES E APRENDIZAGEM	35
2.1. DO TEMPO LIVRE AO ÓCIO/LAZER	35
2.2. ÓCIO/LAZER AUTOTÉLICO E ÓCIO/LAZER HETEROTÉLICO	36
2.3. ÓCIO/LAZER COMO DIREITO SOCIAL	39
2.4. O PAPEL DO ÓCIO NA APRENDIZAGEM	41
2.4.1. Educação para o ócio: do sujeito consumidor ao sujeito criativo	45
CAPÍTULO 3. A TELEVISÃO	48
3.1. A CAIXA QUE MUDOU O ÓCIO	48
3.1.1. Breve história da televisão	50
3.1.2. Do ‘vi na televisão’ ao ‘vi na Internet’	52
3.2. <i>CONTRA</i> A TELEVISÃO	54
3.3. <i>A FAVOR</i> , O PAPEL DO ESPETADOR	57
3.4. A TV: JANELA QUE ABRE, PORTA QUE FECHA	60
PARTE II	62
CAPÍTULO 4. O TRAJETO METODOLÓGICO	63
4.1. ABORDAGEM: METODOLOGIA QUANTITATIVA/QUALITATIVA	63
4.1.1. Observação participante	67
4.1.2. Análise documental	68
4.1.3. O questionário	70
4.2. O CONTEXTO DO TRABALHO DE CAMPO: <i>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS</i>	71
4.2.1. A amostra (grupo de adultos selecionado)	73
4.3. CONSTRANGIMENTOS NO TERRENO	74
CAPÍTULO 5. A COMPOSIÇÃO DA ANÁLISE: APRENDIZAGEM NOS TEMPOS LIVRES	76
5.1. OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL	76
5.2. PARA UMA INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	79
5.2.1. Análise estatística	81
5.2.2. Análise de conteúdo	109
5.3. SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	118
5.3.1. <i>Tempo livre para quê?</i>	118
5.3.2. <i>Televisão, a fiel amiga</i>	119
5.3.3. <i>Aprendi com a televisão</i>	121
5.3.4. Quantitativa vs qualitativamente	122
CONCLUSÃO	124
BIBLIOGRAFIA CITADA	133
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	137

<u>OUTRAS FONTES</u>	<u>139</u>
<u>ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS</u>	<u>140</u>
<u>ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS</u>	<u>141</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>142</u>
ANEXO I – QUESTIONÁRIO I	143
ANEXO II – QUESTIONÁRIO II	145
ANEXO III – TABELAS	147

INTRODUÇÃO

*The aim of life is self-development. To realize one's nature perfectly –
that is what each of us is here for.*

Oscar Wilde

Na presente investigação, analisamos o modo como os adultos ocupam os seus tempos livres e qual o peso da televisão nos seus momentos de ócio/lazer. A partir daqui, procuramos integrar esses momentos numa perspetiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo e destacando os principais contributos que estes trazem para o desenvolvimento pessoal e social.

Assim, todo o trabalho parte da hipótese de que as atividades de ócio/lazer promovem e potenciam a educação dos adultos e o seu conseqüente desenvolvimento pessoal e social. Partimos ainda do pressuposto de que os adultos demonstram uma elevada tendência para o consumo de conteúdos televisivos nos seus tempos livres, procurando compreender quais os efeitos desse consumo.

Ao longo do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação – Especialização em Educação de Adultos, contactámos com diferentes disciplinas e áreas de conhecimento que nos foram dando uma perspetiva abrangente da educação e, particularmente, da educação de adultos. Abordámos as várias vertentes da educação de adultos, centrando-nos no estudo da educação formal, não-formal e informal. A partir daí, passámos a desenvolver um maior interesse pela educação de adultos nas suas formas menos escolarizadas, nomeadamente a educação de adultos não-formal e informal. A convicção da importância de uma educação de adultos em que se privilegiem os contextos mais distantes da formalidade escolar e em que o adulto possa ser encarado como alguém que procura desenvolvimento pessoal e não como aquele que, face a um mercado competitivo, procura apenas atualização e formação profissional, instigou em nós um questionamento e uma persistente curiosidade sobre os contextos onde a educação de adultos podia não ser primariamente encarada como tal. Também pudemos aprofundar alguns conhecimentos sobre os contributos do tempo livre para a educação dos adultos e para a qualidade de vida. Compreendemos que o modo como os adultos ocupam o seu tempo livre se constitui como um importante veículo de aprendizagens

que, por integrarem de modo mais voluntário e mais espontâneo o seu cotidiano, se transforma num contributo-chave para o desenvolvimento pessoal, intelectual e social do adulto, e num dos principais palcos da verdadeira aprendizagem ao longo da vida.

Paralelamente à fase final do primeiro ano de Mestrado, iniciámos funções de formação num Curso de Educação e Formação de Adultos. Estávamos nesta altura no processo de escolha do tema para a dissertação e, se por um lado, nos sentíamos atraídas pelos contextos não-formais e informais de educação, por outro lado, no convívio diário com os alunos da referida formação começávamos a constatar que existia um tema dominante nas suas conversas: a televisão. Com efeito, os diálogos dentro e fora da sala de formação eram frequentemente desencadeados por programas televisivos assistidos pela maioria. Em muitos momentos, os adultos mostravam interpretações diferentes sobre o mesmo filme ou o mesmo programa que tinham visto e procuravam fazer valer a sua opinião, especialmente se estavam em contexto de formação, momento em que buscavam algum reconhecimento por parte do formador. Cada adulto relacionava o que via com as suas experiências, as suas memórias, as suas convicções: isto fez-nos questionar o papel ativo e subjetivo do telespetador, que até ali tínhamos tendência a ver sob a forma da massa homogénea que figurava nas audiências e nos shares. Assim, após esta breve observação exploratória, rapidamente lançámos a hipótese: se os adultos aprendiam nos seus tempos livres, então a omnipresente caixinha mágica teria muito provavelmente um papel nestas aprendizagens.

A correlação entre o consumo de televisão durante os tempos livres e a educação de adultos parecia-nos um terreno de pesquisa relativamente pouco explorado, tanto no âmbito dos estudos da educação e do ócio/lazer, como no âmbito dos estudos dos media. A ligação entre televisão, tempos livres e educação de adultos apresentava-se como um conhecimento de fronteira, não podendo ser compreendida a partir de uma única área do saber, e obrigando a uma abordagem transdisciplinar, enfim, a uma investigação que cruzasse as lentes de várias disciplinas. Nos estudos da educação e ócio/lazer, dávamo-nos conta que as investigações já realizadas se centravam sobretudo nas utilizações da televisão em contextos pedagógicos e formativos¹, prestando menos atenção ao papel destas na ocupação dos tempos livres, sem os quais o adulto não é completo. Nos estudos dos media, notávamos duas tendências nas

¹ Refira-se, a este propósito a obra "*Adult Education and Television*", publicada em 1966 pela UNESCO, onde são descritos 3 estudos de caso relativos ao uso da televisão com fins pedagógicos para a educação de adultos.

análises da televisão enquanto meio de comunicação e indústria de ócio/lazer: por um lado, cada vez que se equacionava televisão e aprendizagem, havia uma generalizada inclinação a seleccionar as crianças e os jovens como a audiência privilegiada², provavelmente devido à tradicional predisposição para os identificar como os principais alvos da educação e da formação³; por outro lado, os estudos que de algum modo procuravam discernir o lugar da televisão na vida da população adulta, faziam-no indiretamente, através de ideias mais gerais como telespectador, audiência e sociedade: estes estudos, frequentemente oriundos da tradição crítica dos media, viam como tarefa mais urgente alertar para as manhas, os artificios e malefícios do popular ecrã do que explorar as descobertas, as aprendizagens e os benefícios que nele também podiam estar contidos.

Assim, a principal questão a que procuraremos responder é, de um modo simples, a seguinte: qual o contributo dos tempos livres para a aprendizagem dos adultos e qual o peso da televisão nesses tempos livres?

Esta pergunta lançou-nos na perseguição de um conjunto de objectivos, metas que nortearam, organizaram e sistematizaram o nosso trabalho, e que julgamos importante enumerar:

- Problematizar teoricamente a questão dos modos de ocupação de tempo livre enquanto construtores de aprendizagens no âmbito da Educação de Adultos;
- Integrar o conceito de ócio/lazer numa lógica de promoção da aprendizagem dos adultos;
- Analisar as características e especificidades da televisão como forma de ócio/lazer;
- Realizar um estudo empírico relativo aos modos de ocupação de tempos livres dos adultos e ao papel da televisão nestes.

Para concretizar os objetivos da investigação e responder à questão central, explorámos um quadro teórico que englobou um estudo da genealogia da educação de adultos, compreendendo e integrando as noções de educação formal, não-formal e informal. Procurámos trabalhar a noção de aprendizagem ao longo da vida, refletindo nomeadamente

² Veja-se a este propósito, no contexto nacional, os estudos de Manuel Pinto (2000, 2002) e de Sara Pereira (2007, 2009).

³ Sobre este assunto, atente-se na segunda alínea do primeiro capítulo, da presente dissertação.

sobre os constrangimentos que muitas vezes impedem a educação de adultos de ser livre, voluntária e de igual acesso para todos.

Numa permanente dinâmica de pluridisciplinaridade, estudámos e interligámos as noções fundamentais do nosso estudo, buscando uma base teórica que pudesse sustentar e apoiar o nosso trabalho de campo, procurando manter uma equilibrada coreografia entre a teoria e o que íamos observando no terreno. Socorrendo-nos de disciplinas relacionadas com o estudo da educação de adultos e do ócio/lazer, explorámos os conceitos de tempo livre e ócio/lazer, que nos despertaram um particular interesse pela importância do dualismo entre ócio/lazer autotélico e ócio/lazer heterotélico, numa lógica de desenvolvimento pessoal e social. Neste âmbito, tornamo-nos especialmente sensíveis à questão da educação para o ócio/lazer, na sua vertente mais autotélica, que nos dotaria de autoconfiança e de consciência das nossas necessidades emocionais, criativas, éticas e estéticas. No estudo da televisão, encontrámos no campo disciplinar dos estudos da mídia um precioso auxílio no sentido de rever a história da televisão, e de mapear as abundantes críticas e os raros elogios dirigidos a este meio de comunicação: não obstante este desequilíbrio, procurámos, da nossa parte, olhar não tanto para a generalidade do reino mediático, em que a televisão é claramente uma porta que nos separa do mundo, mas mais para as margens e periferias deste reino, em que televisão pode também ser uma janela que nos abre ao mundo.

Começámos por integrar os conceitos de educação formal, não-formal e informal no contexto particular da educação de adultos. Em meados do século XVIII, no seguimento da revolução industrial, as diversas transformações políticas conduziram à emergência da educação de adultos, ainda que maioritariamente destinada à alfabetização. É apenas no século XX que surgem iniciativas mais estruturadas e alargadas no âmbito da educação de adultos (Silva, 1990). Também por esta altura é lançada a discussão em torno da educação de adultos, promovida em grande parte pela realização de conferências, organizadas pela UNESCO. Progressivamente, vai-se difundindo um ideal de educação de adultos que a encara como uma componente natural e indispensável ao desenvolvimento humano, e vai-se desvalorizando a postura mais funcional e economicista, ligada a objetivos de alfabetização (Antunes, 2001 e Barbosa, 2004). Enquanto se vai popularizando a ideia de uma educação voluntária e acessível a todos, os conceitos de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida são também trabalhados por Edgar Faure (1972) e Paul Lengrand (1976). Desde aí, sucessivos estudos – veja-se no contexto nacional, as contribuições de Licínio Lima,

Fátima Barbosa e Paula Guimarães, entre muitos outros - vêm elaborando um mosaico de conceitos, temas, e abordagens em torno destas duas ideias centrais: a igualdade no acesso à educação de adultos e a importância desta ao longo da vida, seja em função do desenvolvimento pessoal seja em função das necessidades profissionais. Estas duas vertentes continuam também a dominar as mais recentes conferências da UNESCO. Na última, a Confintea de Belém, destacou-se ainda a relevância da aprendizagem e educação de adultos no atual contexto de crise mundial, realçando o papel destas na autoestima das comunidades. A revisão da história da educação de adultos aliada à percepção das abordagens teóricas deste campo de estudo mais pertinentes na atualidade, conduziram-nos a uma perspectiva holística, que coloca o adulto, enquanto ser complexo, no centro de todos os processos, e que valoriza a sua história pessoal, as suas experiências, as suas necessidades, os seus desejos, as suas crenças, os seus afectos...

No âmbito dos estudos do ócio/lazer, procurámos identificar o contexto a partir do qual se vai implantando a ideia de tempo livre *vs* tempo de trabalho (Corbin, 2001). Debruçamo-nos sobre a vertente mais autotélica de ócio exposta por Cuenca Cabeza (2004) e Fátima Barbosa (2011b). Os autores assumem o ócio/lazer como uma necessidade humana, conferindo-lhe o mesmo nível de importância de outras necessidades consideradas “básicas” como a alimentação, a procriação e a habitação. Direito para todos, o ócio é ainda, segundo os autores, a expressão da identidade, a exteriorização da subjetividade, a manifestação de liberdade... É partindo destes pressupostos que se torna imperativo educar para o ócio/lazer. A importância de formar os adultos para os tempos livres, de os sensibilizar para as suas plurais potencialidades, e de instigar neles a busca de múltiplos modos de os usar, torna-se ainda mais premente no contexto do ócio/lazer autotélico. Este último será certamente determinante na formação de sujeitos criativos, não mais simples consumidores das várias atividades de ócio/lazer, e sim indivíduos que, partindo das suas perspectivas éticas e estéticas, se fazem reinventores e recriadores do seu próprio tempo.

No contexto do estudo dos media, procurámos rever a história da televisão. Jean Louis Missika (2006) distingue *três idades de televisão*: a *paleo*, *neo* e *pos* televisão. A *paleo-televisão* corresponderia a um momento de deslumbramento, durante o qual a televisão funciona como a “mensageira”; a *neo-televisão* surgiria com uma idade mais madura da televisão, quando já existem várias ofertas de canais televisivos e é preciso seduzir o espectador. A *pós-televisão* diria respeito a uma idade em que o processo de identificação com

o espectador se intensifica; a televisão acompanha a necessidade de cada um reivindicar a sua singularidade. Estas três idades da televisão não têm um simples carácter evolutivo, podendo (re)surgir e variar de acordo com os diferentes contextos a nível geográfico, social, cultural, etc. Missika (2006), famoso profeta do “fim da televisão”, salienta ainda que a era da pós-televisão pode culminar com o desaparecimento deste *velho* meio de comunicação, absorvido pela Internet, e pela panóplia de dispositivos digitais. Não obstante tal ameaça, a televisão está ainda em todo o lado: apelidada não por acaso de caixinha mágica, ela domina os temas de conversas e é construtora e modeladora de opiniões. No nosso estudo, constatámos sobretudo que a televisão é um media de análise complexa, oferecendo-se a uma permanente controvérsia... Por exemplo, Dominique Wolton (1994) reconhece na televisão um instrumento de informação democrático e igualitário. Por seu lado, Popper e Condry (1999) encaram a televisão como um perigo para a democracia, criticando o poder sobredimensionado das informações por ela veiculadas. Ora “fole du logis”, ora “fée du logis”⁴, se por um lado, a televisão pode ser informativa, formativa, pedagógica, solidária, ética e democrática, por outro lado, também pode facilmente tornar-se desinformativa, inibidora do pensamento, da memória, da imaginação, da socialidade e da participação política.

A nível empírico, o nosso estudo centrou-se no já referido grupo de adultos, em contexto de formação. Assumimo-nos como participante observadora, desenvolvendo um estudo baseado maioritariamente na observação, inquérito por questionário, análise de conteúdo e também análise documental. Seleccionámos uma amostra empírica, baseada nas nossas vivências e no nosso conhecimento do contexto estudado e trabalhamos a partir daqui. Para a análise dos questionários, socorremo-nos de uma metodologia quantitativa e qualitativa, que se traduziu na análise estatística de todas as questões fechadas e na análise de conteúdo das questões abertas e semiabertas.

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes fundamentais. A primeira parte debruça-se sobre a construção de um modelo teórico, sendo composta por três capítulos. O primeiro capítulo estuda a educação de adultos nas suas vertentes formal, não-formal e informal, visando elaborar uma perspetiva holística de educação, integrando as três

⁴ O epíteto de “folle du logis” (louca da casa) é atribuído por Nicolas Malebranche à imaginação no séc. XVIII e é desde aí amiúde convocado, nomeadamente a propósito da televisão (veja-se a este propósito Dominique Wolton, 1994). A inversão de tal epíteto em “fée du logis” (fada do lar) é feita em defesa da imaginação por Gilbert Durand (1960), na sua obra *Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*.

vertentes de modo harmonioso e salientando a importância dos modos menos escolarizados de educação e mais próximos da educação informal. No segundo capítulo, exploramos os conceitos de tempo livre e ócio/lazer, e analisamos também o papel do ócio/lazer como veículo de aprendizagens para os adultos. No terceiro capítulo, revimos a história da televisão, identificando os seus diferentes papéis e debruçando-nos sobre os seus efeitos desta enquanto construtora de aprendizagens.

A segunda parte do trabalho, investigação empírica, encontra-se organizada em dois capítulos. O primeiro sintetiza a problemática do trabalho e os pressupostos da investigação, expondo o nosso aparelho metodológico e detalhando as técnicas de recolha de dados. No último capítulo procedemos à análise dos dados recolhidos ao longo do trabalho empírico, apresentando os resultados da análise estatística, trabalhando na interpretação e análise das respostas dos questionários e dos documentos recolhidos, assim como realizando uma descrição da observação desenvolvida.

As conclusões pretenderam confrontar os dados recolhidos no terreno com o estudo teórico empreendido, inscrevendo-se no jogo de vaivém entre teoria e prática que procurámos manter ao longo do presente estudo.

Parece-nos ainda relevante acrescentar uma nota: os textos em língua estrangeira usados ao longo deste estudo, quando citados, foram, salvo muito raras exceções, por nós traduzidos para língua portuguesa de modo a facilitar a leitura e a conferir-lhe uma maior fluidez. Assumimos por isso, perante os autores convocados, as limitações, a inexatidão e as faltas que todo o processo de tradução acarreta.

Por fim, gostaríamos de, em jeito de epílogo a estas considerações introdutórias e de prelúdio ao estudo que se segue, reiterar o nosso mais geral objectivo. Apoiadas numa abordagem crítica da educação de adultos, temos noção das barreiras teóricas e também sociais, culturais, políticas e económicas, que ainda empecilham o reconhecimento da necessidade de uma aprendizagem sem idade, que servindo metas utilitárias e fins performativos como a atualização de competências no contexto do mercado de trabalho, possa também incluir dimensões como o ócio e o lazer, respondendo a necessidades estéticas, éticas, lúdicas, sociais, e afectivas, nas quais reside a realização do indivíduo e a afirmação do humano. O pequeno ecrã não é de longe a resposta mais desejável a estas

necessidades, mas se a televisão constitui ainda hoje um dos mais populares, dos mais onnipresentes e dos mais acessíveis terrenos de recreio, é urgente questionar os seus usos e os seus usuários, no quadro de uma efetiva educação para o tempo livre.

PARTE I

A primeira parte deste trabalho procura explorar um quadro teórico, através da referência a várias noções fundamentais para a compreensão da educação de adultos, do tempo livre como veículo de aprendizagem e, ainda, para a definição do papel da televisão no desenvolvimento pessoal e social do adulto, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

No primeiro capítulo, fazemos uma breve incursão pelo percurso da educação de adultos desde o seu início até à atualidade, destacando o contexto nacional. O segundo capítulo analisa os conceitos de tempo livre e ócio/lazer, desenvolvendo as várias formas que estes têm adquirido ao longo dos tempos e apresentando uma proposta de interpretação. Por fim, no terceiro capítulo estudamos aquele que é, em nossa opinião, um dos veículos de aprendizagens para os adultos, a televisão. Apresentamos uma visão da televisão desde o seu aparecimento até à atualidade, trabalhando a partir de uma perspectiva dialéctica de prós e contras patente neste media, observando o papel do espetador neste contexto.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1.1. Educação formal, não-formal e informal

Até meados do século XX, a visão global de educação associava-se a um processo limitado no tempo que terminava em definitivo quando o jovem completava a sua instrução. Essa noção começou a ser progressivamente desmistificada e passou a aceitar-se que a educação não podia ser um processo tão redutor. Já no início do século XX, Dewey (1930) alertava para o valor exagerado que se dava à educação escolar, defendendo que devíamos valorizar igualmente todas as aprendizagens decorrentes da vida quotidiana. Essas aprendizagens seriam fundamentais para ajudar a melhorar os procedimentos educativos dentro da própria instituição escolar. Com o avançar do século XX, começa a considerar-se a importância de formas de educação menos escolarizadas, surgindo uma progressiva valorização de outros modos de educação como a educação não-formal e informal.

A educação formal engloba o sistema educativo rigoroso e altamente institucionalizado, envolvendo um conjunto de regras e pressupostos que valorizam fortemente a aprendizagem de conteúdos intelectuais e específicos de determinadas áreas. Este tipo de educação depende maioritariamente da intervenção do Estado, que estabelece e regula os programas escolares.

A educação não-formal relaciona-se com contextos que se distanciam do espaço tradicional da escola e que procuram promover a socialização. Tais contextos podem corresponder a associações, centros de formação, espaços de ocupação de tempos livres, universidades sénior, desporto, museus, bibliotecas, entre outros. Trata-se de aprendizagens escolhidas pelos próprios indivíduos, que por sua livre iniciativa se submetem a este tipo de formação. Atualmente, a educação não-formal surge como um complemento, suplemento ou alternativa à educação formal. As funções da educação formal e não-formal não são muito diferentes – aquilo que mais as distingue são os mecanismos de funcionamento e a possibilidade de escolha.

Já a aprendizagem informal abarca tudo aquilo que se aprende fora ou dentro da escola, num contexto de grupos de pares que conversam e trocam experiências e saberes que não constam dos manuais escolares. De acordo com Maria da Glória Gohn, *“o que diferencia*

a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objectivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” (Gohn, M. G., 1999: 100).

De uma forma mais clara, podemos distinguir os três tipos de educação através da síntese que apresentamos no quadro a seguir:

EDUCAÇÃO FORMAL	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadra-se no sistema educativo de um país; - Segue um programa, um conjunto de objectivos e/ou competências previamente estabelecidos; - Possui um modo de funcionamento rigoroso e bem delimitado em termos espaciais e temporais; - A idade e as qualificações do público-alvo são nela fundamentais; <p>Exemplo: escola secundária</p>
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de uma educação sistemática e estruturada mas à margem do sistema educativo; - Funciona de modo menos burocrático do que a educação formal; - Obtém menor reconhecimento oficial ou mesmo nenhum reconhecimento; - Encontra-se menos delimitada em termos espaciais e temporais; - A idade e as qualificações do público-alvo nem sempre são nela determinantes; <p>Exemplo: academia de dança</p>
EDUCAÇÃO INFORMAL	<ul style="list-style-type: none"> - Os seus processos de aprendizagem não têm uma intenção educativa explícita; - Não está sujeita a qualquer delimitação em termos espaciais ou temporais; - A idade e as qualificações do público-alvo são nela indiferentes; <p>Exemplo: conversas e jogos com amigos / meios de comunicação social</p>

Quadro 1: Síntese das diferenças entre educação formal, não-formal e informal

1.2. Educação de adultos – emergência e mutações

Até meados do século XX, a noção de educação estava fortemente ligada aos processos de aprendizagem ocorridos durante a infância e adolescência. O conceito de educação era não raras vezes associado e até confundido com o conceito de instrução. Desta forma, a educação era exclusivamente escolar e *“até aos anos 50, a educação escolar, tendencialmente, considerava como seus beneficiários exclusivos as crianças e os jovens e entendia-se a si própria como sinónimo de toda a educação”* (Antunes, 2001: 31-32).

A educação era encarada como o processo de preparação do ser humano para a vida, pelo que se pressupunha que ao chegar à idade adulta, todos os indivíduos tivessem já realizado o seu processo de formação. Neste sentido, os próprios governos promoviam maioritariamente o ensino básico e secundário deixando as escassas intervenções no âmbito da educação para adultos a cargo de entidades privadas. As primeiras iniciativas relevantes no campo da educação de adultos foram as *“ligas, associações, centros, igrejas, sindicatos, organizações directamente políticas, numa pluralidade de estruturas e de orientações ideológicas”* (Silva, 1990: 11-12).

No entanto, a educação de adultos esteve sempre presente em várias culturas e épocas de modo muito diverso, nem de que de forma ainda subtil. A cultura greco-romana é a este nível exemplar. Recorde-se neste contexto o ideal de educação grego, *Paideia*, claramente definido por Platão: *“...toda a verdadeira educação ou Paideia, a que é educação na ‘aretê’, que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e a obedecer, sobre o fundamento da justiça ”* (PLATÃO, Leis, 643, citado por Fernandes & Barros, 1995). De acordo com este ideal, só uma educação global e abrangente, que abarcasse as várias áreas do conhecimento e se prolongasse por toda a vida, seria capaz de construir verdadeiros homens e cidadãos.

Nas sociedades ocidentais, é com a revolução industrial, iniciada em Inglaterra em meados do século XVIII, que se iniciaram alterações políticas e sociais que levaram à criação de mecanismos pedagógicos concretos com vista à educação de adultos. Nesta altura,

surgiram novos ofícios e assistiu-se a uma fuga das populações das aldeias para as cidades. A alfabetização das populações tornava-se cada vez mais um imperativo.

Neste contexto, as iniciativas no âmbito da educação de adultos começaram por estar fortemente ligadas a uma necessidade generalizada de alfabetização decorrente acima de tudo do processo de industrialização, sendo processos muito escolarizados e com objectivos precisos que não envolviam diretamente o desenvolvimento pessoal e social do adulto. Os primeiros passos no sentido de educar adultos foram desencadeados por transformações económicas, sociais, religiosas, políticas e culturais. Embora nesta altura o Estado começasse já a mostrar uma preocupação clara com a alfabetização das populações, as primeiras intervenções neste sentido partiram sobretudo da iniciativa privada. Foram ainda importantes nesta época as ações promovidas pelas igrejas que tinham como objectivo expandir a religião através da educação de adultos.

No século XX, deu-se um grande impulso para a implementação da educação de adultos. Em 1919, fundou-se a *Associação Mundial para a Educação de Adultos*. A fundação desta associação, realizada por educadores dos Estados Unidos e Inglaterra, correspondeu ao primeiro acontecimento marcante no quadro de uma educação de adultos mais organizada e sólida. Esta associação organizou em 1929 uma conferência na Universidade de Cambridge, em Inglaterra, que foi determinante para evidenciar a importância da educação de adultos e promover a importância da cooperação entre associações internacionais. Até aí e mesmo depois, a educação de adultos permanecera, de certo modo, à margem dos processos de formação para a vida. Autores como Licínio Lima (1996) referem mesmo que, no caso de Portugal, a educação de adultos só se faria notar após a revolução de 25 de abril de 1974.

1.3. A institucionalização da educação de adultos

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a Europa estava desfeita e toda a conjuntura política exigia uma maior entreatajuda entre os países. Este contexto esteve certamente na origem do pioneiro encontro que promoveu a cooperação internacional na educação de adultos: a *Primeira Conferência sobre Educação de Adultos*, promovida pela UNESCO, decorreu em 1949 em Elseneur, na Dinamarca. Com efeito, pode dizer-se que, embora expressamente dedicado à educação de adultos, a motivação primeira deste debate foi a necessidade urgente de reconstruir a Europa e de devolver a confiança aos povos.

Esta primeira conferência privilegiou assim a importância da colaboração entre nações, nomeadamente na troca de informações e experiências de educação de adultos entre países. A UNESCO e a Organização das Nações Unidas deveriam ter um papel fundamental ajudando a divulgar todas as iniciativas e promovendo o debate sobre a educação de adultos. Estabeleceram-se uma série de objetivos, que visavam: acabar com a oposição entre a chamada cultura de elites e a cultura de massas, criando uma cultura comum; estimular o espírito de democracia e devolver à juventude alguma esperança que havia sido perdida com a desorganização mundial à data; prestar especial atenção e dar apoio aos povos germânicos, mais fragilizados na altura; cultivar e valorizar o sentimento de pertença a uma comunidade mundial. A concepção de educação resultante desta primeira conferência baseou-se de modo geral no conceito de formação profissional, mas começa já aí, ainda que de modo ténue, a difundir-se a simpatia por uma perspectiva mais integradora de educação de adultos, que abrangesse não só a educação profissional mas também outras vertentes como o “âmbito intelectual, social e artístico” (Antunes, 2001; Barbosa, 2004).

Com o tema *A Educação de Adultos num Mundo em Mudança*, realizou-se em 1960 a segunda conferência da UNESCO no âmbito da educação de adultos. Teve lugar em Montreal, no Canadá, decorrendo novamente na sequência de um momento crítico da história mundial. De facto, nesta década, atravessavam-se problemas sociais e económicos graves nos países em vias de desenvolvimento, e enfrentava-se ainda a bipolarização Leste-Oeste motivada pela Guerra Fria. Esta conferência apresenta uma perspetiva humanista de educação de adultos, defende a importância de uma educação para todos que ensine o respeito pelas diferentes culturas, promovendo as aprendizagens que essas diferenças podem trazer. Refere ainda a necessidade urgente de esbater as diferenças entre a educação nos espaços rurais e nos espaços urbanos. É feito também um apelo a todos os intelectuais e artistas mundiais para que não se esqueçam das suas responsabilidades no que diz respeito à educação de adultos, contribuindo em seminários, conferências e de outras formas mais particulares e concretas nos seus países.

A Conferência de Montreal valoriza fortemente a cultura popular e o seu poder na divulgação de várias formas de educação de adultos, sublinhando a importância da herança cultural de cada país. Tendo em conta a diversidade cultural e o respeito pelos valores de cada nação, esta conferência avança a possibilidade de aplicar a educação de adultos de forma diferente em cada país, em função das suas carências.

Embora apresentando uma perspectiva ainda muito economicista, patente no evidenciar da necessidade de formação profissional, a Conferência de Montreal começa a dar os primeiros passos no sentido de valorizar uma educação de adultos globalizante, em que a aprendizagem surja como um factor de crescimento do ser humano, ao longo de toda a vida. Esta Conferência, marcada pelo optimismo numa campanha de alfabetização a nível mundial, acabou por revelar-se totalmente inadequada uma vez que não ia ao encontro daquelas que deveriam ser as necessidades de uma educação de adultos permanente, havendo apenas a vontade de satisfazer necessidades pontuais.

A Conferência da UNESCO de 1972, realizada em Tóquio, marca assim um ponto de viragem definitiva no conceito de educação de adultos. A educação deixa de ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos para ser encarada como um processo contínuo e sempre em desenvolvimento, correspondendo ao verdadeiro “*aprender a ser*” (Faure, 1981).

Neste contexto, a Terceira Conferência alertou para a necessidade de todos os países possibilitarem o acesso à educação de adultos a todas as classes, especialmente as mais desfavorecidas. Deveria ainda ser preocupação central da década de 70 a concentração de esforços no sentido de levar a educação de adultos a grupos populacionais que haviam deixado precocemente a escola ou que viviam em áreas rurais, com menor acesso à informação. Assim, todos os adultos deveriam ter acesso a informações relativas ao conjunto de oportunidades que os levariam a melhorar as suas qualificações mas também a crescer como seres humanos. Relativamente à tradicional relação professor-aluno, a Conferência de Tóquio defendeu a importância de uma relação de parceria entre professores e alunos adultos que permitisse uma maior motivação e encarasse o adulto com o respeito devido pelas suas crenças e pela sua integridade.

As principais recomendações desta conferência foram no sentido de reconhecer a educação de adultos, a educação permanente como uma componente indispensável e específica de toda a educação. Cada governo deveria tomar as medidas legislativas necessárias para que a educação permanente fosse uma realidade em todos os países. A própria educação escolar teria que ser orientada no sentido de preparar os mais jovens para uma educação permanente, auto dirigida. Por fim, os programas de educação de adultos teriam que responder com êxito às necessidades e interesses dos indivíduos, contribuindo para aumentar o bem-estar das comunidades.

A Conferência de Tóquio introduziu no pensamento sobre educação de adultos aquilo que já se vislumbrava em Montreal. Finalmente, a educação de adultos começava a ser encarada de modo menos funcional e economicista. Assim, a educação de adultos passou a ser vista *“como um factor de desenvolvimento não só económico mas também, e fundamentalmente, social e cultural ou seja, um factor de desenvolvimento integrado com vista à autorrealização humana”* (Antunes, 2001: 47).

A educação permanente e ao longo de toda a vida começou nesta altura a desenvolver-se como um conceito sustentável e indispensável para o crescimento das nações.

Em 1976, a Reunião de Nairobi reforça de modo muito vincado os princípios já evidenciados em Tóquio. As recomendações que saíram desta conferência apontaram alterações fundamentais a serem realizadas no sistema educativo em todos os países. Encarou a educação escolar e a educação de adultos como fases sequenciais de um projeto de educação comum que deveria valorizar a educação permanente, considerando-a natural e como fazendo parte de todo o processo de desenvolvimento do ser humano. É nesta reunião que se fala claramente em educação permanente e aprendizagem ao longo da vida, surgindo uma definição concreta dos termos:

“Os termos ‘educação e aprendizagem ao longo da vida’, por si mesmos, denotam uma intenção geral de reestruturar o sistema de instrução existente e de desenvolver o potencial educacional fora do sistema de instrução; neste sentido, os homens e as mulheres são os agentes de sua própria instrução, através da interação contínua entre seus pensamentos e ações; a educação e a aprendizagem, longe de serem limitadas ao período escolar, deveriam estender-se por toda a vida, incluir todas as capacidades e áreas do conhecimento, usar todos os meios possíveis, e dar a oportunidade a todos para o desenvolvimento completo da sua personalidade; os processos educacionais e de aprendizagem em que as crianças, os jovens e os adultos de todas as idades são envolvidos no decorrer de suas vidas, independentemente da forma, devem ser considerados como um todo” (UNESCO, 1976: 3).

O adulto tem que ser cada vez mais o agente da sua própria educação. A motivação para aprender deve partir de cada um e a aprendizagem deve ir sempre ao encontro de necessidades particulares do indivíduo. O ideal de educação deve encontrar correspondência num processo contínuo que não termina com a chegada à idade adulta. A educação vista

como um processo global de formação e crescimento individual é talvez o ponto fundamental que se destaca com a reunião de Nairobi, surgindo assim a primeira definição de Educação de Adultos, como um subsistema dentro do sistema educativo.

Em 1985, com a Conferência de Paris, surge a preocupação com os grupos socioeconômicos mais desfavorecidos e destaca-se a importância fundamental de uma educação de adultos que fosse capaz de estar acessível a todos os adultos de forma igual. O acesso à educação é assumido como um direito incontornável de cada cidadão.

Na Conferência de Hamburgo de 1997 reforçam-se mais claramente os pressupostos defendidos em Paris: defende-se a importância da educação permanente facilmente acessível a todos os membros de uma comunidade, independentemente de classes sociais ou de posição geográfica. É também nesta Quinta Conferência que se fala claramente no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, surgindo a segunda definição de educação de adultos:

“O novo conceito de educação de jovens e adultos põe em causa as práticas existentes, já que existe uma interligação eficaz no seio dos sistemas formal e não formal, bem como inovação e mais criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados através de novas abordagens à educação de adultos, no âmbito do conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida” (UNESCO, 1997: 10).

O conceito de Educação ao Longo da Vida, apesar de parecer uma noção recente, já surgia em textos sobre educação desde a década de 60. Mas até esta altura, o conceito apresentava-se sob uma designação mais associada à educação permanente, substituindo o termo Aprendizagem por Educação ao Longo da Vida.

Paul Lengrand e Edgar Faure foram os nomes ligados à educação que mais associaram o seu pensamento ao conceito de Educação ao Longo da Vida. Em 1972, Edgar Faure, no relatório *Aprender a Ser* expõe um conceito de educação permanente que questiona as bases do sistema educativo, apelando a uma integração e articulação de todas as fases da educação, desde o ensino básico até à idade adulta, sem menosprezar qualquer forma de educação. É também neste relatório que se reconhece e dá importância não só à educação formal mas também à educação não-formal, supondo uma educação contínua e ao longo de toda a vida.

Também de acordo com Lengrand, a noção de educação permanente deveria sempre associar-se à globalidade do processo educacional, não existindo a necessidade de encontrar outros termos ou designações para aquilo que já deveria ser suficientemente claro. Lengrand fala em educação permanente e dá-nos, em 1976, a seguinte definição:

“Como educação permanente consideramos uma ordem de ideias, experiências e empreendimentos visando uma continuidade ininterrupta, de desenvolvimentos desde os primeiros momentos de existência aos últimos, e a articulação íntima e orgânica dos seus diferentes momentos e fases sucessivas” (Lengrand, 1976: 46).

Lengrand continua o seu discurso dizendo que nem a educação de adultos nem a educação escolar perdem importância neste contexto. Pelo contrário, elas complementam-se e nem sequer será possível ter uma educação permanente digna desse nome se o indivíduo não tiver tido acesso na infância a uma educação justa e racional.

Apesar dos contributos de Faure e Lengrand, até finais dos anos 70 o conceito de Educação Permanente não se conseguiu desligar de uma noção de prolongamento da escolaridade obrigatória, estando muito mais ligado à formação profissional e à qualificação do que ao verdadeiro desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Na década de 90, o conceito de educação permanente renasce com uma conotação renovada, muito associada à necessidade de fazer face a uma crise de desemprego mundial. Nesta fase, as noções de Educação e Aprendizagem começam a distanciar-se. A noção de “aprendizagem” coloca a responsabilidade muito mais no indivíduo, que tem obrigação de buscar as melhores ofertas formativas de modo a manter um certo grau de empregabilidade. Assim, a Aprendizagem ao Longo da Vida surge como uma necessidade incontornável de todo o cidadão que procura sobreviver em sociedades competitivas e em crise económica.

A publicação do relatório Delors, *L' éducation, un trésor est caché dedans*, também na década de 90, continua a dar ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida uma significação muito relacionada com a capacidade de cada um aceder com maior eficácia ao mundo que o rodeia. Assim, a Aprendizagem ao Longo da Vida como conceito visionário e humanista, que Faure já referia no seu relatório, (ainda que com outra designação)

transforma-se progressivamente para dar lugar a uma noção ligada ao mercado de trabalho, sendo muito mais uma necessidade do que um desejo de aprender sempre mais.

Mais recentemente, em 2002, Peter Alheit sustenta que o conceito de aprendizagem ao longo da vida continua a ser um conceito muito difuso:

“É óbvio que aprendemos durante toda a nossa vida. Da nossa primeira tentativa para andar e falar, até ao convívio com a nossa própria velhice [...] Naturalmente, nós aprendemos também nas escolas, nas empresas, nas universidades e na formação contínua. Mas mesmo assim, as coisas mais importantes que aprendemos pouco têm a ver com o curriculum oficial. [...] Nós aprendemos quando refletimos e planeamos. Qualquer que seja o tipo de aprendizagem, seja ele trivial ou significativo, nós não podemos agir de outra forma - somos aprendentes pela vida fora” (Alheit, P., 2002: 3).

Efetivamente, aprendemos constantemente mesmo que não tenhamos consciência disso. A aprendizagem está presente em todos os domínios da nossa vida. O conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* é assim encarado colocando o aprendente num papel de destaque. Numa verdadeira lógica de aprendizagem ao longo da vida o adulto é o que verdadeiramente importa. Neste domínio, as formas de aprendizagem ligadas à educação não-formal e informal acabam por ser mais privilegiadas. O adulto revela uma tendência para “fugir” da instituição escolar e buscar o conhecimento não só em associações informais e outras entidades que lhe proporcionam um maior ajustamento às suas necessidades, como também na própria reflexão que vai fazendo do seu quotidiano. Por outro lado, o mercado de trabalho cada vez mais exige uma formação baseada em currículos específicos que nem sempre permitem ao adulto uma concentração naquelas que são realmente as suas áreas de interesse. Assim, muitas vezes a verdadeira noção de aprendizagem ao longo da vida vai sendo posta em causa devido a preocupações mercantilistas dos vários governos que a vão considerando como a resposta às necessidades do mercado, esquecendo o seu fim último, o da valorização do homem, da sua autorrealização.

No final do ano de 2009, realizou-se em Belém, no Brasil, a Sexta Conferência de Educação de Adultos da Unesco. Os principais objetivos desta conferência foram, tal como já havia acontecido na Confinteia V, promover o reconhecimento da educação e aprendizagem de

adultos como elementos fundamentais na aprendizagem ao longo da vida. Aqui, dá-se ainda maior enfoque à importância da alfabetização e consequente estabelecimento de metas claras para a população mundial. Procurou-se também reforçar o compromisso político de todas as nações no sentido de estas implementarem medidas claras e objetivas de fomento da educação de adultos e, de certo modo, passarem da “retórica à ação”. Nesta conferência, a educação e a aprendizagem assumem um papel crucial na luta contra os novos desafios políticos, sociais e culturais. A educação de adultos é encarada como uma arma poderosa na busca por um desenvolvimento sustentável. É também nesta conferência que se reafirma a importância crucial da interação e cooperação constantes entre as nações. Davidson Hepburn, presidente da Conferência Geral da Unesco refere que é necessário fazer “*(...)um alerta aos governos e à comunidade internacional para que despertem para o facto de que sem um esforço intenso e conjunto, as metas de Educação para todos jamais serão alcançadas*” (UNESCO, 2010).

A crise mundial que atravessamos veio mostrar claramente o que a vontade política pode fazer. Facilmente verificamos que vários bilhões de dólares foram prontamente disponibilizados para salvar mercados financeiros. No entanto, a mesma prontidão e solidariedade não se verifica quando se trata de ajudar as populações mais desfavorecidas e promover iniciativas de alfabetização e aprendizagem de adultos.

Também a nível da sociedade civil se verifica alguma inércia, havendo falta de iniciativas no que diz respeito à educação e aprendizagem dos adultos. Em pleno século XXI, existe conhecimento mais do que suficiente para conhecer e reconhecer a importância fulcral da aprendizagem e educação de adultos no desenvolvimento das nações, até porque a esperança média de vida tem vindo a aumentar; vejamos o caso de Portugal, onde a esperança média de vida se situa atualmente nos 79 anos, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística. No entanto, não há ação por parte dos principais agentes. Por um lado, os governos preenchem as suas agendas com preocupações económicas facilmente justificáveis e, por outro lado, as populações sucumbem a estas mesmas preocupações e deixam-se hipnotizar por elas, caindo na inação completa. A Conferência de Belém assume assim uma posição maioritariamente pessimista e reconhece que “*o grande salto quantitativo e qualitativo, há muito necessário na educação de jovens e adultos na região, não ocorreu e ainda está por vir*” (UNESCO, 2009).

A redução da taxa de analfabetismo em 50% até 2015 é uma das principais metas desta conferência, a par com o investimento efetivo na formação profissional e no seu reconhecimento entre as diferentes nações. A importância de uma educação efetivamente para todos sai reforçada e assume-se o “falhanço” das conferências anteriores e as suas medidas claramente insuficientes.

Nesta Sexta Conferência reconhece-se o conhecimento claro e inequívoco de que é também pela educação e aprendizagem de adultos que se alcança o bem-estar das comunidades, que *“a AEA tem efeitos diretos e positivos sobre a autoestima e as oportunidades de vida dos alunos adultos, além de influir positivamente no bem-estar de seus filhos, de suas famílias e comunidade”* (UNESCO, 2009: 94). Paralelamente, reconhece-se também que até aqui muito pouco do que nos diz a teoria tem sido colocado nas agendas educativas dos governantes mundiais. A aprendizagem e educação do adulto continua a ser negligenciada, especialmente nos casos de áreas mais rurais.

1.4. A Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia

A aprendizagem ao longo da vida tem sido encarada pela União Europeia como a melhor resposta à competitividade da economia europeia no contexto do mercado global. A política europeia, conduzida pela progressiva globalização económica, baseia-se no reconhecimento da competitividade a nível mundial, com as altas taxas de desemprego, falta de iniciativa empresarial e o atraso global a nível da formação. Neste contexto, há uma progressiva responsabilização individual no que diz respeito à educação e formação. Cada indivíduo deve ser o principal responsável pelo seu próprio nível de empregabilidade; é de cada um que deve partir a iniciativa de procurar a formação que lhe permita estar à altura daquilo que o mercado lhe exige. Vivendo numa sociedade de informação altamente desenvolvida, o adulto deve colocar ao seu serviço todos os mecanismos que lhe possibilitem várias formas de aprendizagem, nomeadamente o ensino à distância. Havendo uma certa falência do Estado Social, cada um deve ser responsável pela sua própria formação.

Neste contexto, resta saber se todos podem ter efetivamente acesso à mesma (in)formação. É imperativo compreender de que forma é que a União Europeia pode promover um combate efetivo à exclusão social, possibilitando igualdade de oportunidades para todos. Parece cada vez mais difícil sobreviver nesta sociedade de aprendizagem que corre ao sabor

dos ventos do mercado de trabalho. Assim, cabe ao cidadão europeu a enorme responsabilidade de aprender a viver nestes tempos incertos. Como refere Barry Hake “*Se a educação e formação enquanto recursos biográficos chave continuarem a ser desigualmente distribuídas, isto significa que a capacidade para ‘aprender a viver a vida’ em tempos de mudança e incerteza vai tornar-se num factor vital de exclusão social. [...] A sociedade de aprendizagem é uma sociedade em risco*” (Hake, B., 1998: 41).

Um estudo de 2006 aponta algumas direções que parecem indicar caminhos mais optimistas no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida no contexto europeu. O estudo, intitulado “Adult education trends and issues in Europe” (2006), foi desenvolvido pela European Association for the Education of Adults (EAEA), a pedido da União Europeia. Este trabalho teve como principais objectivos identificar situações e tendências na Europa no campo da aprendizagem de adultos. Baseadas nos estudos e investigações existentes, incluindo uma identificação, recolha e análise das fontes e informações internacionais, foca os resultados, acesso e qualidade das diversas práticas europeias da Educação de Adultos que lidam com desafios e perspectivas.

De acordo com o estudo, um dos principais desafios da União Europeia deverá ser o de encontrar novos modos de motivar e envolver grupos excluídos – esta terá que ser uma grande prioridade quer para as políticas, quer para a investigação e para os financiamentos. A educação de adultos tem potencialidades para se constituir como uma contribuição essencial na construção do capital social, propagando a inclusão social e combatendo os custos diretos e indiretos da exclusão. A cidadania ativa é progressivamente vista como sendo essencial para revitalizar as democracias que se encontram ameaçadas pela apatia e pela perda de algum sentido e a educação de adultos assume-se como um importante meio para promover a cidadania ativa e o Modelo Social Europeu.

O estudo deixa algumas recomendações que passam essencialmente pela preocupação com a oferta de educação para todos e pela criação de infraestruturas locais estáveis e sustentáveis, que possam abranger os mais desfavorecidos. Simultaneamente enfatiza a importância de uma oferta de educação de adultos com qualidade, implicando também uma aposta na formação do pessoal envolvido. Para além disso, salienta-se a importância do reconhecimento de todas as formas de educação formal, não-formal e informal.

Este estudo constitui-se como uma “*luçada de ar fresco*” que indica um caminho de pendor mais humanista e foge das lógicas mercantilistas que estão, de certo modo, a subjugar e a minimizar aqueles que devem ser os verdadeiros objectivos de uma aprendizagem / educação ao longo da vida. O fim último da educação de adultos deverá ser o da transformação positiva do indivíduo com vista ao seu desenvolvimento. Só assim é possível transformar a sociedade e promover um crescimento efetivo e sustentável a todos os níveis. Este objectivo não pode nem deve nunca sair do horizonte de todos os envolvidos em processos de aprendizagem.

1.5. A educação de adultos em Portugal

Na história portuguesa recente, a educação de adultos como um processo que se mistura com o próprio processo de vida do adulto foi sendo progressivamente assumida como algo positivo que poderia ajudar os adultos quer na vida profissional quer no âmbito pessoal.

Desde finais do século XIX começaram a surgir em Portugal várias iniciativas ligadas à alfabetização das populações. Com alguns avanços e recuos, motivados essencialmente pelo regime ditatorial, a educação de adultos foi tendo um lugar na sociedade portuguesa. Os movimentos associativos contribuíram muito para o seu desenvolvimento mas não tiveram oportunidade de se desenvolver, uma vez que o regime não lhes permitiu. Assim, durante todo o regime ditatorial as iniciativas com vista à educação de adultos estiveram sempre condicionadas pela ideologia vigente. No entanto, a reforma do sistema educativo de 1971 encarou com maior seriedade a importância da educação de adultos. É com esta reforma, também conhecida como a Reforma Veiga Simão, que se salienta a importância de um igual acesso à educação para todos os portugueses. É nesta altura que se criam também os cursos de “educação básica de adultos” (1973).

Apesar de escassas iniciativas, até finais dos anos 70 a educação de adultos não recebeu o destaque justo e necessário por parte dos vários governos. Em 1979, é criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Nele, o governo torna clara a intenção de acabar com o analfabetismo em Portugal e toma ainda outras medidas pontuais com vista ao progresso e ao alargamento de oportunidades de educação

para todos os adultos. Apesar de ser um instrumento importante para a educação de adultos, o PNAEBA não obteve, na prática, o êxito esperado.

Em 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento, de extrema importância para a educação em Portugal, não atribuiu à educação de adultos o lugar de destaque que esta mereceria no contexto nacional. Como referiu António Nogueira nas Jornadas de Educação de Adultos realizadas em Coimbra em 1986, *“A LBSE tratou de forma indiferente a Educação de Adultos e o seu conceito nem sequer é adoptado pelo legislador”* (Nogueira, A., 1996: 111).

Desde essa altura que os governos têm vindo a investir de modo mais ou menos regular na educação de adultos, oscilando entre orientações ora mais social-democratas, ora mais neoliberais. De acordo com Licínio Lima, em 1994 o estado da educação de adultos em Portugal encontrava-se *“indelevelmente marcado pelo esbatimento da intervenção do Estado, por uma ausência na agenda da política educativa e por uma reconversão, por estreitamento conceptual, da própria definição ampla e plurifacetada de Educação de Adultos”* (Lima, L., 1996: 61). A partir de 1996 inicia-se um novo ciclo de governação que anuncia uma preocupação renovada com a educação de adultos e com a educação permanente. Assim, cria-se em 1999 a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos que tinha como principais funções a criação de programas de educação e formação de adultos, bem como o apoio a iniciativas da sociedade civil. Apesar de ter um campo de intervenção demasiado limitado tendo em conta a pluralidade de dimensões da educação de adultos, a ANEFA revelou algumas potencialidades para intervir em certas áreas da educação de adultos, especialmente no que diz respeito ao sistema de reconhecimento de competências. Mais tarde, criam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os Centros Novas Oportunidades (CNO), com processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Estes processos abrangeram um número progressivamente maior de adultos e são praticamente a única iniciativa apoiada pelo governo no âmbito da educação de adultos. O objetivo de reconhecimento das competências dos adultos, associado a uma necessidade de aumentar as estatísticas relativas às baixas qualificações profissionais da população portuguesa, trouxe alguns constrangimentos para todo o processo. Se no início do programa, em 2005, a preocupação com o rigor e o cumprimento dos pressupostos associados ao processo de reconhecimento de competências era uma realidade, com o avançar dos anos foi havendo alguma leviandade na interpretação da génese do programa e muitos Centros Novas

Oportunidades foram revelando uma preocupação maior com o crescimento do número de adultos certificados do que com a sua reflexão e desenvolvimento pessoal, em grande parte porque, especialmente “*nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos, realizados em larga escala, existem formas de controlo central, a priori e a posteriori, com regras universalmente estabelecidas*” (Lima, L. 2010: 46). Se, na origem de um processo de reconhecimento de competências nunca estava o pressuposto de que todo o adulto teria competências suficientes para conseguir concluir sucessivos níveis de escolarização, o que é certo é que foi isso que começou a acontecer em muitos casos. Assim, mesmo adultos com pouco mais de 18 anos e com experiência de trabalho quase inexistente foram conseguindo ver as suas “competências” reconhecidas, atingindo o nível básico e secundário de certificação. O governo atual já anunciou a extinção destes *Centros Novas Oportunidades* até ao final do ano de 2012 e aguarda-se a divulgação de informação relativa a um novo modelo de educação de adultos.

Parece claro que os conceitos de educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida não têm sido encarados pelos recentes governos nacionais nas suas verdadeiras significações. Após alguns momentos de força que fazem acreditar que Portugal terá uma verdadeira política de Educação de Adultos, surge uma apatia generalizada que apenas deixa sobreviver a iniciativa maioritariamente privada e empresarial na formação profissional, deixando de lado o investimento em projetos de educação de adultos que se transformem numa constante realidade. Assim, sobrevive uma definição de Educação de Adultos fortemente marcada quer pela formação profissional, quer pela educação escolarizada e formal e que continua a colocar de parte o investimento necessário para que se consiga oferecer a todos os cidadãos uma verdadeira educação ao longo da vida. Mesmo as mais recentes iniciativas no âmbito dos cursos de *Educação e Formação de Adultos* e dos processos de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* têm vindo a mostrar-se incapazes de cumprir pressupostos básicos que devem estar inerentes a qualquer processo verdadeiramente educativo. O objectivo principal destes processos “educativos” parece ser a melhoria de um deficit de qualificações que se deve traduzir em resultados contáveis a curto prazo. A educação parece ter sido “*reconvertida em aprendizagem de ‘habilidades economicamente valorizáveis’ ou em ‘qualificações para o crescimento económico’ segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política*

educativa” (Lima, L., 2010: 42). A construção de uma cidadania ativa, o crescimento individual e a verdadeira educação permanente parecem, em alguns casos, ficar para segundo plano.

Assim, é necessário que o ideal do “*aprender a ser*” de Edgar Faure não seja esquecido e que se recoloca a educação de adultos no lugar que esta deve ocupar no contexto educativo português. Os conceitos de educação / aprendizagem ao longo da vida têm que fazer cada vez mais parte do quotidiano dos portugueses. As políticas de educação de adultos não podem preocupar-se apenas com o aumento das qualificações; a preocupação deverá centrar-se em dotar os adultos de todos os mecanismos necessários para que estes possam qualificar-se para um maior nível de empregabilidade mas também para que cresçam individualmente, tornando-se cada vez mais cidadãos ativos e conscientes da importância do “aprender pelo aprender”. A continuarem com a mesma política, os países europeus, “*arriscam-se não apenas à ineficácia face aos seus objectivos de criação de empregos, de aumento da competitividade e da produtividade, mas também à condição de uma acção orientada para a subordinação e para a alienação dos cidadãos*” (Lima, L., 2010: 49).

1.6. Uma visão integradora: a afirmação do humano

O conceito de educação de adultos é encarado como uma noção global, envolvendo várias dimensões que comportam a formação dos adultos e a sua aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, salientam-se os contributos de Edgar Faure com a sua definição de *educação permanente*, bem como o papel da UNESCO na definição dos pressupostos que devem estar na base de uma educação de adultos de qualidade.

A formação profissional e em contexto de trabalho é uma das vertentes da educação de adultos, e aquela que tem vindo a ser mais desenvolvida. Num mundo em constante mudança e com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, o adulto sente-se cada vez mais coagido a acompanhar esse crescimento, atualizando-se e tornando-se cada vez mais capaz de aumentar os seus níveis de empregabilidade. Assim, muitas vezes o pressuposto de aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento pessoal acabam por ser esbatidos, tornando-se a educação ao longo da vida uma escolarização permanente. A preocupação atual do adulto é cada vez mais responder às necessidades do mercado de trabalho, sem se preocupar muitas vezes com a efetiva aprendizagem; as próprias entidades

formadoras acabam por proporcionar uma oferta formativa cada vez mais técnica e menos capaz de ajudar na autoconstrução do adulto. Deste modo, consideramos que a educação de adultos, seja ela formação profissional ou qualquer outra forma de educação, deve partir do adulto que nela se envolve de livre e espontânea vontade, não sendo apenas impulsionada por factores economicistas e de mercado que levam a acreditar que o “*deficit de qualificações*” do adulto deve ser combatido para que este possa estar à altura do que lhe é exigido, independentemente de existir efetiva aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

No contexto nacional, as políticas educativas nem sempre privilegiam a educação de adultos. Após uma breve análise de alguns momentos de importantes para a educação de adultos em Portugal, pode concluir-se que ainda não existe uma verdadeira política de educação de adultos no nosso país. As iniciativas neste âmbito não são suficientes, os financiamentos são reduzidos e o próprio objectivo da educação de adultos tem vindo a ser, nalguns casos, distorcido e até mesmo esquecido. Assim, “*é neste quadro profundamente contraditório que a promoção do direito à educação de adultos através das políticas públicas coexiste com outras prioridades, desafios e problemas, alguns de natureza económica e social, deixando-nos dúvidas relativamente ao cumprimento das ideias contidas na Constituição de 1976, mas reservando espaços para outras possibilidades, algumas destas promotoras da emancipação e de uma democracia de melhor qualidade*” (Guimarães, P., 2009: 4).

Acreditamos na importância de uma educação de adultos onde se privilegiem contextos distantes da formalidade escolar e em que o adulto possa ser encarado como alguém que procura enriquecimento pessoal e não como aquele que, face a um mercado de trabalho competitivo, procura responder simplesmente às suas exigências. Os pressupostos que regem a verdadeira educação ao longo da vida não podem ser abandonados; aprender porque queremos simplesmente saber mais não deixou de ser importante; apesar de não podermos ficar indiferentes ao mundo que nos rodeia e a todos os problemas económicos e sociais, não podemos deixar que nos transformem em “marionetas” nas mãos do mercado capitalista.

Assumimos assim uma perspectiva integradora de educação que contempla um modelo de educação de adultos centrado na valorização do adulto e numa educação

permanente e ao longo de toda a vida que privilegia os contextos não formais e informais. Assim, a educação de adultos é encarada como “*o processo do ser*”, o processo que permite ao adulto “*aprender a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se mais ele próprio*” (Faure, E., 1981: 225). Numa perspetiva de integração e progresso individual quer a nível profissional quer a nível pessoal e social, a Educação de Adultos será “*entendida como um projecto global de desenvolvimento, com consequências práticas a nível individual e social*” (Barbosa, F., 2004: 15).

Na conferência de Hamburgo, promovida pela UNESCO em 1997, apresentou-se um conceito de educação de adultos que valoriza não só a aprendizagem formal com vista ao desenvolvimento profissional, como também a importância de uma aprendizagem informal que comporta a realização de atividades de lazer em que cada adulto aprende com o outro, numa lógica de constante partilha.

“o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. [...] a aprendizagem tem, efectivamente, lugar ao longo de toda a vida” (UNESCO, 1997: 7).

Também no estudo da Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA) intitulado “*Adult Education Trends and Issues in Europe*” (2006), está bem patente a valorização da educação de adultos nos seus modos não-formais e informais. De acordo com este estudo, deve existir um progressivo reconhecimento da educação de adultos não-formal e informal. Nas recomendações finais, o estudo reforça a importância destas formas de aprendizagem:

"Deveria ser do conhecimento geral que a expansão e validação não é apenas no interesse do mercado de trabalho e não é sinónimo da degradação da

autoridade das instituições formais e da qualidade da educação e formação, mas é no interesse de todos os intervenientes, especialmente a maioria adulta da sociedade de aprendizagem. O reconhecimento da institucionalização da aprendizagem não-formal é uma ferramenta chave no aumento da motivação, acesso, participação e resultados de aprendizagem" (2006: 65).

A aprendizagem não-formal e informal comporta em si características essenciais para promover a motivação dos adultos, valorizando o aprender pelo aprender. O modo como os adultos vão ocupar os seus tempos livres deverá estar cada vez mais dependente de uma vontade de enriquecimento pessoal que busca a educação não como necessidade mas como fonte de prazer e desenvolvimento, numa verdadeira afirmação do humano.

CAPÍTULO 2. TEMPOS LIVRES E APRENDIZAGEM

2.1. Do tempo livre ao ócio/lazer

A noção de tempo livre só pode ser entendida numa perspetiva histórica, uma vez que o tempo livre, encarado como tempo liberto de trabalho nem sempre existiu. Este tempo estava associado ao ciclo das estações do ano; assim, a associação temporal entre tempo livre e tempo de trabalho era um conceito flexível. Em meados do século XIX dá-se uma reformulação dos ritmos de trabalho, em grande parte devido à revolução industrial. Nesta altura, começa a impor-se uma nova distribuição dos tempos sociais, havendo uma distinção clara entre o tempo de trabalho e o tempo livre de trabalho. Até aí os indivíduos que desempenhavam as suas tarefas faziam-no de modo mais descontínuo, paravam para conversar ou para descansar sem qualquer controlo. Mais tarde, assistiu-se a uma rígida distribuição do tempo e o trabalho “*à tarefa foi cedendo lugar ao trabalho definido pelo tempo que ocupa*” (Corbin, A., 2001: 11). Assim, com a maior regulamentação do tempo de trabalho surge o tempo sem trabalho em que cada um pode dedicar-se a uma atividade de livre vontade e de acordo com os seus interesses e convicções. No entanto, quando os trabalhadores começaram a dispor de um tempo para si mesmos, este começou por ser encarado como um tempo “*morto*” que servia apenas para descansar e repor energias para voltar ao trabalho. Assim, este era o tempo em que as pessoas se dedicavam às tarefas do quotidiano, aos rituais religiosos e a pequenos divertimentos entre amigos e/ou familiares.

Durante o século XIX, as reivindicações dos grupos trabalhistas tiveram como principal objectivo aumentar o tempo livre de trabalho e acabaram por contribuir para salientar a importância de poder preencher o tempo livre com atividades que pudessem transformá-lo num tempo mais válido e proveitoso para o trabalhador, afastando-se da ideia de ociosidade e tempo “*vã*”, sem valor. Com o passar das décadas, o tempo livre começa a ser encarado numa lógica de previsibilidade e até de obrigação, aproximando-se da lógica de organização do tempo de trabalho.

Neste contexto, convém introduzir a noção de ócio. A palavra ócio deriva do latim *otium*, e é definida como o “*fruto das horas vagas, do descanso e da tranquilidade.*” (Aquino & Martins, 2007: 488). A noção de ócio na civilização ocidental deriva da antiga civilização grega. A Grécia era uma sociedade escravagista, os escravos nem sequer eram considerados humanos. O trabalho não era considerado uma atividade importante e válida, indispensável ao desenvolvimentos humano. Os cidadãos gregos não trabalhavam, o trabalho estava destinado apenas aos escravos. Assim, os cidadãos gregos tinham muito tempo, tempo esse que dedicavam a pensar, ao ócio, “*para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio (...) e para o homem livre todo o tempo durante o qual não lhe era exigida qualquer prestação de serviços ao Estado, à guerra ou ao ritual era tempo livre, de modo que dispunha mesmo de bastante lazer*” (Huizinga, J., 2000: 108).

Também nesta altura o ócio surgia como oposição ao negócio. O negócio, tal como o trabalho em geral, era considerado atividade pouco nobre, associado à classe média. Ora, o ócio continua a ser a atividade nobre até à Revolução Industrial. É a partir da revolução industrial que o trabalho começa a ser valorizado e o ócio perde importância. Com o avançar dos anos, na sociedade economicista em que vivemos “*a actualidade é marcada pela passagem do Estado Providência para o Estado Económico, ou seja, a função do estado deixou de ser a protecção dos indivíduos e a resolução dos problemas sociais e centrou-se, essencialmente, na resolução dos problemas económicos*” (Barbosa, F., 2011b: 176). Assim, os tempos de ócio / lazer quase não existem, ninguém tem mais tempo livre e o trabalho domina as vidas de cada um.

2.2. Ócio/lazer autotélico e ócio/lazer heterotélico

A grande maioria dos autores utilizam indistintamente as palavras ócio e lazer, conforme se inscrevem numa tradição mais francófona ou mais anglófona. Assim, no sentido de clarificar de modo mais objectivo as noções de tempo livre, ócio/lazer podemos afirmar que o tempo livre diz respeito ao tempo livre de trabalho. O ócio/lazer autotélico corresponde a uma ocupação menos organizada do tempo livre, comportando um âmbito mais espontâneo e de maior expressão da liberdade individual e estando mais associado à palavra portuguesa “*ócio*”, quer pela sua sonoridade, quer pela conotação que por norma lhe é dada.

O ócio/lazer heterotélico diz respeito à ocupação do tempo livre numa lógica mais próxima da lógica de organização do trabalho, havendo uma maior preocupação com os horários, os tempos e os espaços para a realização das atividades. O ócio/lazer heterotélico implica um maior comprometimento por parte do indivíduo, podendo possuir uma característica determinantemente educativa. O ócio/lazer heterotélico encontra-se assim maioritariamente ligado à racionalidade, à mente, ao contrário do ócio/lazer autotélico que se pode relacionar mais com outras necessidades ligadas à emoção, à afetividade, principalmente no que diz respeito ao convívio entre amigos, ao divertimento. Este ócio/lazer heterotélico está assim mais associado à palavra portuguesa “lazer”, que por norma é a palavra escolhida, por exemplo, quando entidades governamentais portuguesas pretendem divulgar e promover atividades para os tempos livres.

Importa também diferenciar ócio de ociosidade - ociosidade assume frequentemente uma conotação negativa, estando associada ao “nada fazer”, a uma atitude passiva e até de uma certa preguiça. Ócio, no entanto, é o tempo livre por excelência, refere-se a um tempo de descanso mas em descanso profícuo, de desenvolvimento humano, num ócio autotélico. Manuel Cuenca Cabeza (2004) fala-nos do ócio como experiência vital:

“O ócio é uma experiência irrenunciável a que têm direito todos os seres humanos, independentemente da sua raça, estatuto, género, religião e capacidades. O direito ao ócio supões uma defesa do ócio em si mesmo, ou seja, do ócio considerado como fim, como experiência vital diferenciada, não como meio para alcançar outras metas” (Cuenca Cabeza, M. 2004:33).

O ócio é a expressão da identidade de cada um, não estando dependente da atividade, de factores económicos ou da própria formação do indivíduo. Neste sentido, na perspectiva de Cuenca Cabeza, o ócio é encarado como um fim em si mesmo, como uma experiência particular e não como um modo de atingir determinados fins, é um ócio autotélico. Ainda de acordo com Cuenca Cabeza, o ócio é visto como uma dimensão da qualidade de vida. Uma sociedade com qualidade de vida é aquela que garante a todos os cidadãos a satisfação de necessidades básicas, sempre numa lógica de igualdade. O ócio surge como uma das necessidades incluídas na promoção da qualidade de vida, que é tão importante quanto todas as outras (alimentação, habitação, educação, saúde, procriação...).

O ócio/lazer é assim por nós encarado como o tempo em que o indivíduo não age por hetero-determinação, o tempo em que pode ser efetivamente livre, agir ou não agir apenas de acordo com a própria vontade. No ócio/lazer não interessa se o indivíduo se dedica ao divertimento ou à meditação – o que interessa é o gozo que o indivíduo experimenta. O ócio/lazer pressupõe o exercício supremo de liberdade individual, não exige horários nem regras. Permite a cada um a realização de tudo aquilo que vai ao encontro dos seus interesses particulares, mesmo que esses interesses sejam apenas o descanso e o “*não fazer nada*”. O facto de o ócio/lazer poder materializar-se em atividades mais ou menos educativas e criativas depende da vontade de cada um e também da oferta de atividades num determinado contexto político, económico e sociocultural, estando aqui mais presente o ócio/lazer heterotélico, ou seja, organizado por outros e escolhido pelo próprio.

O ócio/lazer autotélico diz respeito a um aproveitamento do tempo livre de modo efetivamente mais livre. Está mais direcionado para o lado emocional do indivíduo, permitindo a diversão e a satisfação de necessidades ligadas à afectividade e às relações interpessoais e sociais. Deste modo, e embora quer o ócio/lazer autotélico quer o heterotélico apelem à afectividade e à emoção, enquanto componentes essenciais do homem, estes conceitos estariam assim próximos de uma distinção que Roger Caillois nos apresenta na sua obra “Os jogos e os homens” (1990). Assim, no âmbito do jogo existiria “*um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do qual se manifesta uma certa fantasia contida*” (Caillois, R., 1990, 32) que foi por ele designado como *paidia* e que estaria mais próximo do ócio/lazer autotélico. Por outro lado, o ócio/lazer heterotélico estaria assim mais próximo da componente de *ludus* presente no jogo, “*uma necessidade crescente de a subordinar a regras convencionais, imperiosas e incómodas, de cada vez mais a contrariar criando-lhe incessantes obstáculos com o propósito de lhe dificultar a consecução do objectivo desejado*” (Caillois, R., 1990: 33).

Apresentamos de seguida um pequeno diagrama que explica de modo mais sucinto a perspectiva desenvolvida relativamente aos conceitos.

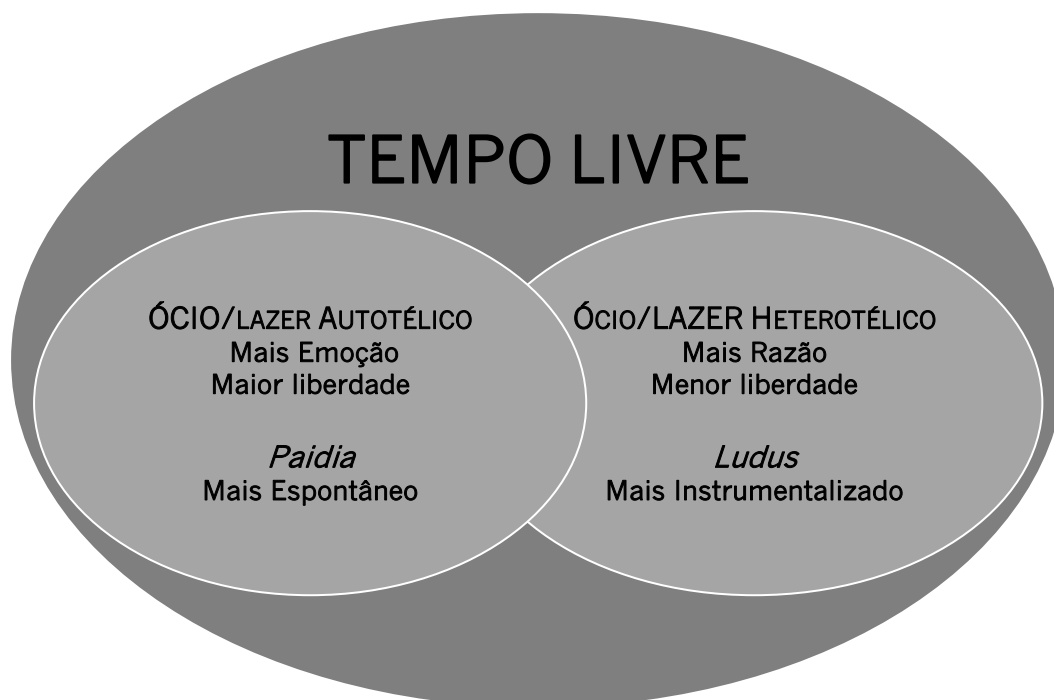


Figura 1: Proposta de interpretação dos conceitos de Tempo Livre, Ócio/Lazer

2.3. Ócio/lazer como direito social

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem “*toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas*” (Artigo 24^o).⁵ A consagração do direito ao lazer nesta declaração é prova da sua importância na vida das pessoas. Do mesmo modo que o trabalho é indispensável ao ser humano, também o ócio/lazer não pode ser entendido como um benefício acessível apenas a alguns. O ócio/lazer tem que fazer parte da vida de cada um de modo espontâneo e cada um deve ser livre de escolher o modo de ocupar os seus tempo livre, originando o desenvolvimento dos mais variados “lazerres”.

As atividades de ócio/lazer compreendem um contexto vasto e amplo que engloba o indivíduo, os valores dominantes e a sociedade em que está inserido. Cabe, em parte, à

⁵ Retirado do site do Gabinete de Documentação e Direito Comparado (URL: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/cidh-dudh.html>)

própria sociedade criar estruturas favoráveis ao desenvolvimento de atividades recreativas que cativem os seus cidadãos, e que estas sejam significativas para o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, como individualidade e membro de uma sociedade económica e tecnologicamente em mudança. Esta concepção do ócio/lazer aponta para a satisfação de necessidades sociais e humanas e passa, pelo *divertimento significativo*. Ou seja, segundo esta visão, para que o tempo livre do indivíduo seja satisfatório e significativo, as atividades de lazer devem corresponder às expectativas e necessidades dos indivíduos que formam determinadas sociedades. Na mesma linha de pensamento, as atividades de lazer devem ser pensadas e organizadas para as grandes massas sociais. Só desta forma se pode construir uma sociedade mais equilibrada, de valores e ideologias partilhadas, de cidadãos mais ativos e participativos. Assim, de acordo com Israel o fim máximo do lazer “ [...] *deverá sempre ser o de tornar a vida mais feliz, mais satisfatória para todos e o de dar a cada um uma oportunidade de apreciar as riquezas e os prazeres dessa sociedade*” (Dumazedier & Israel, 1974: 33).

Assim sendo, sabemos que existem formas de ócio/lazer mais organizadas, como é o caso de algumas associações, mas na sua maioria as atividades de ócio/lazer possuem um caráter mais informal. O ócio/lazer está dependente de factores sociais, financeiros, culturais, ideológicos e físicos. Segundo Patricia Stokowski (1995) as atividades de ócio/lazer desempenham um papel importante na forma como os indivíduos experienciam a realidade. No entanto, a autora sublinha que o ócio/lazer é, da mesma forma, um grande negócio pois envolve gastos em atividades recreativas, desportos, passatempos, viagens, cultura, etc (Stokowski, P., 1995). Seguindo o mesmo pensamento da autora referida, Dumazedier (1974) analisa o condicionamento social do lazer, remetendo-se ao balanço financeiro da França em 1950. Aqui, o autor apresenta hipóteses que, de facto, nos levam a considerar que, quem tem um fraco poder de compra acaba por definir as suas próprias normas de consumo e de despesas (de acordo com os seus padrões de lazer que nem sempre valorizam atividades mais culturais como o teatro ou outros espetáculos): “*uma actividade de lazer gratuita, mas que não esteja dentro das normas de consumo terá dificuldades em impôr-se*” (Dumazedier, J., 1974: 13-16). Assim, os tipos de atividades de lazer escolhidos pelos adultos estão intimamente ligados aos seus contextos económico, social e cultural. Cada pessoa, mediante as suas circunstâncias, vai seleccionando as atividades que vão ao encontro dos seus gostos pessoais e pelas quais se vai interessando cada vez mais; atividades de lazer que saiam do

âmbito de rotinas de lazer para o adulto são dificilmente aceites; a título de exemplo, vejamos o caso de alguém que nunca assistiu a uma peça de teatro, por não ter acesso a essa oferta de lazer; mesmo que a oferta passe a existir e seja até gratuita, é provável que a pessoa não se interesse por ela, uma vez que está fora das suas 'normas' de lazer.

Sendo o ócio/lazer perspectivado não só como um direito pessoal mas também como um bem social em muitos países desenvolvidos, as atividades de ócio/lazer são organizadas, geridas e comercializadas para que todos os indivíduos possam ter acesso, mais ou menos condicionado, a estas oportunidades (Stokowski, P., 1995). Segundo esta visão, estamos perante uma concepção de lazer intimamente relacionada com os contextos históricos e culturais que condicionam a qualidade de vida das pessoas.

A melhoria da qualidade de vida da população é a condição *sine qua non* para se poder pensar no desenvolvimento das atividades de lazer. No mesmo sentido, e segundo as orientações da *Carta Internacional de Educação para o Lazer* (1993), as atividades de lazer devem constituir-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento pessoal, social e económico do indivíduo. De facto, o lazer traz inúmeros benefícios a nível da saúde e do bem-estar e, conseqüentemente, torna-se um recurso indispensável para melhorar a qualidade de vida.

2.4. O papel do ócio na aprendizagem

Uma das funções essenciais do ócio/lazer centra-se na aprendizagem e no conseqüente desenvolvimento pessoal. Assim, é fundamental que cada vez mais se pense na educação através do ócio/lazer e também na educação para o ócio/lazer. Numa perspectiva de educação de adultos não só nos contextos formais de educação, como também nos seus modos não-formais e informais, constatamos que a oferta, a procura e opção por atividades de ócio/lazer pode ser um instrumento fundamental na promoção da educação, numa perspectiva holística.

O ócio/lazer inclui três funções principais que são o Repouso, o Divertimento e o Desenvolvimento (Dumazadier, J., 1974). Todas estas funções se encontram interligadas e todas elas podem estar ao serviço da educação de adultos numa perspectiva de crescimento individual e comunitário. Assim, o mesmo autor define o lazer do seguinte modo:

“O lazer é o conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter liberto das obrigações profissionais, familiares e sociais” (Dumazedier, J., 1974: 9).

Deste modo, “*o tempo livre é cada vez mais o tempo da realização dos desejos contidos (...)*” (Dumazedier, J., 1994: 165). No entanto, o adulto nem sempre encontra atividades de ócio/lazer que possam proporcionar-lhe essa realização. Só um papel ativo e uma atitude criativa e criadora poderão ser capazes de contornar essas dificuldades, uma vez que esses desejos contidos são muitas vezes “*(...) alvo de um mercado imaginativo e eficaz que um sistema capitalista tende a transformar em fonte de consumo crescente*” (Dumazedier, J., 1994: 165).

O ócio/lazer implica a aprendizagem do adulto e o seu consequente desenvolvimento pessoal. As escolhas pessoais relativamente ao modo de ocupar o tempo livre podem estar na origem de uma enorme realização pessoal que contribui para que o adulto se torne progressivamente mais ativo e participativo na sociedade em que se insere, podendo servir ainda como forma de colmatar certas frustrações que inibem essa mesma realização ao nível profissional. Assim, existe cada vez mais uma preocupação com o modo como são aproveitados os tempos de lazer, com o “*desenvolvimento da capacidade para aproveitar de forma criativa o tempo livre.*” (UNESCO, 1976: 126)

Ao observar o modo extremamente organizado como algumas pessoas ocupam os seus tempos livres, constata-se que em muitos casos o adulto consegue encontrar nas associações com vista ao lazer uma realização que por vezes lhe é negada noutros contextos. Assim, o adulto realizado e feliz é alguém muito mais aberto à aprendizagem e muito mais capaz de valorizar o outro e de o respeitar, assumindo uma postura de cidadão ativo e interveniente. Por outro lado, se o adulto encara o ócio como o momento de aprender mais, também vai procurar novos modos de se organizar no seu tempo livre que lhe possibilitem essa mesma aprendizagem, sempre numa lógica mais livre e menos rígida que proporciona o verdadeiro prazer de saber mais.

Na obra intitulada *Leisure and Human behaviour*, Bammel & Burrus-Bammel (1996) categorizam as atividades de lazer em quatro tipos fundamentais. Os autores referidos apresentam uma subdivisão implícita nestas quatro categorizações, no sentido de estabelecer

a diferença entre atividades de grupo – de *carácter social* – e atividades individuais – de *carácter individual ou isolado*. Desta forma, o primeiro tipo de lazer apresentado é o *social ativo* que compreende atividades de grupo envolvendo esforço físico considerável, como por exemplo as equipas de desporto amador. Seguidamente, é apresentado o tipo *social sedentário* que, tal como o nome indica, abrange atividades de grupo que não envolvem esforço físico, nomeadamente os jogos de tabuleiro e os jogos de cartas. Relativamente aos modelos de atividades de lazer de tipo isolado, os autores caracterizam a primeira como de tipo *isolado ativo* abarcando atividades individuais que envolvem esforço físico considerável, exemplificado através do jogging e outras atividades de manutenção física. Finalmente, o último tipo de lazer apresentado é o *isolado sedentário* que primam por atividades individuais que não envolvem esforço físico, como por exemplo a leitura, a escrita e o colecionismo (Bammel & Burrus–Bammel, 1996).

Dumazedier, na obra *Sociologie Empirique du Loisir*, também apresenta uma divisão dos tipos de atividades de lazer em cinco categorias, embora mais gerais. O autor divide os tipos de lazer em *lazer físicos* (passeios e desportos), *lazer artísticos* (férias, viagens, visitas a museus e monumentos, espetáculos de origem sociocultural como o cinema e o teatro, espetáculos desportivos e concertos), *lazer práticos* (*bricolage* e jardinagem), *lazer intelectuais* (leitura, televisão e rádio), e *lazer sociais* (encontros, convívios e festas) (Dumazedier, J., 1974).

No nosso país, as atividades de lazer seguem, frequentemente, princípios semelhantes aos do associativismo. Por isso, assistimos muitas vezes à implementação de grupos e associações que se formam a partir de uma camada particular da população com interesses, valores e necessidades comuns e que acabam por desenvolver atividades de lazer que vão diretamente ao encontro das suas expectativas. Alguns exemplos práticos destas formas de lazer são as organizações de encontros anuais, as claques e os grupos desportivos, o escutismo, as confrarias, os grupos de comunidades portuguesas em países estrangeiros, os grupos de jovens, os grupos excursionistas, as atividades de voluntariado, as associações culturais e os grupos de teatro amador. No mesmo sentido, consideramos que as universidades sénior, independentemente do seu carácter mais ou menos escolarizado, constituem também espaços que proporcionam atividades de lazer relevantes, quer a nível intelectual, mas mais ainda a nível das relações interpessoais e sociais.

Todas estas atividades enunciadas apresentam pontos de encontro essenciais que visam a realização de necessidades intrínsecas ao corpo e ao espírito do indivíduo. É através do usufruto das diferentes intervenções exteriores ao mundo do trabalho e às tarefas normativas do dia-a-dia que se origina a aprendizagem de novas atividades e o desenvolvimento da criatividade de quem as pratica. O facto da pessoa criar expectativas relativamente às atividades que pretende desenvolver, acaba por dar poder à mente e, conseqüentemente, à participação social e ao espírito de comunidade. Cremos que todas as atividades referidas, mais ou menos organizadas, mais ou menos informais, mais ou menos dependentes do poder económico da sociedade em que se inserem, suscitam um desenvolvimento que remete necessariamente para o *aprender a ser*.

O desenvolvimento de atividades de lazer constitui-se assim como um dos mais importantes instrumentos com vista ao progresso de formas de educação de adultos formais, não-formais e informais. Apesar da importância incontestável da educação de adultos formal e escolarizada, não podemos deixar de afirmar que a educação informal é uma componente fundamental da aprendizagem ao longo da vida adulta. Este modo de aprendizagem, por estar mais dependente da vontade individual de cada um e não de exigências do mercado de trabalho, poderá contribuir de modo mais significativo para o desenvolvimento pessoal e realização do indivíduo. Para além disso, numa sociedade em que se valoriza progressivamente o aumento da qualidade de vida das populações, o lazer deve ocupar um lugar de destaque. O indivíduo que rentabiliza os seus tempos livres com atividades de lazer significativas vê a sua qualidade de vida melhorada, podendo envolver-se numa lógica de aprendizagem constante, ao mesmo tempo que encontra o seu equilíbrio emocional através do descanso e do divertimento.

Neste contexto, o papel do adulto deverá ser central quer nas escolhas de atividades de lazer, quer na sua capacidade criadora que lhe pode permitir a fuga às lógicas de mercado que oferecem lazeres instrumentalizados e que nem sempre promovem a aprendizagem. Assim, se por um lado "*O tempo livre é cada vez mais o tempo da realização dos desejos contidos* [por outro lado] *este desejo é alvo de um mercado imaginativo e eficaz que um sistema capitalista tende a transformar em fonte de consumo crescente*" (Dumazedier, J., 1994: 165). O adulto, através de um papel progressivamente mais ativo, será a chave de todo o processo de criação e desenvolvimento de atividades ao tempo de ócio/lazer que serão capazes de promover aquilo que acreditamos ser a verdadeira Educação de Adultos.

2.4.1. Educação para o ócio: do sujeito consumidor ao sujeito criativo

“Portanto, quanto antes se formarem as pessoas, melhor. Trata-se de as preparar para disfrutar do ócio a partir da liberdade e a partir do conhecimento, porque isto as preserva da manipulação e as afasta do consumismo”
(Cuenca Cabeza, M., 2004: 12)

O desenvolvimento de atividades de ócio/lazer deve ser uma atividade livre e espontânea que parte do desejo de cada um. Assim, a educação para o ócio/lazer é fundamental quando se pretende proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento individual. De acordo com a Carta Internacional de Educação para o Lazer (1993)⁶, as condições para desenvolver atividades de ócio/lazer não podem ser criadas e desenvolvidas apenas pelo indivíduo. O desenvolvimento do ócio/lazer está extremamente dependente da ação do governo e de organizações não-governamentais. Para além disso a educação para o ócio/lazer é um processo lento, que deve começar na infância, num processo educativo em que cada fase etária está ao serviço da etapa seguinte; deve ser capaz de incorporar valores, conhecimentos e recursos que permitam tomar opções livres, que promovam a formação e educação ao longo da vida. Deste modo, como recorda Cuenca Cabeza, numa entrevista dada em 2004⁷, *“a chave para disfrutar do ócio não é o dinheiro, mas sim uma série de valores baseados no respeito pela personalidade humana e pelas suas potencialidades. Por isso, a educação do ócio trata de que a pessoa descubra essas qualidades o quanto antes.”*

Os serviços de lazer oferecem atualmente atividades que nem sempre se podem dizer “educativas”. A tendência para o consumismo é uma constante e a falta de inovação abrange quer as instituições que programam ofertas de lazer, quer o indivíduo que não cresceu com a preocupação de satisfazer as suas necessidades ligadas ao tempo de lazer, assumindo-as como necessidades básicas. As atividades de lazer de carácter social são privilegiadas, embora não exista uma educação para o ócio autotélico na sua vertente mais relacionada com a

⁶ Elaborada e aprovada no “Seminário Internacional da *World Leisure and Recreation Association* de Educação para o Lazer” .

⁷ Entrevista dada à Revista *Consumer* em abril de 2004 (URL: <http://revista.consumer.es/web/es/20040701/pdf/entrevista.pdf>)

criatividade, a ética e a estética. Se tomarmos como exemplo a Pirâmide de Maslow (1943), verificamos que as atividades estéticas surgem apenas no topo da pirâmide, bem distantes de necessidades básicas como a alimentação, a saúde ou a segurança. Assim, o ócio, particularmente na sua vertente autotélica, não é tradicionalmente assumido como uma necessidade básica. No âmbito da realização de atividades de lazer mais organizadas, mais heterotélicas, os adultos têm tendência a “*contentarem-se*” muitas vezes com aquilo que o mercado oferece; mesmo quando consideram que a oferta não agrada, pressente-se frequentemente alguma passividade que se deve, em grande parte, a uma falha nos programas educacionais que não contemplam a educação para o lazer do mesmo modo sistemático que assumem a importância de outras áreas na educação. Assim, se os adultos não foram educados para o ócio/lazer, também não evidenciam capacidade para reivindicarem direitos a nível do ócio/lazer, nem tão pouco para serem proactivos e criadores do seu próprio ócio. É muito comum afirmar que todos temos direito a momentos de ócio/lazer; no entanto, se não existir uma promoção do ócio/lazer como atividade fundamental no desenvolvimento do indivíduo, será difícil que cada um o encare como fundamental na sua vida.

Acreditamos que a partir de uma educação para o ócio/lazer, o indivíduo está em condições para desenvolver a sua criatividade e compreender o poder que tem para reinventar diariamente novos usos para o seu tempo livre, não estando de todo confinado a consumir as ofertas que estão ao seu dispor. Desliga-se progressivamente de atividades de lazer mais organizadas, mais heterotélicas, encontrando espaço para criar o seu mundo de gostos e aptidões pessoais, dedicando-se a atividades relacionadas com a arte e a ética. Neste contexto, associado ao conceito de ócio/lazer, surge também o termo ‘recreação’, na dupla significância que lhe confere Maria da Luz Correia (2011). A autora chama a atenção para o duplo sentido desta expressão : por um lado, recreação remete-nos para o jogo, o lúdico, o divertimento ; por outro lado, recriar é também criar de novo, reinventar, re-usar.

Assim, assumimos a importância do ócio/lazer enquanto ação livre, efémera, recreativa, e também o ócio/lazer, enquanto construção, utilização, re-utilização, enfim recreação. Cremos que uma educação para o lazer e através do lazer pode ser a chave para uma sociedade de sujeitos comprometidos e ativos. A preocupação com a criação de ofertas de lazer de qualidade pode determinar a formação de cidadãos interessados e participativos

no seu meio social. O ócio/lazer, “a nível social e comunitário, melhora as relações interpessoais e promove o respeito pelo outro. Possibilita a integração. Gera a criatividade e a inovação. Potencializa os valores sociais e estéticos. Promove a participação e a cultura. Favorece a democracia e transforma os cidadãos consumidores em cidadãos activos e comprometidos” (Barbosa, F., 2011b: 181).

CAPÍTULO 3. A TELEVISÃO

3.1. A caixa que mudou o ócio

Durante o século XIX, no mesmo século em que se deram as principais reivindicações trabalhistas no sentido de aumentar o tempo livre de trabalho, aproximando a lógica de organização do ócio/lazer ao mundo laboral, cientistas e curiosos dedicaram-se à experimentação e ao desenvolvimento de técnicas de reprodução e de transmissão de imagens à distância. Este foi o século que ficou marcado por invenções como a fotografia... A convicção na importância do progresso científico e tecnológico permitiu nesta altura desenvolver outras áreas de conhecimento, a um ritmo muito acelerado. A uma sociedade rural e industrial rapidamente se sucedeu uma sociedade de comunicação de massa, dominada pelo cinema, pela rádio e pela televisão, e enfim a esta última seguiu-se a nossa sociedade de informação, onde o acesso à notícia em tempo real, através dos diretos da TV como da instantaneidade do clique na Internet, se tornou uma realidade acessível a (quase) todos⁸. Hoje a televisão e a proliferação constante de canais especializados, o computador pessoal, o acesso à Internet, o recurso às videoconferências e às redes de trabalho on-line são uma realidade presente no nosso dia-a-dia.

Surgida nas primeiras décadas do século XX, primeiro a preto e branco e mais tarde a cores, é unânime a ideia de que a televisão é uma das maiores invenções do nosso tempo: 'caixa que mudou o mundo', como foi muitas vezes apelidada, a televisão conseguiu combinar a imagem, o som e o movimento, captando de forma muito eficaz a atenção do telespectador e sobrepondo-se em muitos casos aos restantes meios de comunicação. Mediólogos como Marshall McLuhan têm estudado desde os anos 60 o impacto comunicacional, perceptivo, social e cultural causado pelo aparecimento da televisão. De todos os *media* ao nosso dispor, a televisão é ainda hoje, pode dizer-se, um dos mais transversais a todas as culturas e todas as idades. Meio de comunicação capaz de atravessar diversas realidades e aproximar pessoas completamente diferentes, o pequeno ecrã tem um peso determinante na imagem que cada um tem do mundo à sua volta. A TV é um veículo fundamental de formas de socialização, de

⁸ Refira-se que existem ainda muitos indivíduos que não têm acesso à informação de modo imediato e eficaz. A "info-exclusão" é ainda uma realidade em muitas zonas do globo. Além disso, mesmo quando a informação está disponível e acessível, nem todas as pessoas procuram o acesso a ela, tornando-se por isso voluntariamente info-excluídas.

transmissão cultural, de mudança de mentalidades, ideologias e valores. Dominando sem dúvida muitos dos nossos momentos de ócio e reinando na indústria do lazer, a televisão é para Judith Lazar um verdadeiro *“fenómeno social, arrastando mutações fundamentais na vida dos indivíduos”* (Lazar, s/d: 16).

A televisão está inevitavelmente associada aos momentos de ócio e, “enquanto lugar fundamental do tempo de lazer na vida social, pode ser considerada o denominador comum do lazer” (Magalhães, D.M., 1991:171). Também segundo Dumazedier (1974), a televisão ocupa grande parte dos tempos livres dos adultos, correspondendo a *“um fenómeno de lazer que tende a ser comum a todas as classes, a todas as categorias sociais (...)”* e que parte de um *“ (...) desejo de evasão e de participação, divertimento e adaptação, informação e formação desinteressada”* (Dumazedier, J., 1974: 18).

Atualmente integrado no quotidiano de forma espontânea e natural, o pequeno ecrã é *pivot* do espaço público como do espaço privado e os momentos de lazer/ócio proporcionados pela televisão são cada vez mais difíceis de delimitar. Por um lado, poucos lares se imaginam hoje sem televisão e é frequente considerar a televisão um meio de comunicação doméstico:

“A televisão é um meio de comunicação doméstico. É vista em casa. Ignorada em casa. Discutida em casa. Vista em privado e com membros da família ou amigos. Mas é parte da nossa cultura doméstica de outras formas também, providenciando, com a sua programação e organização, modelos e estruturas da vida doméstica, ou pelo menos de certas versões da vida doméstica. É também um meio de integração numa cultura de consumo através da qual a nossa vida doméstica é construída e divulgada” (Silverstone, R., 1994: 24)

Por outro lado, a televisão não se restringe às paredes de casa e é comum encontrá-la nos cafés, nas praças, nas esplanadas, nas instituições, e nos transportes públicos: fisicamente omnipresente, a televisão rodeia-nos ainda como tema de conversa de rua e é ainda um privilegiado meio de intervenção na esfera pública, assim como um meio determinante na negociação de uma imagem desta. Ora, o facto de a televisão ser um meio de comunicação tão ubíquo e quotidiano não tem vindo a facilitar a sua afirmação enquanto aliada do ócio/lazer. A televisão enfraquece as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo livre, na medida em que circula facilmente entre ambos. Efetivamente, do mesmo modo que a televisão é vista durante os momentos de ócio, ela é também olhada com maior ou menor atenção nos contextos de trabalho, e ainda noutras circunstâncias do dia-a-dia que escapam a

esta divisão (como por exemplo, os tempos de espera em repartições públicas, os tempos mortos no metro...). Conseguir definir até que ponto se vê televisão unicamente como forma de ocupação dos tempos livres e modo de aproveitamento do ócio afigura-se uma tarefa difícil. A televisão envolve-nos de tal forma que temos dificuldade em encará-la como uma forma de ócio/lazer – por outro lado é inegável que nos tempos livres, é na televisão que muitos encontram a resposta mais imediata para as suas necessidades de divertimento, de distração, de descanso e de evasão. Se o consumo de televisão não constitui certamente a mais criativa forma de ocupar o tempo livre e implica, como veremos, os perigos de *desaprender*, ele não está também isento das potencialidades de aprender: o espectador que descansa, que ri, que suspira, que se indigna diante das imagens televisivas, olha-as com os seus próprios olhos, e não sai ileso desta experiência, para o bem e para o mal.

3.1.1. Breve história da televisão

Se desde o seu aparecimento a televisão se especializou em histórias de encantar (dos filmes com *happy end* aos perfeitos rostos das vedetas), podemos dizer que a sua própria história é paradoxalmente uma história de desencantar... O percurso que a televisão percorreu desde o seu aparecimento até à atualidade partiu, segundo autores como Hans Belting (2011), de um espectador idólatra para hoje se aproximar mais de um espectador esclarecido. Convoquemos, a este propósito, a divisão que Missika nos apresenta na sua obra “La fin de la télévision” (2006). O autor estabelece três idades da televisão: a *paleo-televisão*, a *neo-televisão* e a *pós-televisão*. Estas três idades poderão surgir ou (re)surgir em momentos diferentes da história e, acima de tudo, esta idade varia sempre de acordo com as diferentes zonas do globo.

Durante a *paleo-televisão*, o público era ainda de uma pronunciada inocência⁹ e, diante do ecrã, nos momentos de ócio, os seus fascinados olhos enchiam-se de descobertas: a televisão é no seu alvorecer uma espécie de “mensageira”, como a apelida Missika (2006). Embora amando as imagens difundidas pela televisão, como se de pessoas de carne e osso se tratassem, o público acedia à televisão como quem entrevisse um mundo longínquo... O

⁹ Recorde-se, a este propósito, uma passagem do filme *D. Quixote de Orson Welles* (1992), em que Sancho Pança, nunca tendo visto uma televisão, fica petrificado de espanto quando entra num café com televisão. Após esse momento, não só escreve à sua esposa, elogiando a maravilhosa invenção (“*Há agora umas máquinas como a telefonia mas onde se vê também tudo o que se passa*”), como vai sem sucesso perguntando aos transeuntes, que não o entendem, onde pode reencontrar “*uma caixa quadrada onde há gente que fala?*”, “*uma caixa onde há um senhor que toca música*”, “*uma caixa pequenina onde se ouve as notícias ao mesmo que as vê, além de música...*”, uma “*caixa onde falam do meu amo, que é alto, tem uma barba esquisita e bigode...?*”.

papel do espectador e do ator estavam muito hierarquizados, e as *stars* eram adoradas como se fossem verdadeiras estrelas impossíveis de alcançar. A título ilustrativo, recordemos o relato de Gunther Anders citado por Hans Belting sobre a primeira geração televisiva norte-americana (Belting, 2011: 25). Como explicita este último autor, ficaram na memória as “avós” que “*no inverno, tricotavam luvas para os seus fantasmas*”, luvas que eram depois distribuídas em cestos às aduladas vedetas nos estúdios televisivos. Como estas “avós”, os primeiros telespectadores, frequentemente manufacturavam ou simplesmente ofereciam o mais variado tipo de presentes aos seus ídolos televisivos. Depois de uma curta fase em que a televisão era ainda o privilégio de poucos e reunia a vizinhança aos serões numa só casa, o pequeno ecrã começa a instalar-se progressivamente em todos os lares e a cultura passa a destinar-se a todos, democratizada através dos canais do estado.

Com o desenvolvimento da economia de mercado e a consolidação do sistema capitalista nas nossas sociedades, entramos na era da *neo-televisão*. O aparecimento dos canais privados e a concorrência entre estes permite ao telespectador ter cada vez mais escolha e a televisão precisa de seduzir mais do que nunca. Segundo Missika, instala-se uma relação de maior cumplicidade com o neo-telespectador, um usuário que já cresceu com a televisão. A programação é tendencialmente dominada por assuntos mais emocionais, por um apelo generalizado aos sentimentos... Surgem pela primeira vez os testemunhos do homem banal, os *talk-shows* e os *reality-shows* (Missika, 2006:20). Para o autor, esta época de prosperidade da televisão corresponde a uma era de empobrecimento dos laços sociais e de individualismo: com as pessoas mais sós, a televisão é usada como uma espécie de amparo nas crises individuais, em casos de doença, de divórcio, de acidente (Missika, 2006:22). É a esta função reparadora das crises emocionais que a *neo-televisão* deve o epíteto de “missionária” que lhe é atribuída pelo mediólogo.

A *pós-televisão* surge com a ruptura própria ao período que tem sido entendido como pós-modernidade, caracterizado pela desestruturação da sociedade, pela perda de confiança nas instituições, e enfim por uma crise social generalizada, que teria como reverso, segundo Missika, a escalada do narcisismo individual (2006: 27). Para o mediólogo, os conteúdos voltam-se nesta fase para um sujeito preocupado em reivindicar a sua singularidade, para um homem banal que pretende afirmar a sua personalidade, e cuja aparição televisiva não tem necessariamente de ter um motivo. Não é exagero observar a este propósito que se realiza a profecia de Andy Warhol, e que cada um passa realmente a ter direito aos seus cinco minutos

de fama. O móbil desta tendência é o constante efeito de identificação com o telespectador, mas deixou de se procurar com isto reparar o laço social, que se encontra fragilizado pela nova lógica de “eliminação” televisiva, isto é, a constante exibição dos eleitos pelo pequeno ecrã, em detrimento dos rejeitados (2006:31). A televisão torna-se um mundo autossuficiente, autotélico e é por isso apelidada por Missika de “pigmaleão”, figura mitológica que teria dado vida a uma escultura. Hans Belting (2011) adiantaria, por sua parte, que o público desta *pós-televisão* não acreditaria, porém, na realidade da escultura viva: o telespectador é agora mais desencantado, compreendendo toda a engrenagem da TV, que já não lhe reserva grandes segredos. As miragens televisivas são vistas como simples clichés: “*Por sabermos que as imagens são vãs, desfrutamos da sua cintilante ficção. Semelhante conduta poderia definir-se como idolatria esclarecida, mas possivelmente é antes um iconoclasmo esclarecido*” (2011:36).

3.1.2. Do ‘vi na televisão’ ao ‘vi na Internet’

“mais tarde ou mais cedo, a Internet tornar-se-á o media dominante, aquele ao qual a televisão estará subjugada em termos de recursos políticos, do mesmo modo que a imprensa esteve subjugada à televisão no final do século XX” (Missika, J.L., 2006: 107).

Como vimos no capítulo anterior, até há bem pouco tempo era consensual, sobretudo nas sociedades ocidentais, que a televisão era a *caixa que mudou o mundo*. Tratava-se, segundo muitos, da maior invenção na história das tecnologias visuais e das indústrias de lazer, e enfim, de uma espécie de meio de comunicação que se impunha como rei no conjunto dos media contemporâneos. Em 2006, Jean-Louis Missika escreve um livro anunciando “o fim da televisão”. O que aconteceu durante este tempo? Qual o lugar que a televisão ocupa atualmente? Quais as transformações que a colocaram aqui?

A imposição do digital e do ciberespaço no final do século XX constituiu, em termos de importância social e cultural, um ponto de viragem semelhante à popularização da televisão. Se até há bem pouco tempo, era a televisão que transmitia informações ao vivo e em direto, sempre em constante atualização, começamos agora a viver com o imediato do clique e da informação em tempo real na Internet. A gerações mais jovens, artilhadas não só de computadores mas de todo o tipo de sofisticados dispositivos tecnológicos (telemóveis de 3ª e

4ª geração, *tablets*, entre outros...), satisfazem as suas necessidades de comunicação e de ligação ao mundo através de uma panóplia de ecrãs que fazem aparecer a televisão como um meio de comunicação quase *démodé*. Nascidos na era do digital, estes jovens dispensam facilmente o pequeno ecrã, mesmo se continuam a aceder aos conteúdos televisivos, que doravante migraram também para a Internet.

Deste modo, o presente e o futuro da televisão está certamente dependente da adaptação deste media ao panorama tecnológico contemporâneo que a “engole” dentro das múltiplas aplicações do digital. Os efeitos da sociedade numérica já se começaram a fazer sentir e a televisão é cada vez mais um produto por encomenda, mais virada para canais especializados em determinadas áreas e com públicos cada vez mais específicos. A televisão, persistindo ainda hoje na sua forma tradicional em muitos pontos do globo, não escapará certamente à progressiva tendência para a desmaterialização da informação, para o desaparecimento dos media e dos interfaces anunciados por autores tão diferentes quanto Missika (2006) ou Kittler (1999). A informação torna-se cada vez mais invisível, assemelhando-se a um fluxo etéreo que constantemente migra de ecrã para ecrã, ou que até os dispensa, como no caso da holografia.

Apesar da progressiva banalização das imagens sintéticas e da Internet, e havendo cada vez mais usuários que não são alheios a esta realidade, é verdade que ainda existem milhões de pessoas sem acesso à Internet e às ditas novas tecnologias da comunicação e da informação. No caso de Portugal, o acesso à *Internet* está longe de ser uma realidade para toda a população. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, em 2011, 64% dos agregados domésticos dispunham de acesso a computador em casa e 58% tinham acesso à Internet, o que significa que sensivelmente 40% da população portuguesa não tem acesso à Internet, pelo menos em casa. Atentando num público adulto, a Internet ainda não é um “objecto” familiar como a televisão. A maioria dos adultos não passaram por um processo de crescimento e de socialização com a Internet. Embora as gerações mais novas estejam já a crescer *conectadas* à Internet 24 horas por dia, existe ainda uma parte muito significativa da população que nem é sequer “alfabetizada” a nível informático. Por isso mesmo, a televisão ainda continua a ser o veículo de informação por excelência.

3.2. *Contra a televisão*

A tradição crítica dos media é bastante anterior ao aparecimento da televisão, e, como seria de esperar, quando o pequeno ecrã se foi progressivamente instalando na sociedade moderna, não lhe foram poupados nem reflexões críticas, nem ataques ferozes. Na esteira da crítica das indústrias culturais empreendida pela Escola de Frankfurt, da condenação da “sociedade do espetáculo” realizada por Guy Debord (2006), e ainda mais recentemente da denúncia de uma “sociedade do simulacro” perpetrada por Jean Baudrillard (1981)¹⁰, muitos autores escolheram a TV como o alvo predileto das acusações contra uma sociedade de elevado consumo mediático, empobrecida pelos simplistas clichés televisivos, embrutecida pela absorção contínua de uma *fast culture*, anestesiada pelos sentimentalismos vazios do *fait divers*, dominada pela eficaz manipulação ideológica das agendas noticiosas.

Nas suas lições *Sobre a televisão* (1997), livro que se divide em duas lições de Bourdieu apresentadas no Collège de France, o autor critica a televisão por esta ser um meio de comunicação muito pouco autónomo (Bourdieu, P., 1997). De facto, a televisão está sempre dependente de inúmeros factores, que impedem os seus programadores de criar de modo livre. De entre todos esses factores, a concorrência é sem dúvida o mais forte e talvez o mais limitador. A televisão não vive sem audiências e é nelas que é obrigada a pensar quando cria um novo programa. Por outro lado, os próprios jornalistas que trabalham em televisão também são obrigados a alterar o seu modo de apresentar os conteúdos à luz das leis do pequeno ecrã. Os próprios investigadores, cientistas e até artistas sofreram também claramente a influência da televisão. A este propósito, Bourdieu refere que “*o fenómeno mais importante, e que era de previsão bastante difícil, foi a extensão da influência da televisão ao conjunto das actividades de produção cultural, incluindo as de produção científica e artística*” (Bourdieu, P., 1997: 35). Com efeito, o modo como se cria, se produz, se age nos mais variados domínios da cultura - da arte, à literatura, às ditas ciências ‘duras’, à filosofia e à política - é alterado em função da omnipresença da televisão e será impossível aferir com

¹⁰ Débray (1992) apresenta, a nosso ver, uma distinção clara entre a sociedade do espetáculo e a sociedade do simulacro. O autor enuncia três idades do olhar, associando a última idade ao aparecimento da televisão a cores e da Internet, e ressaltando que a sua distinção não comporta um carácter cronológico, podendo existir um convívio, uma simultaneidade das três idades num mesmo período de tempo. A videoesfera seria a era da ‘imagem-visual’. Nesta idade, em vez de olharmos para a imagem, estaríamos dentro dela, deixaríamos a sociedade do espetáculo (Debord, 2006), onde havia ainda uma separação entre o palco e a plateia, para entrarmos na sociedade hiper-real (Baudrillard, 1981). Neste contexto, os ecrãs do computador transformar-se-iam na única realidade, não havendo mais fronteira entre ela e o telespectador, misturando real e imaginário até não se distinguirem.

objectividade o impacto desta alteração. Em primeiro lugar, isto acontece porque o pequeno ecrã parte da reivindicação que o conhecimento esteja acessível a todos, seja qual for o preço a pagar... Ora, o artista, o político e o cientista, assim como as suas criações, ideias ou descobertas, quando são enquadrados por este meio de comunicação de massas, têm de se exprimir de modo a que todos possam compreender, o que muitas vezes resulta numa simplificação reducionista. Em segundo lugar, a questão das audiências também obrigou a televisão e os agentes das diferentes áreas de conhecimento, que pretendiam divulgar o seu trabalho na TV, a estudar pormenorizadamente os padrões de gosto do telespectador e a adaptar-se incondicionalmente a eles, tentando seduzi-lo. Assim, como já alertavam Popper & Condry (1999:9), a televisão, sendo “*filha do progresso tecnológico, mas também da liberdade*”, acaba por perversamente se tornar num “*obstáculo primordial*” a um mundo melhor, com uma arte verdadeiramente criativa, uma ciência inovadora e uma política mais comprometida.

Os canais de televisão, públicos e privados, estão dependentes do seu público e também dos lucros da publicidade. O público deverá assim consumir quer os produtos publicitados quer os próprios conteúdos televisivos que são no final o produto que a televisão coloca à venda. Apesar de os conteúdos televisivos serem pensados para o público, a verdade é que é muito difícil que uma televisão consiga agradar à população de modo unânime. No caso da televisão estatal, as decisões relativas à programação tornam-se ainda mais difíceis. Por um lado, coloca-se o imperativo de prestar um serviço público, seguindo orientações deontológicas ligadas à área da comunicação; por outro lado, as audiências são necessárias e indispensáveis à sobrevivência de um canal televisivo. De modo mais ou menos fervoroso, todos nós alguma vez já criticamos os conteúdos televisivos que estão à nossa disposição. O conjunto ao qual podemos chamar “nós” é o termo mais geral para fazer referência ao *público*. Ora, os conteúdos televisivos são decididos no calor da constante luta por audiências e nessa luta, quem manda é o público. Assim,

“recorre-se ao sistema de dar ao público aquilo que este deseja. Origina-se assim um ciclo vicioso sem saída aparente. (...) Programando conforme as audiências, relegam-se os programas minoritários para os piores horários da programação, pelo que estes acabarão sempre por obter piores níveis de audiências...” (Ferres, J., 1994: 40).

Este ciclo vicioso tem realmente dificuldade em quebrar-se. A partir do momento em que determinado programa alcança níveis de audiência consideráveis, independentemente da sua qualidade, esse programa transforma-se num sucesso e ocupa lugar de destaque na programação. Por outro lado, se um programa indiscutivelmente informativo e dito “de qualidade” não alcança um grande número de pessoas, passa a ocupar um lugar menor na grelha de programação alcançando conseqüentemente um público mais reduzido.

A publicidade, enquanto parte integrante da grelha de programação de qualquer canal televisivo, é criada para o público e consumida de modo mais ou menos consciente e com efeitos mais ou menos fortes, dependendo de cada telespectador. No entanto, ao compará-la com outros programas, a publicidade integra uma característica muito particular e determinante nos seus efeitos – o seu caráter repetitivo – *“fica mais facilmente gravada na memória do que o desfile de imagens á volta dela”* (Joly, M., 1993: 9). Neste sentido, é importante perceber qual o papel que a publicidade assume no “quotidiano televisivo” do cidadão. Os efeitos da publicidade não são raras vezes assumidos como pouco benéficos na educação de crianças, jovens e adultos. Joan Ferrés (1994) fala-nos da televisão como um agente de consumo. De facto, não só através da publicidade como dos mecanismos de “espectacularização” e de “ficcionalização” transversais a toda a programação referidos por Joly (1993:10), a televisão dirige-se a um público consumidor: nas palavras de Ferrés, J., (1994: 37) *“incita al consumo”*. Além de todos os programas televisivos serem constantemente interrompidos para passar publicidade, a própria televisão é o reflexo de uma sociedade consumista. Desta forma, a televisão provoca sentimentos, emoções e desejos no indivíduo e exerce um poder invisível muito forte no seu dia-a-dia. Mesmo sem o desejarmos, somos diariamente invadidos por publicidade nas mais variadas formas. Na televisão, essa invasão é difusa e por isso determinante. No pequeno ecrã, criam-se objetos de desejo e cada indivíduo lida diariamente com as pequenas frustrações de não poder alcançar determinado produto ou certo estilo de vida que vê retratados na TV constantemente.

Com um poder significativo na nossa cultura, na nossa vida quotidiana, nas nossas experiências e o no mundo interior daí resultante, a televisão torna-se por isso mesmo um potencial perigo em todos estes âmbitos, ameaçando, em última instância, a nossa condição histórica. No que respeita ao ócio/lazer, a televisão é muitas vezes uma resposta fácil e por isso mesmo um obstáculo à imaginação, enfraquecendo recorrentemente a dimensão ativa e o olhar crítico do espectador: como menciona Dulce Maria Magalhães a este propósito, *“a*

inércia pacífica do 'não-sei-que-fazer' não se coaduna com a apreciação crítica que presidiria a uma seleção prévia" (Magalhães, D. M., 1991: 173).

3.3. A favor, o papel do espetador

Apesar do unísono de vozes que durante o século XX se foi levantando contra a televisão, é inegável para autores como Dominique Wolton (1994) que o pequeno ecrã “é, ao mesmo tempo, uma formidável abertura para o mundo, o principal instrumento de informação e diversão para a maior parte da população, e provavelmente o mais igualitário e o mais democrático” (Wolton, D., 1994: 69). Por outro lado, mais recentemente, tem-se vindo a romper com o habitual discurso pessimista sobre os media e em particular sobre a televisão: assim, Jacques Rancière publicava em 2008 *Le Spectateur Émancipé*, obra em que apresentava o espectador como alguém com “*capacidade de ver o que vê e de saber o que pensar sobre isso e o que fazer com isso*” (2008: contracapa). Sem dúvida, não sendo porventura a mais desejável, a televisão é para muitos uma das únicas distrações possíveis, disponíveis e acessíveis, apresentando-se como a máquina omnipresente nos momentos de ócio do homem ordinário, do indivíduo comum, do sujeito anónimo. Assim, importa-nos ter também em conta em que medida o consumo de conteúdos televisivos pode deixar de ser um momento de pobre inércia, e tornar-se uma oportunidade de repouso e diversão, que se alia a uma reflexão pessoal e a uma interpretação subjetiva da realidade.

Privilegiando as escolhas e aprendizagens espontâneas do espetador, concordamos igualmente que é necessário educar este último, como é defendido por vários autores. Segundo esta perspetiva, só o adulto consciente e crítico estaria apto a pensar para além do que vê no ecrã e seria apenas esse adulto que estaria em condições de aprender com ele. Para Férres, apesar de termos cada vez mais presente o poder incontestável da televisão - “*instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização*” (Ferres, J., 1994:16) -, continuamos a ignorar a necessidade imperativa de ensinar a vê-la. Assim, o autor constata que é surpreendente “*a instituição escolar não só não detenha a hegemonia da educação, como também assista impassível ao processo de penetração da cultura audiovisual, sem sequer dar às novas gerações pautas de interpretação e análise crítica*” (Ferres, J., 1994: 16). Acrescentemos que, sobretudo com a proliferação dos canais especializados em determinadas

áreas (na TV por cabo), e mediante as obrigações deontológicas dos canais estatais, assistimos ao desenvolvimento de alguns projetos no âmbito da criação de programas televisivos didáticos e com objectivos educativos explícitos. Este tipo de programas visa tornar o espectador mais competente numa determinada área ou dotá-lo dos meios que o possam ajudar a tratar a informação que é veiculada. Quanto a iniciativas concretas de educação para a televisão, é verdade que se trata de um campo ainda pouco explorado.

Quando o adulto assume a televisão como uma forma de diversão ou repouso, as aprendizagens informais não deixam de estar presentes e o potencial formativo da televisão não deve, em qualquer caso, ser menosprezado. Como em todos os contextos formativos, tem que partir do adulto a vontade de aprender, é a ele que cabe a decisão relativamente ao modo de ocupar o seu tempo livre e é também dele que depende um maior ou menor aproveitamento educativo dos momentos passados em frente ao ecrã. Não é por acaso que na divisão de Dumazedier (1974), atrás referida, a televisão surge como um lazer intelectual. De facto, a televisão pode efetivamente ser encarada como uma forma de lazer intelectual com vista à aprendizagem e ao enriquecimento pessoal e social dos indivíduos e dos grupos. Esta pode assumir papéis tão diversificados quanto os seus espetadores desejarem. Neste contexto, o papel do espetador, e fundamentalmente do espetador adulto, pode estar na origem do maior ou menor número de aprendizagens promovidas pela televisão. É o espetador que impulsiona a criação de conteúdos televisivos e é ele que os encara, interpreta de modos muito diferentes tendo em conta a sua visão da realidade. De acordo com Popper e Condry, “a influência exercida pela televisão baseia-se em dois factores: o tempo passado a vê-la e o conteúdo dos programas. Quanto mais tempo o telespetador passa diante da televisão, mais sofre a sua influência, ainda que esta dependa, em certa medida, do conteúdo” (1999: 38). Ora, estas duas variáveis, como muitas outras, estão inteiramente dependentes das escolhas do espetador.

Neste contexto, para além de analisar os programas televisivos e o comportamento dos indivíduos perante a televisão, é urgente assumir que ninguém vê um programa de televisão do mesmo modo. Cada telespectador analisa o que vê, relacionando-o com o seu contexto particular, com as suas vivências, com o seu modo de olhar o mundo. Assim, apesar da aparente postura de passividade que a imagem de alguém sentado no sofá, em frente a um ecrã, deixa transparecer, os significados que o telespetador constrói a partir do que vê e do que ouve são determinantes para o seu próprio desenvolvimento. Deste modo, “a análise

dos imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamentos) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural 'fabrica' durante essas horas e com essas imagens" (Certeau, M., 2000:39). No caso da televisão, não existe uma forma imediata de mostrar reações aos conteúdos televisivos, como acontece por exemplo no teatro. Assim, o telespetador "é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico" (Certeau, 2000: 94). De facto, é como se a televisão refletisse a imagem de cada telespetador, como se esta fosse criada "à sua imagem e semelhança". Mas este não é apenas um receptor, tem vivências particulares e olha para os diferentes programas televisivos com a sua própria "lente", fazendo interpretações, subvertendo os significados veiculados e aproveitando em cada programa as aprendizagens possíveis e úteis, no seu contexto pessoal.

Podemos então sistematizar várias aprendizagens que o espetador pode desenvolver através de determinados conteúdos televisivos:

- *faculdades referenciais*: o espetador obtém conhecimentos sobre geografia, história, biologia, culinária, *bricolage*;
- *faculdades linguísticas*: o telespetador ouve diversos registos de língua, o que o pode auxiliar na sua compreensão em contextos reais de comunicação, e ouve também diversas línguas. Além da televisão por cabo, no caso de Portugal, a televisão nacional não tem optado, como outras televisões, pela dobragem de filmes, séries e outros programas;
- *faculdades discursivas*: o público pode aprender, por exemplo, formas de introduzir um assunto, modos de interromper ou de passar a palavra; conhece pontos de vista diferentes, havendo uma promoção da cidadania e da participação. As telenovelas, conteúdos televisivos frequentemente criticados, também podem contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do espetador, uma vez que retratam vários tipos de personagens em diversos momentos discursivos;
- *faculdades éticas*: a nível cultural e social, a televisão coloca o espetador em contacto permanente com outras culturas, outros valores e outras tradições, podendo assim levá-lo a ser mais tolerante com a diferença, e instigando uma concepção mais aberta do mundo que o rodeia.

3.4. A TV: janela que abre, porta que fecha

O modo como a televisão foi sendo encarada desde o seu aparecimento tem vindo a oscilar fortemente entre o seu endeusamento e a sua demonização, como meio de comunicação de massas. Por um lado, existe a crítica mordaz e agressiva por parte de muitos que a consideram um pivot da sociedade do consumo (Debray, 1992; Ferrés, 1994). Por outro lado, muitos intelectuais defendem as potencialidades deste media democrático, que dá progressivamente maior margem de escolha ao espetador. Assim, a televisão tem vindo a ser objecto de paixões e ódios desde o seu surgimento. Na sua obra *Elogio do grande público*, Dominique Wolton refere esta dualidade da seguinte forma:

“a televisão ficou então ‘entalada’, no curso da sua breve história, entre um êxito incontestável e uma reticência, para não dizer mais, das elites políticas encarregadas de lhe definir o quadro de funcionamento e dos intelectuais encarregados de analisar o impacto desse instrumento incómodo na cultura de massas” (Wolton, D., 1994: 21).

Por seu lado, Régis Débray (1992) refere-se igualmente a esta dicotomia, recorrendo ao expressivo epíteto “dialéctica da televisão pura”. Para o mediólogo, que inclui a televisão na “videosfera” juntamente com a Internet e outros mais recentes meios de comunicação, a caixinha mágica oscila constantemente entre o acesso à democracia, e a sua “perversão”, a socialização e o individualismo, a abertura ao mundo e o fechamento para o mundo, a memória e o esquecimento, a verdade e o engano (Débray, 1992: 457-482):

“Ficcionando o real e materializando as nossas ficções, tendendo a confundir drama e docudrama, acidente real e reality-show, a televisão suscita teses e antíteses, “da janela aberta sobre o mundo” à “parede de imagens”, da música ao barulho e vice-versa. E esta indecível oscilação é talvez a sua verdade última. Factor de certeza e de incerteza, sùmula de transparência e cúmulo de cegueira, fabulosa máquina de informar e de desinformar, está na natureza desta máquina de ver fazer os seus

operadores passar da maior credibilidade ao maior descrédito, num estalar de dedos, como a nós telespectadores, de nos levar do contentamento ao desânimo” (Débray, 1992: 488).

PARTE II

A segunda parte deste trabalho encontra-se dividida em dois capítulos. No primeiro, expomos de modo sucinto o nosso trajeto metodológico. Começamos por evidenciar o tipo de abordagem e os principais métodos e técnicas utilizados; descrevemos o nosso contexto do trabalho de campo e refletimos sobre alguns constrangimentos que foram surgindo no decurso da investigação. Ao longo do último capítulo, debruçamo-nos sobre a análise dos dados que recolhemos no terreno. Aqui, refletimos sobre a nossa observação, procedemos à análise estatística e de conteúdo dos questionários e, por fim, apresentamos uma síntese dos resultados, bem como algumas conclusões.

CAPÍTULO 4. O TRAJETO METODOLÓGICO

4.1. Abordagem: metodologia quantitativa/qualitativa

Em ciências sociais, particularmente em educação, o tipo de investigação mais utilizado é a investigação qualitativa. Os dados recolhidos em investigações qualitativas são normalmente muito ricos em descrições e pormenores relativos a pessoas, locais ou outros contextos. Ao contrário do que acontece nas ciências exatas, os dados recolhidos não são facilmente tratáveis em termos estatísticos. São dados complexos que exigem análises profundas, que comportem múltiplas variáveis. Relativamente às questões em investigação qualitativa, estas prendem-se mais com a compreensão dos fenómenos no seu contexto natural e em toda a sua complexidade; por conseguinte, o objectivo deste tipo de investigação não é tanto testar hipóteses ou encontrar respostas objectivas. Existe sim a preocupação de entender os comportamentos dos sujeitos, podendo analisar os fenómenos através da perspectiva de todos os envolvidos no processo.

Independentemente do tipo de abordagem, é possível utilizar métodos mais adequados a uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, de acordo com os objetivos de uma investigação. Assim, *“estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite automaticamente qualquer método em particular.”* (Bell, J., 1997: 19).

Qualquer investigação qualitativa inclui alguns aspectos característicos que a demarcam de outros tipos de investigações. De acordo com Antonio Chizzotti (2000), esses aspectos são essencialmente a delimitação e a formulação do problema, o pesquisador, os pesquisados, os dados e as técnicas (Chizzotti, A., 2000: 81). A formulação do problema é fruto de um processo indutivo que se define através da exploração de um determinado contexto em que a pesquisa se realiza. O problema surge como um obstáculo que é percebido pelos sujeitos. Para a delimitação do problema, o investigador tem que se envolver por completo no contexto e nos acontecimentos passados que o condicionam. Relativamente ao pesquisador, este é a peça central do processo. Terá que assumir uma atitude aberta perante tudo o que vai observando ao longo da sua pesquisa. Os pesquisados são todas as pessoas que participam na pesquisa. Essas pessoas devem ser reconhecidas

como sujeitos que produzem conhecimentos e que são capazes de intervir na sua realidade e nos seus problemas de modo a resolvê-los. A relação entre pesquisador e pesquisados terá que ser dinâmica e não terminará sem que toda a pesquisa esteja concluída. Em investigação qualitativa os dados não são objetos isolados, são fenómenos que possuem interpretações ocultas que só depois de estudadas e desvendadas podem ser úteis à investigação. A pesquisa é feita num ambiente natural e o investigador é o principal instrumento de investigação – é ele que procura os seus dados no terreno e os analisa criticamente, apesar de poder recorrer a outras ferramentas de investigação (gravação vídeo ou áudio, entre outros). Assim, os dados recolhidos são preservados pelo investigador, que os procura analisar em toda a sua riqueza, retirando informação de todos os pormenores. O investigador qualitativo preocupa-se mais com todo o processo de investigação do que com os resultados da investigação. Deste modo, as questões essenciais para ele são definidas no decorrer do processo de pesquisa, é o processo que vai proporcionar o conhecimento necessário para que o investigador se possa conduzir cada vez melhor dentro do estudo.

Apesar de a investigação qualitativa possuir várias características distintivas, nem todas as investigações qualitativas as apresentam de forma clara. Assim, existem estudos que são mais exemplificativos da essência de uma investigação qualitativa. Desses estudos, destacam-se aqueles que utilizam a observação participante ou a entrevista em profundidade como método (Bogdan, R. C. & Biklen, S., 1994: 16). Com o desenvolvimento da investigação em ciências sociais, a preocupação com as motivações da ação humana é cada vez mais um tema central. Quem trabalha nesta área sente a necessidade de se poder aproximar mais das pessoas e dos contextos que investiga, de modo a poder compreendê-las.

Neste sentido, enquadrámos o nosso trabalho no âmbito de uma investigação qualitativa, pelo seu pendor globalizante de observação e compreensão da realidade, havendo sempre uma interação entre o investigador e ela mesma. Inclui-se, no entanto, também uma vertente de análise quantitativa, patente na escolha do questionário enquanto método de recolha e na respectiva leitura da informação daí decorrente. O recurso a uma análise estatística pareceu-nos conveniente nesta abordagem de cariz qualitativo, porque devidamente articulada com as outros métodos aqui selecionados, e lidos em linha de continuidade com a complexa conjuntura que constituía o nosso campo de trabalho.

Na metodologia, começamos por encontrar o cenário, o contexto de todo o trabalho de campo, delimitando-o e caracterizando-o, descrevendo e definindo claramente todos os instrumentos e técnicas usadas para a consecução dos objetivos. Os métodos utilizados centraram-se assim numa observação participante e no inquérito por questionário, que incluía perguntas abertas e fechadas.

Pressupostos da investigação

A investigação parte da convicção na importância da educação informal, fora dos contextos escolares, especialmente quando se trata de educação de adultos. Neste sentido, acreditamos que o modo como os adultos ocupam os seus tempos livres poderá trazer contribuições claras para o seu desenvolvimento. No contexto de educação e formação de adultos, depois de alguma observação exploratória, a televisão destacou-se como modo privilegiado de ocupação de tempos livres. Durante as sessões de formação, as conversas sobre programas de televisão ou notícias na televisão eram uma constante; sentia-se que os formandos queriam mostrar que tinham uma opinião sobre o mundo e frequentemente se percebia que essa opinião sobre o mundo se construía e reconstruía a partir da visualização de programas de televisão, especialmente noticiários ou debates.

Deste modo, o pressuposto fundamental da nossa investigação levou à definição dos seguintes objetivos:

- Problematizar teoricamente a questão dos modos de ocupação de tempo livre enquanto construtores de aprendizagens no âmbito da Educação de Adultos;
- Integrar o conceito de ócio/lazer numa lógica de promoção da aprendizagem dos adultos;
- Realizar um estudo empírico relativo aos modos de ocupação de tempos livres dos adultos;
- Analisar as características e especificidades da televisão como forma de ócio/lazer.

Hipótese de trabalho

Depois de um breve estudo exploratório, partindo da questão fundamental que se prendia com a intenção de compreender qual o contributo dos tempos livres para a aprendizagem dos adultos e qual o peso da televisão nesses tempos livres, sugeriram as hipóteses de trabalho.

A formulação de hipóteses de trabalho deve-se, essencialmente, à necessidade de “traçar um rumo” na investigação que aponte o caminho a seguir e que a possa revestir de clareza e objectividade. A hipótese pode apresentar-se como a antecipação da relação entre um dado fenómeno e um conceito passível de o explicar. Foi neste sentido que foram formuladas as hipóteses de trabalho que procuraram determinar a direcção que a investigação tomaria. Assim, as hipóteses apresentadas constituem-se como uma expectativa que combina o estudo bibliográfico e uma visão da realidade com aquilo que se espera de uma análise empírica:

- Atividades de ócio/lazer promovem e potenciam a educação dos adultos e o seu consequente desenvolvimento pessoal e social.
- Os adultos demonstram uma elevada tendência para o consumo de conteúdos televisivos nos seus tempos livres, assumindo os seus efeitos como positivos para uma melhor percepção do mundo e numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Métodos e técnicas

Ao longo de toda a investigação, combinamos métodos e técnicas: o estudo exploratório, o método qualitativo e quantitativo, o inquérito por questionário e a observação direta. A complementaridade destes métodos é clara. Não existe um método infalível, melhor do que todos os outros. Assim, é fundamental manter abertura, manter o diálogo no sentido de escolher o melhor método em cada momento da investigação, optando por um “politeísmo metodológico” como nos propõe Moisés de Lemos Martins (2011: 61).

4.1.1. Observação participante

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento deste dado elementar (...) conduz-nos, de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu actualidade e interesse” (Pardal, L., & Correia, E., 1995: 49).

Tendo em consideração todo o contexto da investigação a desenvolver, bem como o nosso papel enquanto formadora na instituição, a observação esteve muito presente desde a fase exploratória até ao final do trabalho.

Quanto ao modo como se desenvolve, a observação pode ser estruturada ou não-estruturada. Numa observação estruturada, o observador / investigador recorre a meios e técnicas precisas, que possibilitam um maior rigor, como é o caso da gravação de áudio e/ou vídeo. Este é um tipo de observação mais rigoroso, que possibilita o controlo de validade e evita interpretações menos claras. Por outro lado, a observação não-estruturada acontece frequentemente na fase exploratória e contribui para ajudar na definição de uma maior estruturação em fases posteriores. É um tipo de observação mais livre, que não recorre a meios sofisticados, centrando-se maioritariamente na construção de anotações pessoais ou diários (Pardal, L., & Correia, E., 1995: 50).

A observação desenvolvida ao longo de todo o estudo constituiu-se como uma observação não-estruturada. Assim, fomos apontando todas as notas mais relevantes com uma regularidade diária ou quase diária (correspondia sempre aos dias de formação). Como tínhamos o privilégio de estar com o grupo às segundas-feiras, havia sempre o momento em que se conversava um pouco sobre o fim de semana e se trocavam experiências. Durante as sessões de formação, reservávamos dez minutos no final para conversar sobre questões não diretamente relacionadas com a formação, e era nesses momentos que muitas vezes surgiam as conversas sobre o que se ia fazer no fim de semana, sobre o filme ou o programa que se tinha visto ou não se podia perder, podendo retirar daí dados relevantes para a nossa pesquisa. Para além disso, ao longo de todo o tempo da investigação, os adultos inseridos nos cursos de formação foram desenvolvendo temas em Língua Inglesa, a área de formação leccionada, que se revestiam de interesse particular na nossa investigação (temas como “Daily Routine”; “My free time”; “My perfect holiday”...), e que deram origem à seleção de um outro instrumento de investigação – a análise documental – como veremos mais à frente.

Relativamente ao grau de participação do observador, de acordo com a divisão proposta por Paul Atkinson e Martyn Hammersley (1994: 248), existem quatro tipos distintos de observador. O observador completo não apresenta a sua investigação, mas observa diretamente o contexto em estudo, sem que as pessoas tenham conhecimento disso; o observador participante observa diretamente o contexto, não se inclui no grupo e as pessoas têm conhecimento do seu estudo; o participante observador desenvolve o seu trabalho de observação e é ao mesmo tempo um dos intervenientes no contexto estudado; por fim, o participante completo é um membro do contexto social e observa sem que, muitas das vezes, os restantes envolvidos no contexto tenham conhecimento disso.

Tendo em consideração todo o contexto da formação profissional e mais concretamente o contexto dos cursos de Educação e Formação de Adultos, assumimo-nos desde o início como observadora participante manifestando todo “*o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo*” (Santos Silva, A. & Pinto, J., 1986: 149). Considerando que nos incluíamos, enquanto formadora, de modo direto e interventivo no campo de trabalho, assumimo-nos também como participante observadora e completa, na linha das distinções apresentadas por Atkinson & Hammersley (1994).

4.1.2. Análise documental

“a maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos” (Bell, J., 1997: 90).

O recurso à análise documental acabou por se tornar inevitável no decurso da nossa investigação, tendo em consideração que determinados documentos que recolhíamos em contexto de formação, acabavam por se revestir de particular interesse para o nosso estudo. De facto, ao longo da nossa observação fomos recebendo trabalhos dos formandos, reflexões que pretendiam incluir nos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens que não podíamos deixar de analisar, por nos transmitirem algumas informações relevantes para o nosso estudo. Assim os documentos sobre os quais nos debruçamos foram exclusivamente fontes escritas

ou impressas. Estes documentos podem, ainda de acordo com Bell (1997), dividir-se em dois grandes grupos – as fontes primárias e as fontes secundárias – as fontes primárias são os documentos reais que surgem durante a investigação, enquanto que as fontes secundárias correspondem a uma interpretação de acontecimentos nas fontes primárias. Embora esta seja uma distinção complicada, que dá origem a várias significações, consideramos as nossa fontes como primárias, uma vez que pretendemos maioritariamente retirar conclusões relativamente aos modos de ocupação de tempos livres de cada adulto, e não tanto partir daí para outras deduções.

Por sua vez, as fontes primárias podem dividir-se em fontes deliberadas, ou seja, criadas e guardadas para futuras investigações, numa tentativa de preservar dados; por outro lado, as fontes inadvertidas não surgem com o intuito inicial de ajudar na investigação, são utilizadas com outro intuito pelo investigador e acabam depois por se tornar objeto de estudo (Bell, J., 1997). Na nossa investigação, servimo-nos apenas de fontes inadvertidas que decorreram da observação e da prática profissional e que não podíamos deixar de considerar, uma vez que se constituíram também como mais um instrumento para compreender o contexto dos adultos estudados, e conseqüentemente, alguns detalhes relativos aos modos de ocupação do seu tempo livre e aprendizagens daí decorrentes. Assim, as nossas fontes de informação foram trabalhos dos formandos relativos a temas como “My daily routine”, “My free time” ou “My perfect holiday”; incluímos também na nossa análise documental reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e textos de opinião relativos a filmes, ou partes de filmes, visualizados durante as sessões de formação.

4.1.3. O questionário

“A originalidade e a especificidade do método residem na capacidade de medir e quantificar fenómenos” (Albarelo, Luc et al, 1997: 82).

Toda a investigação em ciências sociais combina frequentemente vários métodos ora mais qualitativos ora mais quantitativos. O questionário foi um dos métodos de investigação adotados, por acreditarmos ser o modo mais efetivo de aferir alguns dos dados fundamentais na nossa investigação. Assim, depois da determinação clara da questão de partida e das hipóteses de trabalho, procedemos à elaboração do nosso suporte material, os questionários.

Como todas as técnicas de recolha de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. O facto de ser um método relativamente barato, de ser anónimo e por isso garantir uma maior autenticidade das respostas e de permitir ao inquirido responder no momento que mais lhe convém, constituem-se como as principais vantagens desta técnica. Por outro lado, o questionário exclui à partida a população analfabeta e também apresenta algumas limitações no caso das pessoas com maior dificuldade de compreensão escrita; para além disso, não é possível controlar o contexto em que é respondido nem evitar, muitas vezes, as respostas em grupo.

Os questionários podem incluir vários tipos de questões que vão desde a questão fechada – não permite variantes e pode incorrer no perigo de induzir uma determinada resposta; a questão aberta – o inquirido exprime-se de modo livre sobre um determinado tema, dando origem a respostas imprevistas; a questão semiaberta – o inquirido tem normalmente várias hipóteses de resposta mas também lhe é dada a liberdade de indicar uma resposta alternativa (como por exemplo “indique outra”); a questão-escala – o inquirido coloca-se numa dada escala que vai desde uma posição até à posição oposta; a questão-cenário – o questionário apresenta várias situações possíveis, descritas com algum detalhe e o inquirido situa-se num dos cenários; por fim, a questão com recurso a suportes visuais – recorre a fotografias ou desenhos para auxiliar na sua formulação (Albarelo, Luc et al, 1997: 53).

Os questionários elaborados para a nossa investigação incluíram questões fechadas, questões abertas e também algumas questões semiabertas. As questões fechadas e as semiabertas foram aquelas que permitiram uma análise estatística mais sistemática e que permitiram retirar as primeiras conclusões fundamentais à prossecução da investigação. Foi

através destas questões que, por exemplo, constatámos que no grupo em estudo a televisão ocupava grande parte do tempo livre dos adultos. Por outro lado, as questões abertas permitiram identificar um discurso dominante no grupo de adultos. Para a análise destas questões, optámos pela transcrição do discurso escrito dos inquiridos e posterior interpretação do mesmo sob a forma de *figuras de palavras* (como explicaremos no capítulo cinco).

Na aplicação dos questionários, tivemos a preocupação de dar liberdade aos adultos para que pudessem responder no tempo que considerassem necessário e, ao mesmo tempo, lembrá-los sempre que aquilo que nos interessava era apenas uma opinião pessoal. Para além disso, fizemos sempre questão de lembrar que os questionários eram anónimos, procurando aumentar o grau de honestidade nas respostas.

4.2. O contexto do trabalho de campo: *Educação e Formação de Adultos*

O trabalho de campo desenvolveu-se numa empresa privada de formação profissional, em contexto de educação e formação de adultos. Durante o tempo do nosso trabalho de campo, encontravam-se a decorrer dois cursos de *Educação e Formação de Adultos*, bem como algumas ações modulares de Língua Inglesa.

A empresa de formação insere-se num contexto geográfico e social bastante particular. Está situada em pleno Vale do Sousa, no concelho de Felgueiras. Este é um concelho que se dedica maioritariamente ao sector secundário, especialmente por força da indústria do calçado, que emprega sensivelmente $\frac{3}{4}$ da população ativa. O sector terciário encontra-se em expansão no concelho, embora a sua atividade seja quase insignificante. No que diz respeito ao sector primário, verifica-se alguma regressão. A agricultura surge não como atividade principal mas como complemento aos rendimentos, ocupando mesmo assim um lugar de destaque, atribuído acima de tudo pela produção vinícola.

Relativamente aos dados do desemprego, se, de acordo com os Censos de 2001, este era quase irrelevante, os dados mais recentes comprovam que este é uma das maiores preocupações, atingindo valores muito acima da média nacional. Em 2008, o concelho foi notícia no jornal diário *Público* por ser o concelho com “*maior subida do desemprego nos últimos 5 anos*”. De acordo com a notícia, publicada a 21 de março, o número de desempregados subiu de 1846 em janeiro de 2002 para 3944 em janeiro de 2008, ou seja,

cerca de 10% da população entre os 15 e os 64 anos. No que diz respeito à escolarização, esta continua a ser muito baixa, especialmente nas freguesias mais rurais. A taxa de analfabetismo era de 8,5%, de acordo com os Censos de 2001.

Em termos de ofertas de culturais e desportivas de tempos livres, Felgueiras promove várias festas populares anuais como a festa do padroeiro da cidade, São Pedro e também uma feira de produtos regionais denominada Feira do Maio; existe ainda uma outra festa no final do verão, dedicada quase em exclusivo à grande quantidade de emigrantes que voltam ao concelho nessa altura, a Festa do Emigrante. Em todas as festas populares, a Câmara Municipal tem procurado trazer alguns nomes importantes da cena musical portuguesa e há sempre uma grande preocupação com a divulgação dos produtos da terra, nomeadamente o Pão-de-Ló de Margaride e o Vinho Verde. A cidade de Felgueiras tem também um espaço dedicado a espetáculos, a Casa das Artes e um Parque com zona verde, o Parque de Santa Quitéria. Para além disso, existe uma Biblioteca Municipal no centro da cidade, com um pólo numa das cidades próximas, a Lixa. No que diz respeito a cinema, a cidade não dispõe de um cinema, sendo que as salas de cinema mais próximas se situam em Guimarães e Penafiel. Existe um parque de campismo bem próximo do centro de Felgueiras. A nível de desporto, o concelho possui Piscinas Municipais em Felgueiras, Lixa e Barrosas e possui ainda dois estádios municipais de futebol. No que diz respeito ao associativismo, existem várias associações culturais e recreativas espalhadas pelas várias freguesias.

Relativamente à empresa de formação, esta é uma empresa privada, de pequena dimensão, que se dedica maioritariamente à formação profissional e também a atividades de consultoria e gestão. O contexto da *Educação e Formação de Adultos* nesta empresa estava ligado também a uma modalidade de dupla certificação de adultos, que conferia o direito a um salário correspondente ao salário mínimo nacional para todos os que frequentavam os cursos.

4.2.1. A amostra (grupo de adultos selecionado)

“Se quisermos continuar a fazer inquéritos, acreditando nas suas potencialidades, também temos que apostar. Quando a ciência e a técnica, a lógica e a razão, não bastam, resta-nos apostar. Somos, deste modo, compelidos a convocar outros coadjuvantes para a decisão, tais como, por exemplo, a experiência e a intuição” (Gonçalves, A., 2007: 201-211).

A amostra pode definir-se como uma “pequena representação do universo da investigação” (Pardal, L., & Correia, E., 1995: 32). Em investigação em contextos sociais, é muito difícil definir uma amostra que possa ser representativa de um universo alargado. Assim, é necessário começar por definir claramente todo o contexto da investigação, o universo sobre o qual se pretende trabalhar.

Existem vários tipos de amostras, destacando-se dois deles como os mais importantes: a amostra probabilística ou aleatória e a amostra não-aleatória ou empírica. No primeiro tipo, a amostra é selecionada de modo aleatório, havendo apenas a preocupação de que esta possa ser o mais representativa possível. A amostra empírica é uma amostra que pode ser intencional ou por quotas.

A amostra intencional é escolhida de acordo com o investigador e pressupõe que este tenha um bom conhecimento sobre o universo em que irá trabalhar e que tenha também uma boa dose de intuição. Dadas as suas características, este tipo de amostra não é seguro mas constitui-se como uma técnica de grande utilidade quando aquilo que se pretende é fornecer linhas de investigação futuras. A amostra por quotas constrói-se a partir de uma divisão por categorias e é bastante utilizada em pesquisas de opinião. Este tipo de amostra exige um trabalho rigoroso da parte do investigador, uma vez que no universo que estuda, cada quota a estudar terá que ter exatamente a mesma proporção (Pardal, L., & Correia, E., 1995: 42).

No contexto da investigação desenvolvida, selecionou-se uma amostra empírica intencional que se centrou no universo da empresa privada de formação, incluindo não só os formandos, como outros envolvidos no processo. Assim, o grupo de adultos selecionado constituiu-se numa boa parte (aproximadamente 50%) por uma população a frequentar cursos de *Educação e Formação de Adultos*. Eram adultos desempregados, que encontraram nestes cursos uma oportunidade de aprender a ao mesmo tempo “resolver” temporariamente o seu

problema de desemprego. Por outro lado, os inquéritos foram também aplicados a outros intervenientes em todo o processo de educação e formação de adultos, desde formadores, mediadores, estagiários a funcionários administrativos.

No primeiro questionário, foram inquiridas 82 pessoas com idades entre os 19 e os 56 anos, maioritariamente do sexo feminino (82%). Relativamente às habilitações literárias, esta era uma população que tinha pelo menos a escolaridade mínima obrigatória (83%), havendo uma predominância de adultos a frequentar cursos de *Educação e Formação de Adultos* de nível secundário (aproximadamente 46%).

Numa segunda fase, foram inquiridas 78 pessoas também maioritariamente do sexo feminino, cujas idades se situavam entre os 24 e os 56 anos. Neste segundo inquérito, as habilitações literárias dos inquiridos eram mais baixas: existia uma percentagem considerável (12 %) que tinha apenas o 4º ano de escolaridade e os restantes inquiridos tinham no mínimo o 9º ano de escolaridade. Verificava-se novamente uma predominância dos indivíduos a frequentar cursos de *Educação e Formação de Adultos* de nível secundário (49%), embora alguns dos inquiridos frequentassem processos de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (o que explica a percentagem de 12% dos adultos com o 4º ano de escolaridade).

4.3. Constrangimentos no terreno

Ao longo de toda a investigação, os adultos foram tendo progressiva consciência do trabalho que estávamos a desenvolver. Assim, quer os formandos, quer os restantes envolvidos acabaram por refletir sobre o seu próprio tempo livre, especialmente depois de responderem ao primeiro questionário. Tendo em consideração que éramos um agente educativo e que todo o contexto de Educação e Formação de Adultos deveria promover a importância da aprendizagem ao longo da vida, os adultos foram assumindo uma postura mais consciente, mais sensível à importância do aprender pelo aprender, na convicção popular de que o *saber não ocupa lugar*. No entanto, sentia-se que por vezes esta era uma postura que não correspondia na totalidade à realidade que se vivia. Muitos adultos, especialmente aqueles que se encontravam a frequentar os cursos, assumiam entre eles que o facto de estarem ali apenas pela situação de desemprego em que se encontravam e pelas consequentes dificuldades económicas.

Na fase de resposta aos questionários, uma das maiores dificuldades encontradas prendeu-se com o facto de nem sempre os adultos responderem com total honestidade às questões que lhes foram colocadas. O facto de estarem perante a formadora ou colaboradora levou-os a esconderem, por vezes, as suas reais atividades de tempos livres, mostrando-se mais interessados, por exemplo, em leitura e desporto do que na televisão. Apesar de os questionários serem completamente anónimos, os adultos sentiam-se desconfortáveis e sentiam que facilmente podiam ser identificados. Por outro lado, este constrangimento acabou por trazer um benefício: precisamente por sentirem que podiam ser identificados pela sua caligrafia ou por outros dados solicitados, o grupo também se empenhou mais no modo como respondeu às questões abertas. Assim, os adultos não queriam deixar uma opinião pouco válida e, até mesmo aqueles que tinham poderiam ter maiores dificuldades na expressão escrita, procuraram refletir nas questões que lhes eram colocadas e desenvolver o seu discurso, expressando opiniões que se revestiram de grande valor para a análise de conteúdo desenvolvida.

O estudo apresentado desenvolveu-se ao longo de um ano letivo. Durante esse ano letivo, a atividade profissional intensa acabou por se constituir como um obstáculo que nos obrigou a reformular estratégias constantemente, adaptando o nosso estudo ao nosso campo de trabalho. Assim, procuramos que a observação fosse o mais profícua possível, encarando todos os momentos de contacto com os adultos como momentos de aprendizagem, que estariam ao serviço da investigação. Acabamos por utilizar também aquilo que Levy Strauss (1962) denomina de *bricolage metodológica*, ou seja, procuramos utilizar todos os recursos que tínhamos ao dispor, mesmo que provenientes de outras situações, ao serviço da nossa investigação. Cada trabalho que era pedido aos formandos, cada reunião de equipa formativa, cada contacto com a administração se transformavam em matéria de estudo, articulando assim vida profissional e académica, retirando e levando dividendos para ambos os campos. Por outro lado, a opção pelo inquérito por questionário permitiu também chegar a um maior número de pessoas em menos tempo e, especialmente a partir das questões abertas permitiu recolher opiniões valiosas para o nosso estudo.

CAPÍTULO 5. A COMPOSIÇÃO DA ANÁLISE: APRENDIZAGEM NOS TEMPOS LIVRES

5.1. Observação e análise documental

Durante a nossa investigação, fomos construindo um pequeno diário ao qual fomos acrescentando alguns trabalhos dos formandos e também algumas excertos dos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens que ilustravam o que íamos observando.

Enquanto trabalhámos diretamente com os adultos, começámos por tentar compreender as rotinas, os hábitos de cada um. Durante as sessões de formação, procurávamos saber o que tinham feito durante o fim de semana ou explorar assuntos relacionados com os seus momentos de ócio/lazer. Como tínhamos formação à segunda-feira, a conversa sobre o fim de semana facilmente surgia. Logo no início do ano letivo, começámos a verificar que grande parte dos temas de conversa entre os adultos era motivado, de uma forma ou de outra, pela televisão. Muitos dos debates sobre temas da atualidade encontravam correspondência em programas de televisão que os adultos tinham visualizado; as telenovelas também eram tema de conversa, especialmente entre as mulheres. Os filmes e as séries a que se assista eram discutidos antes ou até no decorrer das sessões de formação.

Depois de um primeiro contacto exploratório, a partir do qual compreendemos o papel determinante da televisão no dia-a-dia dos adultos, a nossa postura enquanto participante observadora também se foi alterando e adaptando. Em vários momentos, fazíamos referência a debates sobre temas políticos da atualidade ou outros temas de interesse geral, procurando compreender se estes programas eram vistos pelos adultos. Também noutros momentos desenvolvemos atividades que nos deram informações relevantes sobre o modo como os adultos encaravam o tempo livre. Ao abordar os temas “My daily routine” e “Free time activities”, pudemos observar como os adultos ocupavam o seu dia-a-dia e quais as suas preferências nos tempos livres.

Um dos fenómenos que tivemos oportunidade de observar ao longo do ano letivo foi a alteração dos hábitos dos adultos, especialmente no que diz respeito ao consumo televisivo. No início do ano, as conversas sobre as telenovelas eram frequentes. Progressivamente, com o decorrer da formação, não só a nossa ação mas a de todos os agentes educativos

envolvidos, levaram a uma progressiva consciencialização dos adultos para a importância da aprendizagem e do aproveitamento do tempo livre não só para descansar, como também para aprender. Este espírito, aliado também, por vezes, a uma intenção de impressionar os formadores dos cursos, possibilitou mudanças nos adultos que tiveram consequências diretas no modo como olhavam e passaram a olhar para o seu tempo livre. Grande parte dos adultos queixavam-se frequentemente da falta de tempo, especialmente porque, estando a frequentar o curso eram muitas vezes obrigados a abandonar o seu tempo de ócio/lazer para se dedicarem aos trabalhos que lhes eram solicitados para a formação. Apesar disto, as mudanças eram visíveis – os adultos tinham vontade de poder partilhar experiências quando voltavam do fim de semana. Se lhes era sugerida a visita a determinado local, exposição ou espetáculo, sentiam-se motivados a ir porque sabiam que também poderiam falar sobre a experiência com alguém. Assim, as atividades de tempo livres pautavam-se não só pela mudança de interesses como também pela necessidade de partilha que este grupo tinha. Também no que diz respeito à televisão, a necessidade de partilha era determinante. Sempre que um formador utilizava uma notícia da televisão para ilustrar determinada situação / problema, os formandos queriam poder dar o seu contributo pessoal, a sua opinião sobre o tema. Ao fim de algum tempo, os formandos já sabiam que determinados programas eram selecionados com maior frequência pelos formadores para os utilizarem enquanto “*instrumento*” de trabalho na formação. Assim, os adultos mudavam hábitos, procuravam ir ao encontro daquilo que sabiam que poderia vir a ser trabalhado na formação e, sem se darem conta disso, desligavam-se de hábitos televisivos anteriores.

Em muitas das discussões sobre televisão, que tivemos com os adultos, sentimos que havia uma preocupação sobre a relação dos filhos com a televisão. Quantas horas deviam ver por dia, que programas estariam autorizados e até que hora seria permitido ver televisão eram algumas das questões alvo de debate. Muito mais do que saber o que poderiam aprender com a televisão, os adultos queriam *respostas-lei* sobre como educar os seus filhos, protegendo-os dos malefícios que viam na televisão. Recordámo-nos, a este propósito, um debate que desenvolvemos em língua inglesa, relativamente à telenovela do canal generalista TVI, *Morangos com Açúcar*. Depois da exposição dos argumentos em língua inglesa por parte de cada grupo, a discussão acabou por alargar-se na língua materna. Os adultos consideraram, de modo unânime, que a telenovela não “*ensinava nada*” e só podia transformar bons alunos

em alunos irresponsáveis. Apesar de tudo o que iam dizendo, os adultos também não proibiam os seus filhos de ver, considerando que esse também não era o melhor caminho. A certa altura, um adulto referiu que o melhor era que as mães comessem primeiro a deixar de ver novelas e a dar o exemplo porque, segundo ele, as novelas “faziam pior às mães que às filhas”. Esta argumentação deste adulto, revestida de ironia para com as colegas, deixava antever uma preocupação com os efeitos da televisão em todas as pessoas e não só nos mais novos.

5.2. Para uma interpretação dos questionários

Sempre que procedemos à interpretação dos dados nos questionários, podemos concentrar-nos mais em determinados aspetos do que noutros; podemos inclusive retirar valor a determinada descoberta ou sobrevalorizar outras descobertas. Na nossa investigação, procuramos, numa primeira fase, desenvolver um trabalho estatístico rigoroso, analisando os dados recolhidos no seu estado mais puro, ou seja, variáveis como sexo, idade, profissão, sempre analisadas de modo isolado. Numa fase posterior, procedemos ao cruzamento de algumas questões, combinando as respostas dadas com o sexo, a idade, as habilitações literárias e as profissões dos inquiridos.

Com recurso ao programa SPSS, inserimos as informações de todas as questões numa base de dados e, posteriormente, fomos construindo gráficos ou tabelas, de acordo com a informação sistematizada. Em determinadas questões, julgámos necessário proceder a cruzamentos de informação, na busca de outros dados para a nossa pesquisa.

Para além deste trabalho estatístico de análise de dados que se impôs, os questionários elaborados incluíram várias questões de resposta aberta que impuseram um outro modo de olhar as respostas que não as transformasse em números e gráficos. Procurámos observar o conjunto das respostas recolhidas e identificar nelas um discurso associado ao grupo dos adultos que se exprimiam. Deste modo, a análise das questões abertas permitiu efetivamente distinguir um discurso específico ao mesmo tempo que verificamos claramente uma tendência a expressar o senso comum. Este foi um método inspirado pelos trabalhos de Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre (2000) sobre o discurso do sujeito coletivo que se apresenta como uma proposta de síntese de pequenos pedaços de discursos com um sentido semelhante.

Este princípio de um sujeito coletivo permitiu-nos evitar a generalização e a redução a quantidades, problemas recorrentes em investigação qualitativa. Assim, o conjunto de respostas dadas pelos adultos constituiu-se como uma espécie de matéria-prima de onde nos foi possível retirar um conjunto de palavras-chave, de ideias centrais que se iam repetindo nos diversos discursos e que levaram à construção de várias *figuras de palavras*, ou seja, pequenas tabelas de palavras que destacavam o discurso mais recorrente nos adultos ao

longo de cada questão aberta, onde se atribuíam diferentes tamanhos a cada uma das palavras repetidas, de acordo com o número de vezes que iam aparecendo. As palavras escolhidas pelos adultos ilustraram a construção de vivências pessoais através dos diversos usos possíveis do tempo livre e, numa fase final, através das aprendizagens possíveis com um dos modos de ocupação desses mesmos tempos livres, a televisão.

O método aplicado assim na análise de parte dos questionários, permitiu elaborar e reformular as questões que nos colocámos desde o início do nosso trabalho, até ao estudo de campo e a formulação das conclusões.

5.2.1. Análise estatística

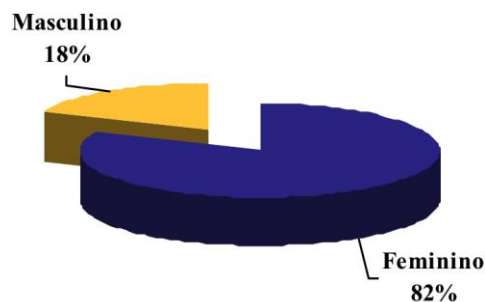
MODOS DE OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES (QUESTIONÁRIO I)

O objectivo do primeiro questionário foi identificar os vários modos de ocupação de tempos livres dos adultos; compreender o valor que os adultos dão ao seu tempo livre como tempo de aprendizagem; verificar se a televisão é ou não um dos modos de ocupação de tempos livres mais privilegiados pelos adultos.

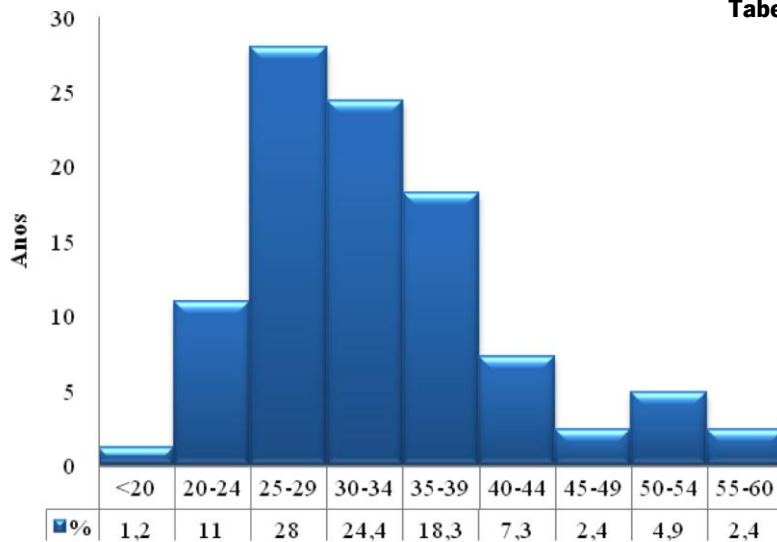
Dados biográficos

A população alvo deste inquérito era constituída por um grupo de 82 adultos, maioritariamente formandos de cursos de Educação e Formação de Adultos e também, formadores, mediadores e outros agentes direta ou indiretamente ligados a este modelo de educação de adultos. Assim, a amostra conta com 82% do sexo feminino e apenas 18% do sexo masculino.

Gráfico 1: Sexo dos inquiridos (I) (%)

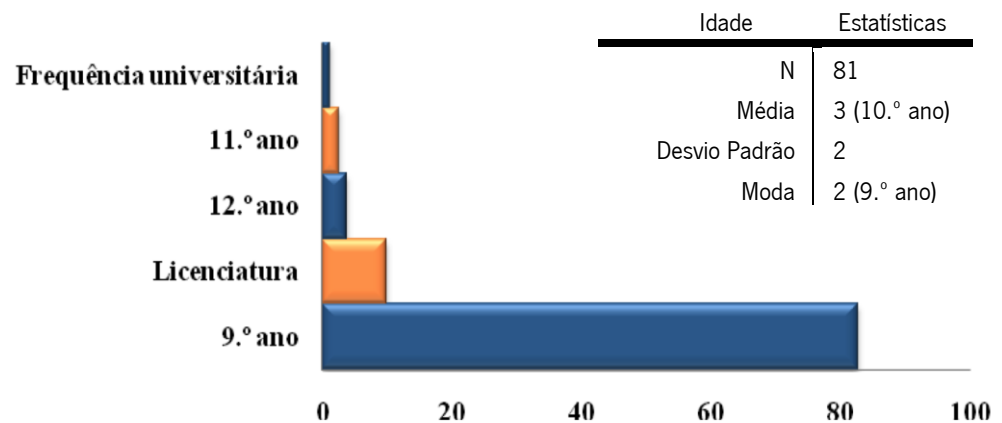


As idades dos inquiridos estavam compreendidas entre os 19 anos e os 56 anos, tendo a maioria entre 25 e 34 anos. A média das idades era de 33 anos, com um desvio-padrão de 8 anos, desvio este justificado pelo facto de existir uma pequena proporção de indivíduos nos dois extremos, uns com menos de 25 anos e outros com mais de 50 anos.

Gráfico 2: Frequência de idades dos inquiridos (I) (%)**Tabela 1: Medidas de tendência central**

Idade	Estatísticas
N	82
Média	33
Desvio Padrão	8
Idade mínima	19
Idade máxima	56

Relativamente às habilitações literárias, podemos verificar no gráfico 3 que a grande maioria possuía baixas qualificações, embora todos tivessem, pelo menos, a escolaridade obrigatória. Assim sendo, dos inquiridos que responderam à questão (n=81) obtivemos que a maioria (82,7%) detinha apenas o 9.º ano de escolaridade; 2,5% tinha o 11.º ano; 3,7% tinha o 12.º ano; 1,2% frequentava o ensino superior e apenas 9,9% possuíam uma licenciatura. A moda (medida de tendência central mais adequada para medir este tipo de variável – tabela 2) era coerente com a análise de frequências, a qual indicava que o 9.º ano era a habilitação escolar mais comum.

Gráfico 3: Habilitações literárias (I)**Tabela 2: Medidas de tendência central**

Idade	Estatísticas
N	81
Média	3 (10.º ano)
Desvio Padrão	2
Moda	2 (9.º ano)

Relativamente às profissões dos inquiridos verificamos que existe uma grande variedade e, quase todas elas, são integradas em quadros não superiores, o que seria de esperar dado as habilitações literárias apresentadas (observe-se tabela 3). Não obstante, é importante destacar a percentagem considerável de indivíduos que se encontra a frequentar os cursos EFA (45,7%) isto porque, por um lado, reduz significativamente a expressividade do desemprego entre os inquiridos e, por outro lado, terá impacto nas habilitações literárias, dado que este curso lhes dará equivalência ao 12.º ano. Outra questão relevante é que o facto de que 45,7% dos inquiridos a frequentar cursos EFA, significa uma redução no tempo livre, provavelmente reflectida nas representações sobre o tempo de lazer.

Tabela 3: Profissão dos inquiridos (I)

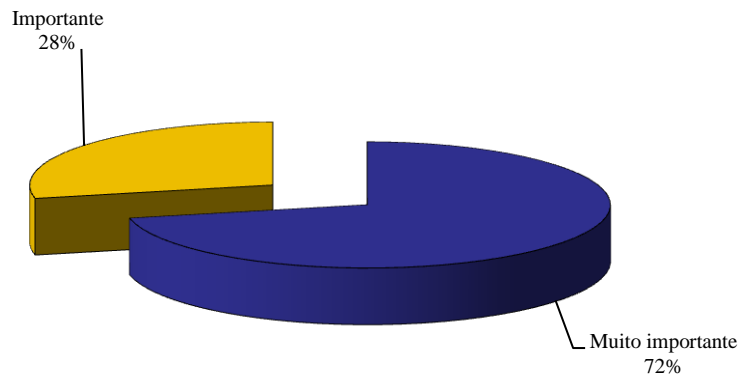
	N (fi)	Fri %
Administradora	1	1,2
Administrativa	2	2,5
Assistente de ação educativa	1	1,2
Assistente operacional	2	2,5
Auxiliar de ação educativa	1	1,2
Chefe de armazém	1	1,2
Comerciante	2	2,5
Costureira	1	1,2
Desempregado/a	3	3,7
Designer	1	1,2
Doméstica	1	1,2
Economista - Técnico de planeamento estratégico	1	1,2
Empregada de loja	1	1,2
Empregada Fabril	6	7,4
Encarregado de montagem de calçado	1	1,2
Escriturário/a	2	2,5
Estudante EFA	37	45,7
Estudante universitário	6	7,4
Fiel de armazém	2	2,5
Motorista	1	1,2
Operador de estações elevatórias	1	1,2
Pintor de automóveis	1	1,2
Professor/a	4	4,9
Professora/ Técnica Oficial de Contas	1	1,2
Técnico de vendas	1	1,2
Total *	81	100,0

* 1 inquirido não respondeu a esta questão

Importância do tempo livre

Quando questionados acerca da importância do tempo livre, todos os inquiridos consideram que este tempo é importante, inclusivamente 71,6% considera ser um tempo muito importante para o desenvolvimento pessoal e social.

Gráfico 4: Considera que o tempo livre é importante para o desenvolvimento pessoal e social?



Tipo de ocupações do tempo livre

A leitura do quadro seguinte permite visualizar quais as atividades preferidas pelos inquiridos para ocupar os seus tempos livres. A ocupação mais frequente é ver televisão, 60,5% dos inquiridos ocupa quase sempre os seus tempos livres a ver televisão. Na mesma medida (quase sempre), muitos inquiridos fazem passeios (45%), navegam na internet (39,8%) ou leem revistas, livros e/ou jornais (32,5). A ida ao cinema e ao teatro é pouco frequente entre os inquiridos, 67,6% quase nunca vai ao teatro e 44,9% quase nunca vai ao cinema. Os jogos e as pinturas/artes decorativas também são ocupações pouco frequentes entre os inquiridos, 58,5% quase nunca joga consola ou no PC e 56,6% quase nunca se dedica à pintura ou às artes decorativas nos seus tempos livres.

Tabela 4: Frequência de atividades realizadas nos tempos livres (%)¹¹

Atividade de tempos livres	Quase sempre	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Quase nunca	Total
Desporto	19,7	9,2	23,7	22,4	25	100
Leitura (livros, revistas, jornais)	32,5	15	27,5	16,2	8,7	100
Cinema	10,3	5,1	28,2	11,5	44,9	100
Teatro	0	2,6	13	16,9	67,6	100
Jogos (PC/Consola)	5,2	7,8	14,3	14,3	58,5	100
Televisão	60,5	17,3	12,3	6,2	3,7	100
Internet	39,8	20,5	30,8	2,6	6,4	100
Passeios	45	23,8	21,2	6,2	3,7	100
Fotografia	8,7	11,2	31,2	21,2	27,4	100
Pintura/Artes decorativas	5,2	7,9	19,7	10,5	56,6	100
Outras *	62,5	12,5	12,5	12,5	0	100

* 11 inquiridos indicaram outras atividades

A tabela seguinte apresenta as preferências relativas ao género de teatro, cinema, leitura e programas preferidos. Apesar de pouco comum, o teatro é uma das formas de ocupar os tempos livres. Nesta atividade, a comédia é o que frequentemente mais escolhem (13,6% escolhe frequentemente este género de peça e 42,4% algumas vezes), por outro lado, o drama é o menos frequente. Relativamente ao cinema as tendências são semelhantes, havendo maior preferência por filmes de ação (42,6%), seguida da comédia (38,5% frequentemente) e o drama (23,6%). A leitura de relatos ou histórias apresenta uma frequência elevada de ocupação dos tempos livres, 40,3% escolhe frequentemente este tipo de leitura e 45,2% escolhe às vezes. Os livros técnicos e os livros policiais são o tipo de leitura menos selecionada, 54,7% e 50,9% dos inquiridos, respectivamente, raramente escolhe este tipo de leitura. A televisão é sem dúvida a forma mais comum de ocupação de tempos livres, apresentando uma taxa de resposta superior às restantes atividades de ócio/lazer. Os programas mais comuns são os programas informativos, 69,9% e filmes ou séries, 54,5%. Os concursos ou *talk shows* são o género de programação que os inquiridos menos gostam.

¹¹ De forma a simplificar a análise, reclassificou-se a escala nesta questão: agregou-se o *Sempre* e *Frequentemente* e reclassificado como *Quase sempre*; agregou-se o *Raramente* e *Nunca* e reclassificou-se como *Quase Nunca*.

Tabela 5: Preferências de género relativamente ao teatro, cinema, leitura e aos programas televisivos (%)

	Género	N	Frequentemente	Algumas vezes		Total
				Raramente		
Teatro	Revista à portuguesa	47	6,4	27,7	66,0	100
	Drama	47	10,6	21,3	68,1	100
	Comédia	59	13,6	42,4	44,1	100
	Outro	1	100	-	-	100
Cinema	Drama	55	23,6	38,2	38,2	100
	Ficção científica	51	19,6	47,1	33,3	100
	Ação	61	42,6	41,0	16,4	100
	Comédia	65	38,5	43,1	18,5	100
	Outro	5	100	-	-	100
Leitura	Clássicos	54	22,2	42,6	35,2	100
	Policiais	53	9,4	39,6	50,9	100
	Relatos/História	62	40,3	45,2	14,5	100
	Livros técnicos	53	3,8	41,5	54,7	100
	Outro	6	33,3	50	16,7	100
Televisão	Programas informativos	73	69,9	27,4	2,7	100
	Concursos/ talk shows	58	15,5	37,9	46,6	100
	Filmes/séries	77	54,5	41,6	3,9	100
	Telenovelas	70	35,7	35,7	28,6	100
	Outro	1	100	-	-	100

Influência da faixa etária e habilitações literárias no modo de ocupação dos tempos livres

De modo a verificar até que ponto a idade dos inquiridos influencia a ocupação dos tempos livres, selecionaram-se as atividades que os inquiridos praticam *quase sempre* e cruzaram-se com a variável *idade*. Assim, na tabela 6, verifica-se que os indivíduos com idades entre os 19 e 29 anos ocupam os seus tempos livres de formas diversas, mas as atividades mais frequentes são ver televisão (28,9%), passear (17,8%) e navegar na internet (15,6%). De modo semelhante, os indivíduos com idades entre os 30 e os 39 anos quase sempre ocupam

este tempo a passear (23,5%), a ver televisão (22,1%) e a ler (17,6%). Entre os 40 e os 49 anos a ocupação dos tempos livres é semelhante à dos indivíduos mais jovens, 29,4% vê televisão e navega na internet e 17,6% faz passeios. Os indivíduos mais velhos, ou seja, com idades entre os 50 e 60 anos quase sempre veem televisão (30%), leem ou navegam na internet (20%), praticam desporto (10%) ou passeiam (10%). Pelos resultados, pode dizer-se que, independentemente da idade, passear ou ver televisão são as atividades mais escolhidas pelos inquiridos para ocupar os seus tempos livres, sendo a pintura, a fotografia, o cinema e o teatro as atividades menos comuns.

Tabela 6: Atividades quase sempre praticadas nos tempos livres, segundo a idade

Atividade	19-29	30-39	40-49	50-60
Idade				
Desporto	8,9	8,8	0	10
Leitura	11,1	17,6	11,8	20
Cinema	5,6	1,5	11,8	0
Jogos	3,3	1,5	0	0
Televisão	28,9	22,1	29,4	30
Internet	15,6	14,7	29,4	20
Passear	17,8	23,5	17,6	10
Fotografia	3,3	5,9	0	0
Pintura/ Artes decorativas	2,2	2,9	0	0
Outras	3,3	1,5	0	10
Total	100	100	100	100

De acordo com o que foi analisado, verificou-se que a idade não influencia a forma como estes inquiridos ocupam os seus tempos livres.

Posteriormente, procurou-se perceber se as habilitações literárias estariam relacionadas com a existência de outras atividades para além das já mencionadas como mais frequentes. Todavia, as habilitações também não parecem influenciar a forma como se ocupa o tempo livre. A televisão, a internet e os passeios continuam a ser transversais a todos os inquiridos, com exceção daqueles que frequentam a universidade que não parecem ter o hábito de passear, embora a representatividade de estudantes universitários seja muito reduzida. A leitura da tabela permite afirmar que os inquiridos com o 9.º ano quase sempre ocupam os seus tempos livres a ver televisão (27,1%) e a passear (20,6%), os que têm o 11.º ano têm o hábito de navegar na internet (40%), os indivíduos com o 12.º ano costumam ler (25%), ver televisão (25%), navegar na internet (25%) e passear 825%), os que frequentam a universidade quase sempre veem televisão (50%) ou navegam na internet 850%) e, por fim, os licenciados navegam na internet (26,3%), leem (21,1%) e veem televisão (21,1%). Curiosamente, os inquiridos que habitualmente se dedicam à fotografia e à pintura apenas têm o 9.º ano de escolaridade.

Tabela 7: Atividades quase sempre praticadas nos tempos livres, segundo as habilitações literárias

Atividade Idade	9.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	Frequência Universitária	Licenciatura
Desporto	9,0	0,0	0	0	5,3
Leitura	12,9	20,0	25	0	21,1
Cinema	5,2	0,0	0	0	0
Jogos	1,9	0,0	0	0	5,3
Televisão	27,1	20,0	25	50	21,1
Internet	14,2	40,0	25	50	26,3
Passear	20,6	20,0	25	0	10,5
Fotografia	4,5	0,0	0	0	0
Pintura	2,6	0,0	0	0	0
Outras	1,9	0,0	0	0	10,5
Total	100,0	100,0	100	100	100,1

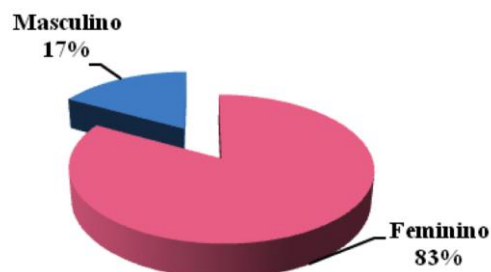
TELEVISÃO E APRENDIZAGEM (QUESTIONÁRIO II)

Depois de concluirmos que a televisão ocupava grande parte do tempo livre dos adultos, procuramos perceber que tipos de programas eram preferidos. Assim, o objectivo do segundo questionário foi identificar os vários programas escolhidos pelos adultos e compreender até que ponto estes consideravam que a televisão lhes proporcionava aprendizagens significativas.

Dados biográficos

Numa segunda fase foram inquiridos 78 indivíduos, dos quais a maioria pertence ao sexo feminino. Este grupo incluiu alguns dos adultos inquiridos no primeiro questionário e constituiu-se também por outros adultos a frequentar Formações Modulares Certificadas e a desenvolver processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Gráfico 5: Sexo dos Inquiridos (II)



A média das idades dos inquiridos é de 37 anos, com um desvio padrão de 8 anos (tabela 8) que. Como se pode verificar no gráfico 2, a maior concentração etária situa-se entre os 30 e os 44 anos. A idade mínima é de 24 anos e a idade máxima é 56 anos.

Gráfico 6: Idade dos inquiridos (II)

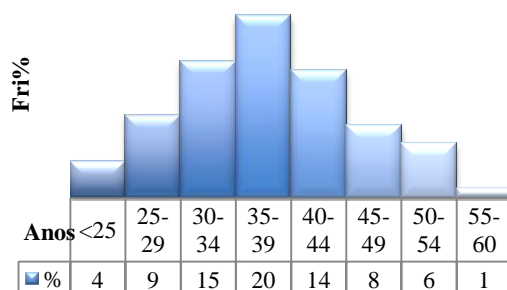


Tabela 8: Medidas de tendência central

Idade	Estatísticas
N	77
Média	37
Desvio Padrão	8
Idade mínima	24
Idade máxima	56

Relativamente às habilitações literárias, verificamos que, embora o nível de escolaridade seja baixo, todos têm pelo menos o 4.º ano e a maioria tem a escolaridade obrigatória (71,7% tem o 9.º ano). Apenas 4,5% possuem licenciatura.

Gráfico 7: Habilitações literárias (II)

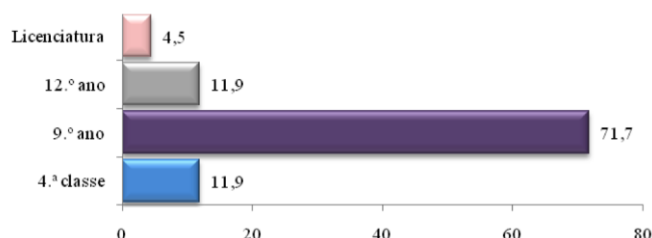


Tabela 9: Medidas de tendência central

Habilitações literárias	Estatísticas
N	67
Média	4 (9.º ano)
Desvio Padrão	1
Moda	4 (9.º ano)

Grande parte dos inquiridos encontra-se a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos (48,7%). Paralelamente a esta situação, 20,5% estão desempregados e 2,6% estão reformados. Os restantes mantêm profissões como operários fabris (7,7%), empregados de escritório (1,3%), comerciais (1,3%), cabeleireiros (1,3%) entre outras (tabela 10).

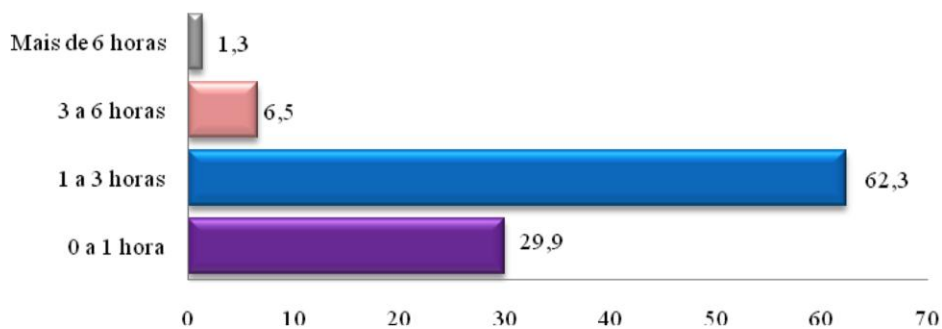
Tabela 10: Profissão dos inquiridos (II)

Profissão dos inquiridos	Fi	Fri%
Auxiliar de limpeza	1	1,3
Cabeleireira	1	1,3
Comercial	1	1,3
Decorador de interiores	1	1,3
Desempregado/a	16	20,5
Empregado/a escritório	1	1,3
Estudante	2	2,6
Estudante EFA (Cursos vitrinismo, geriatria e técnicas administrativas)	38	48,7
Formador/a	2	2,6
Manobrador de máquinas	1	1,3
Mecânico	1	1,3
Modelador de calçado	1	1,3
Socorrista	1	1,3
Operário/a fabril	6	7,7
Professor/o 1.º ciclo	1	1,3
Reformado/a	2	2,6
Secretária/administrativa	1	1,3
NR	1	1,3
Total	78	100

Tempo despendido a ver televisão

Quando questionados acerca do número de horas que despendiam a ver televisão, a maioria refere ver entre 1 a 3 horas por dia (62,3%). 29,9% vê no máximo 1 hora por dia e apenas 1,3% vê mais de 6 horas por dia (Gráfico 8).

Gráfico 8: Número de horas que despende a ver televisão

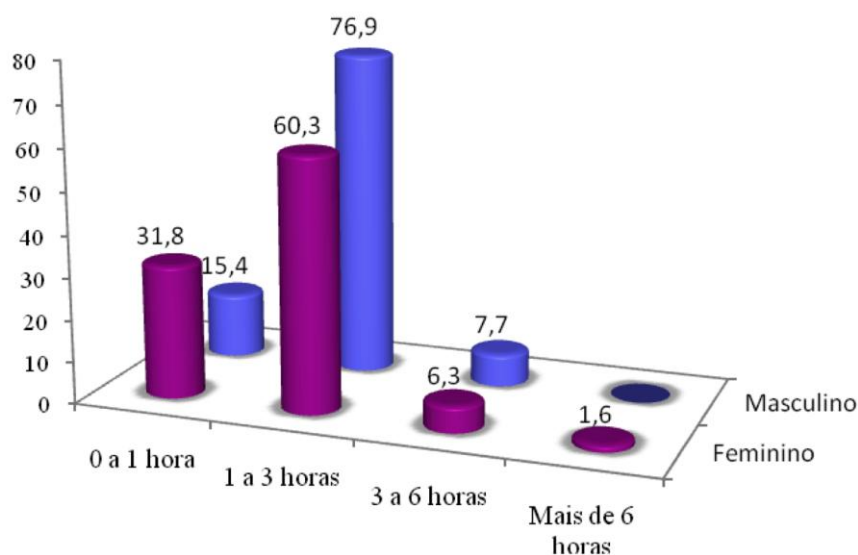


De modo a verificar se a idade influencia o tempo que despendem a ver televisão cruzaram-se as variáveis horas de TV e idade. Como se pode verificar na tabela 4, as pessoas que referem ver mais horas de televisão são as que têm idades entre os 40 e os 44 anos visto que 100% dos que veem mais de 6 horas por dia têm estas idades e os que têm entre 50 e os 54 anos veem cerca de 3 a 6 horas por dia (60%). A maioria dos que veem poucas horas de televisão, ou seja não mais de uma hora por dia, têm idades inferiores a 39 anos.

Tabela 11: Número de horas que despende a ver televisão por idade

Horas/ idades	<25	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-60	Total
0 a 1 hora	0	22,7	27,3	31,8	9,1	9,1	0	0	100
1 a 3 horas	8,3	8,3	18,8	27,1	20,8	12,5	4,2	0	100
3 a 6 horas	0	0	0	0	20	0	60	20	100
Mais de 6 horas	0	0	0	0	100	0	0	0	100

Relativamente à influência do sexo do inquirido sobre o número de horas que vê televisão, não se verifica uma diferenciação significativa entre os sexos, tanto a maioria dos homens como das mulheres veem 1 a 3 horas por dia de TV (76,9% e 60,3% respectivamente). Verifica-se, contudo, e como se pode visualizar no gráfico 5 uma maior assistência por parte dos homens já que a percentagem de homens que vê TV entre uma a três horas é maior do que a das mulheres e a percentagem de mulheres que vê televisão no máximo uma hora por dia é de 31,8%.

Gráfico 9: Número de horas que despende a ver televisão, segundo o sexo

No que diz respeito à influência da profissão no número de horas de visionamento televisivo, observa-se que são a maioria dos estudantes EFA que veem 1 a 3 horas por dia de televisão. Curiosamente os desempregados veem pouca televisão, visto que 50% deles vê no máximo uma hora por dia, tal como os mecânicos e os socorristas. Aqueles que parecem despende mais tempo a ver televisão são os reformados, 50% vê 1 a 3 horas por dia e 50% 3 a 6 horas.

Tabela 12: Número de horas que despende a ver televisão, segundo a profissão

Profissão do inquirido	Número de horas que despende a ver televisão				Total
	0 a 1 hora	1 a 3 horas	3 a 6 horas	Mais de 6 horas	
Desempregado/a	50	37,5	12,5	0	100
Estudante EFA	21,6	70,3	5,4	2,7	100
Reformado/a	0	50	50	0	100
Professor/o 1.º ciclo	0	100	0	0	100
Formador/a	50	50	0	0	100
Operário/a fabril	50	50	0	0	100
Manobrador de máquinas	0	100	0	0	100
Mecânico	100	0	0	0	100
Decorador de interiores	0	100	0	0	100
Comercial	0	100	0	0	100
Auxiliar de limpeza	0	100	0	0	100
Modelador de calçado	0	100	0	0	100
Estudante	0	100	0	0	100
Socorrista	100	0	0	0	100
Cabeleireira	0	100	0	0	100
Secretário(a)/administrativo(a)	0	100	0	0	100

Canais televisivos

Uma outra questão colocada aos inquiridos diz respeito aos canais de televisão preferidos. De acordo com os dados apurados, o canal mais visto é a SIC (62,3%), seguido da TVI (48,1%), sendo os canais menos vistos os canais pagos, por cabo ou satélite (23,4%) (Tabela 13).

Tabela 13: Canais que prefere mais frequentemente

Canais	N	Fi	Fri%
RTP1	77	26	33,8
RTP2	77	32	41,6
SIC	77	48	62,3
TVI	77	37	48,1
Canais pagos (cabo ou satélite)	77	18	23,4

Ao abordar esta questão de acordo com o sexo, percebemos que o canal mais visto pelas mulheres é a SIC, 65,1% das mulheres preferem ver a SIC, e o canal preferido dos homens é a TVI, 53,8% dos homens preferem ver a TVI. Os canais que as mulheres menos veem são os canais pagos. Quanto aos homens, a RTP1, RTP2 e os CANAIS PAGOS apresentam a mesma percentagem de preferência (38,5%). A RTP2 é vista com maior frequência pelas mulheres, 41,3%, do que pelos homens ,38,5% (Tabela 14).

Tabela 14: Canais preferidos segundo o sexo

Sexo	Canais	RTP1	RTP2	SIC	TVI	Canais pagos (cabo ou satélite)
	Feminino		31.7	41.3	65.1	47.6
Masculino		38.5	38.5	46.2	53.8	38.5

Cruzando os grupos de idades com os canais preferidos, verificamos que as pessoas com menos de 25 anos preferem o canal SIC (75%) e as que têm entre 25 e 29 anos também preferem a SIC (66,7%), seguida da RTP1 e RTP2 /55,6%). Aqueles que têm entre os 30 e os 34 anos preferem a TVI (60%), embora também refiram muito o canal SIC (53,3%). Os inquiridos com idades entre os 35 e 39 anos e entre os 40 e 44 anos também demonstram maior preferência pela SIC, 70,0% e 78,6% respectivamente. Como se verifica na tabela, os inquiridos mais velhos preferem a TVI.

Tabela 15: Canais preferidos segundo a idade

Idades	Canais				
	RTP1	RTP2	SIC	TVI	Canais pagos (cabo ou satélite)
<25	0	0	75.0	25.0	50.0
25-29	55.6	55.6	66.7	22.2	11.1
30-34	13.3	26.7	53.3	60.0	33.3
35-39	25.0	50.0	70.0	40.0	10.0
40-44	64.3	57.1	78.6	50.0	35.7
45-49	37.5	25.0	50.0	75.0	0
50-54	0	40.0	0	60.0	40
55-60	0	0	0	100.0	100

Programação televisiva

Relativamente aos programas de televisão mais vistos, de acordo com os dados, 46,4% dos inquiridos veem sempre os noticiários ou programas informativos e 33,3% vê muitas vezes, sendo este o tipo de programa mais visto e com maior frequência. Os programas menos vistos parecem ser os concursos, 40,9% vê-os raramente, e os programas desportivos, 31,3% vê-os raramente. Seguem-se os programas de entretenimento (62,3%), programas culturais sobre literatura, cinema, teatro, etc. (50,8%), filmes e séries (45,1%), documentários (45,2%) e debates (45,7%).

Tabela 16: Programas de televisão mais vistos

Programas	Sempre	Muitas vezes	À s vezes	Raramente	Nunca
Noticiários/programas informativos	46,4	33,3	20,3	0	0
Filmes e séries	15,5	23,9	45,1	12,7	2,8
Telenovelas	9,9	14,1	36,6	29,6	9,9
Documentários	4,8	24,2	45,2	22,6	3,2
Anúncios publicitários	6,8	11,9	30,5	30,5	20,3
Jogos de futebol	9,0	11,9	22,4	28,4	28,4
Programas desportivos	6,0	16,4	19,4	31,3	26,9
Debates	5,7	8,6	45,7	30,0	10,0
Programas de entretenimento	2,9	10,1	62,3	15,9	8,7
Desenhos animados	5,8	10,1	40,6	29,0	14,5
Programas musicais	10,0	14,3	47,1	18,6	10,0
Concursos	7,6	4,5	37,9	40,9	9,1
Programas culturais (sobre literatura, cinema, teatro, etc.)	6,2	12,3	50,8	23,1	7,7

Os programas mais vistos vs a idade dos espetadores

Com vista a verificar se o tipo de programas que as pessoas assistem varia consoante as idades, cruzou-se a variável idade com os programas que habitualmente os inquiridos veem. Através dos resultados percebemos os noticiários / programas informativos são bastante seguidos por todos, visto que a maioria assiste com muita frequência ou mesmo sempre aos noticiários. O grupo etário de 25 anos é o que apresenta uma menor assistência, comparativamente com os restantes grupos de idades, 25% assiste sempre aos noticiários e daqueles que têm entre 30 a 34 anos 20% assiste sempre (cf. Anexo III, tabela 1).

Relativamente aos filmes/séries, o grupo de pessoas que mais frequentemente vê este tipo de programação tem idades entre os 40 e 44 anos, 30,8% vê muitas vezes e 23,1% vê sempre. Curiosamente, a maior parte da população com idades entre os 24 e os 34 anos só vê filmes e séries às vezes, havendo uma percentagem de 50% nos que têm menos de 25 anos, 44,4% nos que têm entre os 25 e 29 anos e 46,7% nos que têm entre os 30 e 34 anos (cf. Anexo III, tabela 2).

As telenovelas, são vistas com menor assiduidade, de acordo com os resultados. Não obstante, metade dos inquiridos com idades entre os 50 e 54 anos referem ver muitas vezes as telenovelas e 30,8% daqueles que têm entre os 40 e 44 anos veem sempre. Os restantes inquiridos indicaram ver as telenovelas às vezes e a maioria dos que têm entre os 25 e 29 anos e todos os mais velhos, com idades entre 55 e 60 anos) raramente veem telenovelas (cf. Anexo III, tabela 3).

Quanto aos documentários, aqueles que veem esta programação com maior frequência têm idades entre os 24 e 29 anos, 50% dos que têm menos de 25 anos vê muitas vezes, assim como 42,9% dos que têm idades entre os 25 e 29 anos. Destaca-se o interesse também desta programação pelos inquiridos com idades entre os 50 e 54 anos, 25% vê sempre os documentários e 25% vê muitas vezes. Diríamos que os que veem menos frequentemente os documentários são os mais jovens (metade dos que têm menos de 25 anos raramente veem, assim como 42,9% dos que têm entre os 25 e 29 anos) e também a faixa etária dos 45 a 49 anos 50% raramente vê documentários, 50% (cf. Anexo III, tabela 4).

No caso dos anúncios publicitários, independentemente da idade, é um tipo de programação preterida. Os inquiridos com mais de 55 anos e a maioria (75%) dos que têm menos de 25 anos referem nunca ver a publicidade. As pessoas que veem publicidade com maior frequência são as que têm entre 25 e 29 anos (44,5%) e entre 30 e 34 anos (46,2%). No caso dos inquiridos com idades entre os 35 e os 39 anos as preferências são diferentes, pois apesar de 43,7% raramente ver publicidade, 12,5% vê sempre, 18,8% vê muitas vezes e 12,5% vê algumas vezes (cf. Anexo III, tabela 5).

No respeitante aos jogos de futebol, a idade já parece estar associada às preferências dos inquiridos. Metade dos inquiridos com idades entre os 45 e 49 anos veem sempre ou muitas vezes. De modo semelhante, 40% daqueles que têm entre 50 e 54 anos também veem sempre o futebol na TV ou, pelo menos, muitas vezes. Os mais jovens, até aos 34 anos, parecem assistir menos vezes ao futebol pela TV, pois 50% dos que têm menos de 25 anos dizem nunca ver este tipo de programação, 44,4% dos que têm idades entre os 25 e 29 anos raramente veem e 60% dos que têm entre 30 e 34 anos raramente ou mesmo nunca veem o futebol através da televisão (cf. Anexo III, tabela 6).

À semelhança do anterior, os programas desportivos, através da televisão, também não são muito seguidos pelos inquiridos. Contudo, destaca-se um maior interesse pelo desporto em geral por parte dos mais jovens, visto que 44,4% dos que têm idades entre os 25

e 29 anos veem muitas vezes este tipo de programação. No caso das pessoas com idades entre os 50 e 54 que, quando questionados acerca do futebol, 40% respondeu que via sempre ou muitas vezes, o desporto em geral já não é um programa tão frequentemente visualizado, apenas 25% refere ver sempre os programas desportivos e 50% só vê às vezes (cf. Anexo III, tabela 7).

Os debates são, segundo os nossos resultados, um tipo de programação com menos frequência de audiência. A maioria dos inquiridos só os vê às vezes e apenas 25% dos que têm idades entre os 50 e 54 anos é que os veem sempre. Alguns (40%) daqueles que têm idades entre os 30 e 34 anos raramente assistem a debates através da televisão (cf. Anexo III, tabela 8).

Os programas de entretenimento apenas têm grande audiência nas idades superiores a 55 anos, que veem esta programação muitas vezes. Os restantes, na sua grande maioria só veem programas de entretenimento às vezes (cf. Anexo III, tabela 9).

Os desenhos animados são vistos com maior frequência pelas pessoas com idades entre os 45 e 49, veem sempre 40%, 30 a 34 anos, veem muitas vezes 26,7% e menos de 25 anos, veem muitas vezes 25%, apesar de 50% deste último grupo afirmar que raramente vê desenhos animados. Com exceção dos inquiridos com idades entre os 40 e 44 anos os restantes, na sua maioria, veem desenhos animados às vezes (cf. Anexo III, tabela 10).

Relativamente aos programas musicais, as faixas etárias que mais frequentemente veem este tipo de programação têm idades entre os 30 e 34 anos, 14,3% vê sempre e 21,4% vê muitas vezes, os que têm idades entre os 40 e 44 anos, 15,4% vê sempre ou muitas vezes, 45 a 49 anos, 20% vê sempre, ou pelo menos, muitas vezes e um quarto dos que têm entre 50 e 54 anos. A grande maioria dos que tem menos de 25 anos vê às vezes, 75% e, curiosamente, os que têm entre 25 e 29 anos nunca veem, 44,4% (cf. Anexo III, tabela 11).

Por fim, os programas culturais são vistos *às vezes* pela maioria das pessoas. Metade daqueles que têm idades entre os 45 e 49 anos nunca veem programas sobre literatura, cinema, teatro, etc., assim como 25% daqueles que têm menos de 25 anos. Através dos resultados, diríamos que os que mais veem programas culturais são os que têm idades entre os 30 e 39 anos, os que têm entre 30-34 veem sempre estes programas, 7,1%; veem muitas vezes 14,3% e algumas vezes 42,9% (cf. Anexo III, tabela 12).

Grau de satisfação com os conteúdos televisivos

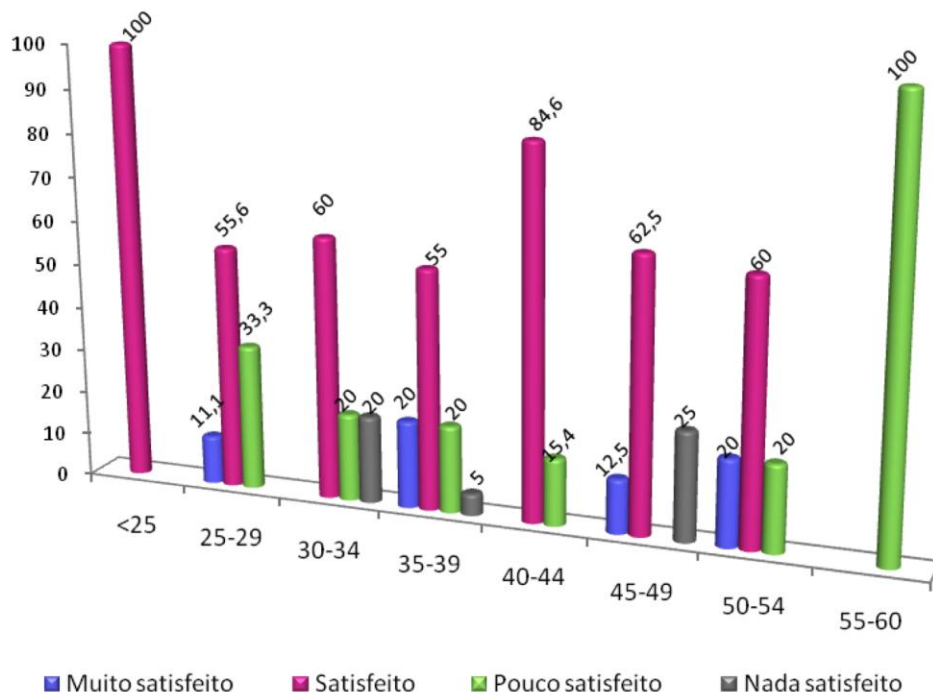
A maioria (64,5%) dos inquiridos encontra-se satisfeita com os conteúdos televisivos da televisão pública, ou seja, da RTP1 e RTP2. Apenas 7,9% não está nada satisfeito com estes canais (tabela 17).

Tabela 17: Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública/ estatal (RTP 1 e 2)

Grau de satisfação	Fi	Fri%
Muito satisfeito	7	9,2
Satisfeito	49	64,5
Pouco satisfeito	14	18,4
Nada satisfeito	6	7,9
Total	76	100,0

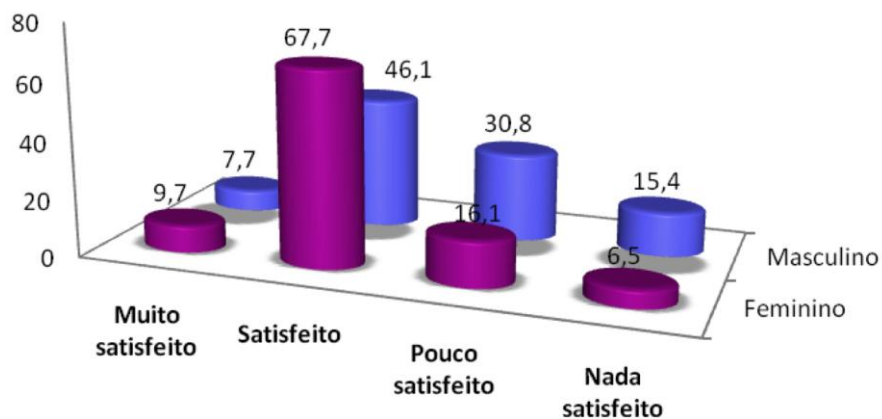
O gráfico seguinte dá indicação do grau de satisfação dos inquiridos com os conteúdos dos canais públicos, segundo a sua idade. De acordo com os dados apurados, os inquiridos com menos de 25 anos estão satisfeitos com os conteúdos destes canais (100%), assim como a grande maioria das pessoas que têm entre os 40 e 44 anos (84,5%), entre os 45 e 49 anos, entre os 30 e 34 anos e entre os 50 e 54 anos. Os grupos de idades que parecem estar menos satisfeitos com a RTP1 e a RTP2 são os mais velhos, com idades entre os 55 e 60 anos, já que todos os que têm esta idade referem estar pouco satisfeitos com estes canais. Assim como, os que têm idades entre os 45 e 49 anos que, embora a maioria refiram estar satisfeitos, um quarto destes inquiridos não está nada satisfeito com os canais em questão. Apesar de se verificarem algumas diferenciações entre os grupos, também se verificam disparidades dentro dos mesmos grupos de idade, pelo que deduzimos que a idade não parece ser factor de influência no grau de satisfação com os conteúdos da RTP1 e RTP2.

Gráfico 10: Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública/ estatal (RTP 1 e RTP 2), segundo a idade



Por outro lado, o grau de satisfação com os conteúdos programáticos da RTP1 e RTP2 já parece ser influenciado pelo sexo dos inquiridos pois, como podemos verificar no gráfico 7, os homens estão menos satisfeitos que as mulheres. Enquanto a maioria das mulheres está satisfeita com os conteúdos dos canais públicos (67,7%), parte dos homens está pouco satisfeito (30,8%) e alguns não estão nada satisfeitos (15,4%). Não obstante verifica-se igualmente uma percentagem relativamente grande de homens que também refere estar satisfeito com estes canais.

Gráfico 11: Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública, segundo o sexo



Como já foi referido, a maioria dos inquiridos está satisfeita com os canais públicos da televisão e as suas características demográficas não parecem ser factor de diferenciação, pois o cruzamento do grau de satisfação com a profissão dos inquiridos também não revela distinção entre sectores de atividade. Podemos distinguir aqui os mecânicos e metade dos estudantes como inquiridos nada satisfeitos com a RTP1 e RTP2 e os professores de 1.º ciclo, decoradores de interiores, comerciais e secretários/administrativos como pouco satisfeitos com estes canais. Contudo, o número de inquiridos com este tipo de profissões é muito reduzido para fazer ilações generalistas. Não obstante, verifica-se que os desempregados, 68,8%, e os estudantes dos cursos EFA, 66,7%, estão na sua maioria satisfeitos com os conteúdos dos canais públicos assim como todos os inquiridos que são reformados, formadores, empregados de escritório, manobreadores de máquinas, auxiliares de limpeza, modeladores de calçado, socorristas e cabeleireiros.

Tabela 18: Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública, segundo a profissão

Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública, segundo a profissão					
Profissão do inquirido	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito	Total
Desempregado/a	12,5	68,8	18,7	0	100
Estudante EFA	11,1	66,7	13,9	8,3	100
Reformado/a	0	100	0	0	100
Professor/o 1.º ciclo	0	0	100	0	100
Formador/a	0	100	0	0	100
Operário/a fabril	16,7	33,3	33,3	16,7	100
Empregado/a escritório	0	100	0	0	100
Manobrador de máquinas	0	100	0	0	100
Mecânico	0	0	0	100	100
Decorador de interiores	0	0	100	0	100
Comercial	0	0	100	0	100
Auxiliar de limpeza	0	100	0	0	100
Modelador de calçado	0	100	0	0	100
Estudante	0	50	0	50	100
Socorrista	0	100	0	0	100
Cabeleireira	0	100	0	0	100
Secretária/administrativa	0	0	100	0	100

Aprendizagens através da televisão

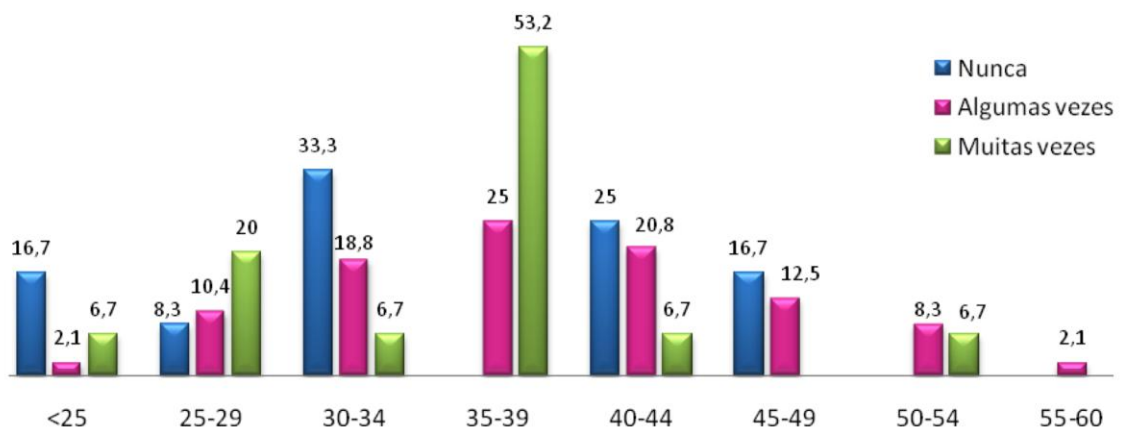
Questionamos os inquiridos acerca das aprendizagens efectuadas através da televisão e a maioria refere que algumas vezes fazem aprendizagens significativas através dos media (63,2%) (tabela 19), apenas 17,1% indica nunca ter aprendido nada com os programas televisivos.

Tabela 19: Já realizou aprendizagens significativas através da TV?

Frequência	Fi	Fri%
Nunca	13	17,1
Algumas vezes	48	63,2
Muitas vezes	15	19,7
Total	76	100,0

Televisão e aprendizagens, segundo a idade, o sexo e a profissão

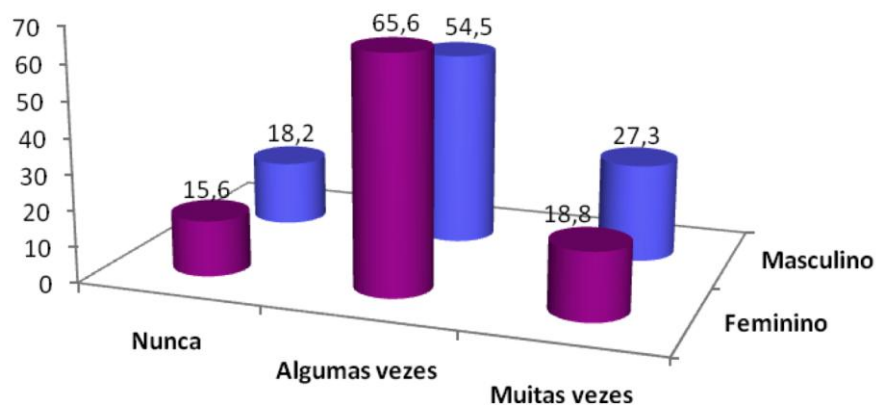
De acordo com os dados apresentados no gráfico 8, as pessoas que aprendem mais com a televisão são as que têm idades entre os 35 e os 39 anos, visto que 53,2% daqueles que referiram realizar muitas vezes aprendizagens significativas através da TV têm estas idades. Alguns daqueles que referem nunca ter aprendido nada com a televisão têm idades entre os 30 e 34 anos (33,3%), 40 e 44 anos (25%) e inferiores a 25 anos (16,7%).

Gráfico 12: Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo a idade

Tal como se pode observar no gráfico 12, apesar de haver uma maior percentagem de inquiridos do sexo masculino a referir que efetua muitas vezes aprendizagens através da

televisão (27,3% do sexo masculino para 18,8% do sexo feminino), também a percentagem de homens que nunca aprenderam com a TV é maior do que a das mulheres (18,2% e 15,6% respectivamente). Assim sendo, a frequência de aprendizagens realizadas através da televisão não varia consoante o sexo.

Gráfico 13: Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo o sexo



De modo a verificar se há relação entre a profissão do inquirido e a realização de aprendizagens através da televisão cruzamos estas duas variáveis. Os resultados indicam que os socorristas, as cabeleireiras e as/os administrativas/os são os que mais aprendem com a televisão, dado que todos os inquiridos que têm estas atividades dizem ter realizado muitas vezes aprendizagens através da TV. Por outro lado, os manobreadores de máquinas e os decoradores de interiores referem nunca ter realizado aprendizagens através da TV. Relativamente aos formadores, 50% já efetuou aprendizagens muitas vezes e os restantes algumas vezes. A maioria dos estudantes EFA (68,4%) também aprende algumas vezes através dos programas televisivos.

Tabela 20: Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo a profissão

Profissão do inquirido	Já realizou aprendizagens significativas através da TV?			Total
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	
Desempregado/a	31,2	50	18,8	100
Estudante EFA	13,2	68,4	18,4	100
Reformado/a	0	100	0	100
Professor/o 1.º ciclo	0	100	0	100
Formador/a	0	50	50	100
Operário/a fabril	0	100	0	100
Manobrador de máquinas	100	0	0	100
Decorador de interiores	100	0	0	100
Comercial	0	100	0	100
Auxiliar de limpeza	0	100	0	100
Modelador de calçado	0	100	0	100
Estudante	0	50	50	100
Socorrista	0	0	100	100
Cabeleireira	0	0	100	100
Secretária/administrativa	0	0	100	100

Televisão e formação pessoal e social

De acordo 68,8% dos inquiridos, a televisão contribui para a formação pessoal e social dos indivíduos, embora o contributo não seja em grande escala, pois apenas 23,4% mencionam contribuir muito para a sua formação.

Tabela 21: Contributo da TV para a formação pessoal e social dos indivíduos

Contribuição	Fi	Fri%
Sim, muito	18	23,4
Sim	53	68,8
Não	6	7,8
Total	77	100,0

5.2.2. Análise de conteúdo

“As palavras dispostas de maneira diferente dão um sentido diferente, e os sentidos dispostos de maneira diferente dão efeitos diferentes” (Pascal, 1998: 20 in Gonçalves, A., 2007).

- **Tempo livre e aprendizagem**

APRENDER	DESCANSAR	RELAXAR	CRESCER
REPENSAR	ATITUDES	ALIVIAR O STRESS SAIR	
DA ROTINA CONVIVER	DESENVOLVIMENTO		
INTELECTUAL	CONHECIMENTO	ALIVIAR A MENTE	
DESPORTO	DESOPILAR	HOBBIES	PRAZER
CULTURA	DIVERTIMENTO	BEM-ESTAR	

Figura 2. Representação das respostas dadas à questão: “*Em que medida é que considera o tempo livre importante para o desenvolvimento pessoal e social?*”

A figura apresentada¹² destaca as respostas mais frequentes dos adultos perante a questão “*em que medida é que considera o tempo livre é importante para o desenvolvimento pessoal e social?*”. Os adultos assumiram o tempo livre como *importante* ou *muito importante* para o desenvolvimento pessoal e social; uma percentagem de 72% dos adultos considerou o tempo livre *muito importante* e uma percentagem de 28% dos adultos considerou-o como sendo *importante*. Assim, nesta questão aberta os adultos deram respostas muito completas e que são reveladoras de alguma reflexão pessoal sobre o assunto.

A palavra *conviver* foi muito utilizada pelos inquiridos. Mais de 20 adultos utilizaram esta palavra e outros utilizaram expressões semelhantes como “socializar” ou “estar com a família e amigos”. Esta referência constante por parte os adultos revela a importância que estes dão ao envolvimento familiar e também à amizade, olhando para o tempo livre como uma forma de colmatar a falta de tempo que muitas vezes têm no dia a dia. Alguns adultos

¹² cf. capítulo 5.2, metodologia utilizada na análise de conteúdo

referem associam também a ideia de “acompanhar os filhos” à convivência em família, assumindo o tempo nem sempre é suficiente para o fazerem.

Muito referida também pelos adultos for a expressão “aliviar o stress” ou expressões semelhantes como “libertar o stress”, “abster-me do stress” ou “fugir do stress”. Os adultos indiciam uma grande tensão nos seus locais de trabalho, não havendo qualquer evidência de prazer no trabalho. Vários adultos falam também em esquecer os problemas do trabalho ou distrair-se dos problemas do trabalho ou descansar da vida agitada do dia a dia pessoal e profissional. Esta referência insistente da palavra *stress* é simbólica no sentido de percebermos como estes adultos vivem o tempo de trabalho, como um tempo difícil, onde se vivem muitos dilemas diariamente, que se vão superando com as forças que se buscam nos tempos livres “dando-nos outra predisposição para encararmos o dia a dia”, nas palavras de um dos inquiridos. Os adultos mostram que muitas vezes é difícil ter tempo porque o tempo de trabalho ocupa os tempos que deveriam ser dedicados ao ócio/lazer, como nos diz outro dos inquiridos, “deveria haver mais um pouco de tempo livre, este por vezes torna-se complicado, assim o trabalho exige”. Por outro lado, também não se sente que exista, por parte do grupo de adultos, um prazer no trabalho que permita transformar momentos de trabalho em momentos de ócio/lazer, encontrando aquilo que Fátima Barbosa nos descreve como a passagem de um *trabalho obrigado* a um *trabalho desejado*, em que “*o trabalho desejado terá que integrar elementos do mundo da necessidade (trabalho) e do mundo da liberdade (ócio)*” (Barbosa, F., 2011b: 179).

Indo ao encontro da teoria dos 3D de Dumazedier, já descrita no Capítulo 2, muitos adultos referem cada uma das dimensões de descanso, divertimento e desenvolvimento de modo mais ou menos sistemático. Mais de 10 inquiridos mencionaram claramente razões ligadas ao prazer, à diversão, assumindo o tempo livre como o tempo de fazer aquilo que mais gostamos. Vários inquiridos utilizam também a palavra *descanso*, encarando como imperativa a necessidade de descansar para poder encarar o dia a dia.

O desenvolvimento e o crescimento pessoal são também enunciados pelos adultos que nos falam no tempo livre que “faz-nos crescer”, no tempo livre que permite “*desenvolver atividades mais ligadas à cultura que nos ajudam a conhecer o mundo e a crescer como pessoas*” (Inquirido X)

Assim, embora não haja uma referência às 3 dimensões do tempo livre em simultâneo, constata-se que os adultos compreendem e assumem a importância de todas elas como determinantes no desenvolvimento pessoal e social.

Numa dimensão de desenvolvimento social, os adultos mencionam em vários momentos e de diferentes formas a importância da socialização, de conhecer novas pessoas no seu tempo livre e conviver também com as que já conhece como meio de desenvolvimento social. Algumas das atividades de tempos livres são também enunciadas pelos adultos como promotoras de competências sociais, utilizando as suas palavras, *“aproveitar o tempo livre para ler, que é uma boa ajuda para o conhecimento e também ajuda no saber estar e saber se comportar em sociedade.”* Conscientes da importância de saber ocupar os tempos livres, os adultos vão dando exemplo claros de outras atividades e assumimos, a partir do seu discurso, que estes sabem que nem sempre o tempo livre contribui para o nosso desenvolvimento; como nos revela um dos adultos, o tempo livre é importante para termos *“a oportunidade de nos ocupar nas coisas que mais gostamos, desde que seja sempre útil para o nosso desenvolvimento.”* Os adultos exemplificam atividades de tempos livres como ver televisão, praticar desporto, ler, dedicar-se a trabalhos manuais, *“estar no computador entretidos”*, passear, ir ao *shopping* ou estar na Internet. Um dos adultos refere que o tempo livre é muito importante *“para que uma pessoa possa ver televisão, para ficar com mais informação tal como a Internet”*.

Foram vários os adultos que redigiram respostas bem reveladoras de uma maior reflexão sobre a importância do tempo livre:

“Uma vez que o desenvolvimento pessoal e social implica por definição todas as áreas da vida passíveis de influenciar o indivíduo, quer em termos da sua dimensão estritamente pessoal, quer a nível de uma relação em sociedade, tal carácter global só se coaduna com a ideia de que toda a vivência importa. E, no caso específico do tempo livre, está-se perante uma dimensão de enorme potencial a nível de socialização, abertura de novos horizontes, percepção dos factos a valorizar na vida, fruição e uma infinidade de mais factores absolutamente essenciais ao desenvolvimento pessoal e social” (Inquirido X).

De facto, a ideia exposta pelo adulto de que toda a vivência importa e é relevante para o desenvolvimento pessoal e social evidencia uma ideia de tempo livre como tempo de

socialização, de dedicação aos nossos prazeres que se encaixa naquela que é a nossa perspectiva de ócio/lazer.

O tempo livre como o tempo para si próprio é também muito descrito pelos adultos. Estes falam-nos no tempo de “valorização do próprio”, de “cuidar de si próprio”. Assim, observa-se que a dimensão de liberdade, de escolha pessoal está também muito presente no seu discurso. Estes associam o tempo livre ao tempo de liberdade individual, assumindo que “com os tempos livres conseguimos escolher o local e/ou pessoas com quem poderemos partilhar opiniões”, nas palavras de um inquirido.

De um modo geral, os adultos referem mais a importância de tempos livre ligados a um ócio/lazer mais heterotélico. No seu discurso, os adultos vão mostrando como ocupam o seu tempo livre e sente-se que o ocupam maioritariamente com atividades de caráter social, em constante convívio com os outros. É também neste tipo de ócio/lazer que eles consideram estar o desenvolvimento humano. Pressente-se neste discurso que existe uma menor propensão para o desenvolvimento de atividades mais solitárias, mais introspetivas, mais ligadas à arte. A grande maioria dos adultos cresceu num ambiente de aprendizagem voltada para a escolha de atividades de ócio/lazer criadas por outros, muito mais do que uma aprendizagem voltada para o auto-ócio ou auto-lazer. Existem dois adultos, no grupo de inquiridos, que fazem referência a atividades de ócio/lazer com uma vertente marcadamente mais autotélica, referindo a importância do tempo livre como o tempo de “ponderar e repensar as nossas atitudes” e, por outro lado como o tempo para “*passear sozinho a pé e meditar sobre o que este mundo poderia ser...*”.

- **Conteúdos programáticos**

+	-
SÉRIES FILMES PROGRAMAS DE INFORMAÇÃO PROGRAMAS DE CULTURA DOCUMENTÁRIOS PROGRAMAS DE ATUALIDADE CIENTÍFICA	TELENOVELAS FUTEBOL PROGRAMAS DE ANTI- PROMOÇÃO DE ARTISTAS JOGOS DE ENTRETENIMENTO PUBLICIDADE

Figura 3: Representação das respostas dadas à questão “Que programas gostaria de assistir e/ou que programas gostaria de ver retirados das grelhas de programação?”

Grande parte dos adultos está satisfeita com a televisão (uma percentagem de 64,5% dizem-se satisfeitos ou muito satisfeitos com os conteúdos televisivos). Ainda assim, existe uma percentagem significativa de adultos, correspondente a 265 do total, que se diz pouco ou nada satisfeita com os conteúdos televisivos que tem ao seu dispor. Esta grupo assume uma postura crítica relativamente à programação. Quando questionados relativamente aos programas que gostariam de ver na televisão ou aqueles que não deveriam passar, estes adultos referem a necessidade de retirar a quantidade, na sua opinião excessiva de telenovelas.

Também são críticos relativamente à organização da programação ao longo do dia, um dos adultos refere que “*gostaria de assistir a um bom filme sem que para isso tivesse que estar à espera até de madrugada*”.

Assim, de um modo geral estes adultos gostariam de ver mais séries, mais filmes, mais programas de informação e documentários e gostariam também que programas como telenovelas, publicidade, futebol e jogos de entretenimento vissem o seu espaço reduzido nas grelhas de programação.

Os adultos fazem ainda algumas críticas específicas à televisão no seu todo, mencionando que muitas vezes “ocultam muita informação, principalmente sobre o nosso governo”, ou então que “*não dá nada de jeito*” ou “*não dá o que eu gosto de ver*”. Referem ainda que os programas são muito repetitivos.

Este discurso crítico dos adultos mostra como estão atentos à televisão, sendo capazes de descrever mais ou menos claramente o que, na sua opinião, não está bem. O pequeno grupo de adultos que respondeu a esta pergunta revela, no entanto, algumas dificuldades em expor a sua opinião sobre o que os incomoda na televisão, referem que “não dá o que gosto de ver” mas nem sempre sugerem alternativas claras. Esta postura revela, em nossa opinião, um discurso que se tem vindo a perpetuar relativamente aos malefícios da televisão, patente sobretudo nos discursos sobre a influência da televisão nas crianças e jovens, e que nem sempre é sinónimo de reflexão mas sim de reprodução de discursos ouvidos e lidos por outros e que constituem o discurso crítico geral sobre tudo, muito próximo de outras expressões como “os políticos são todos iguais” ou “os jovens de hoje não têm educação”.

- ***A televisão: aprendizagens e desenvolvimento pessoal social***

CULINÁRIA	SAÚDE	PORTUGUÊS	TRADUÇÃO
DE LÍNGUAS	CULTURA	CIÊNCIA	ARTE
CULTURA GERAL	INGLÊS	ANIMAIS	
LEGISLAÇÃO	APRENDER A LER E A ESCREVER		
TRABALHOS MANUAIS	DECORAÇÃO		
RECICLAGEM	GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	
COMUNICAR CORRETAMENTE	AGENTE EDUCATIVO	HÁBITOS	COSTUMES
	DOENÇAS	TRATAR DAS PLANTAS	

Figura 4: Representação das respostas dadas às questões: “Especifique as aprendizagens realizadas através da televisão.” e “Em que medida considera que a televisão pode contribuir para a formação pessoal e social dos indivíduos?”

No grupo de adultos inquirido, 63,2% dos adultos admitiram já ter realizado aprendizagens significativas através da televisão algumas vezes e 19,7% responderam já ter realizado aprendizagens muitas vezes.

Quando questionados relativamente às aprendizagens específicas realizadas a partir da televisão, mais de 20 adultos utilizaram as palavras culinária ou receitas de culinária. Vários adultos referiram que aprendiam inglês, referindo aprendizagens também no “aspecto linguístico, através da própria legendagem”. Os adultos referiram também de modo mais ou menos sistemático aprendizagens relacionadas com a saúde e a doença e foram também vários os que indicaram ter aprendido informações relacionadas com a educação infantil, com decoração e trabalhos manuais. Por vezes, os adultos deram exemplos concretos como “leis sobre o abono de família do meu filho”, “tirar nódoas da roupa” ou “tratar das plantas”. Vários adultos também referiram a importância da televisão para os esclarecer em questões relacionadas com política, nomeadamente a partir de debates televisivos ou outros programas que também contribuía, nas suas palavras, para “esclarecimento nas opções de voto”.

Os adultos também fizeram algumas referências, ainda que pouco frequentes, a aspetos negativos da televisão como o “*restling*”, remetendo para programas de luta livre onde, na sua opinião, a violência excessiva é vista como um aspeto negativo. Há ainda um adulto que refere que “ao ver televisão fica-se sem saúde”.

No que diz respeito à relação entre televisão e formação pessoal e social, 68,8% dos adultos considera que a televisão contribui para a sua formação e 23,4% consideram que contribui muito. Existe ainda uma percentagem significativa de adultos que acreditam que a televisão não contribui para a sua formação pessoal e social.

Grande parte dos adultos enuncia o “aprender a comunicar” como um dos grandes contributos da televisão. As aprendizagens decorrentes de programas cultura geral são também apontadas como grandes contribuintes para a formação. Os desenhos animados são apontados como bons programas que ajudam na formação das crianças. Os adultos falam também no papel que a televisão assume como agente solidário e no auxílio importante para “os cidadãos com menos habilitações, pois podem estar informados e saber a que locais se podem dirigir para pedir apoios”. O papel informativo da televisão é também bastante vincado pelos adultos, quase todos indicam que a televisão nos ajuda a estarmos mais informados sobre o que “se está a passar à nossa volta”.

- ***O que vemos e como vemos***

Outra das questões muito referida pelos adultos é o papel de quem vê televisão na sua própria formação. Os adultos revelam clara consciência de que nem tudo o que passa na televisão tem um caráter formativo. Eles sabem que o papel do espectador é fundamental e que é este que deve decidir em consciência aquilo que quer ou não ver na televisão, de acordo com a oferta disponível e também de acordo com os seus próprios interesses. Como nos escreve uma dos inquiridos:

“A televisão é hoje em dia um inevitável agente educativo, portanto a formação pessoal e social dos indivíduos é influenciada por esta. Mas o indivíduo permanece o autor da sua formação pessoal e social. A informação é interpretada pelo seu ser” (Inquirido X).

Vários são os adultos que, de uma forma mais ou menos clara, vão revelando a importância do papel do espectador. Outro dos adultos diz-nos que a televisão contribui para a nossa formação mas “o importante é que se selecione os programas que visualizamos”. Frases como “dependendo dos programas que passam, pode ser uma mais valia para cada um” ou “desde que seja bem direcionada e com informações” ilustram bem esta consciência da função central que cada adulto tem na sua própria aprendizagem. Presente-se nas frases escritas pelos adultos um discurso muito próximo do dualismo de que nos fala Debray (1992), por uma lado a televisão a televisão que nos dá a verdade, por outro a televisão que nos ilude e nos engana; por uma lado a televisão que está ao serviço da democracia, por outro a televisão que a perverte.

O caráter modelador da televisão é também mencionado pelos adultos. De acordo com um deles, a televisão “*modela o comportamento dos indivíduos e tanto pode melhorar como piorar, principalmente o comportamento das crianças e dos jovens*”. Mais uma vez, aparece aqui destacada a dicotomia constante dos pontos fortes e fracos da televisão, intimamente ligados a quem vê e como vê.

Deste modo, a programação televisiva é uma das preocupações dos adultos quando refletem sobre formação e televisão. Vários dos inquiridos destacam a importância de selecionarmos cuidadosamente os programas que vemos. Salientam que “*temos que ter em*

atenção o lado negativo de alguma informação que ela transmite". Referem também claramente aqueles que na sua opinião são bons e maus programas, *"sendo programas culturais pode aprender muito mas se for novelas só desaprende"*. Curiosamente, apesar de os adultos se mostrarem pouco a favor das novelas, há também a constatação por parte de vários dos inquiridos de que a televisão pode ajudar a desenvolver a componente relacional através da ficção. Nas palavras de um dos adultos, *"também uma componente relacional humana é promovida pelas histórias de vida retratadas pela ficção"*. Ora, embora o adulto não fale claramente em telenovelas, assumindo o carácter ficcional e de representação dos problemas do dia a dia que as telenovelas têm, diríamos que estas podem dar um grande contributo para a formação de cada um. Mais uma vez se sente um discurso muito marcado pelo senso comum e pelas frases feitas. Os adultos que criticam as telenovelas são muitas vezes os mesmos que elogiam séries americanas com conteúdos e enredos muito semelhantes àquelas.

Os adultos também abordam a questão das audiências televisivas, mostrando-se conscientes dos constrangimentos que estas causam, assumindo que muitas vezes que *"infelizmente o maior interesse é captar audiências não importa como"*, o que faz com que programas de interesse geral e informativos sejam preteridos em detrimento de concursos ou outro tipo de programas que captam audiências mas muitas vezes não encerram qualquer valor em termos de contributo para o desenvolvimento humano.

5.3. Síntese dos resultados e conclusões

O trabalho do estudo das opções dos adultos durante os seus tempos livres permitiu verificar que os mesmos valorizam o tempo livre como um tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Permitiu também concluir que a televisão ocupa uma boa parte dos tempos livres dos adultos e que estes são bastante críticos quanto ao papel da televisão enquanto meio de formação de jovens e adultos.

5.3.1. Tempo livre para quê?

Os inquiridos consideraram que o tempo livre era muito importante para o desenvolvimento pessoal e social. As razões que apontaram vão desde a importância de conviver com a família e amigos, poder aprender no tempo livre, crescer, relaxar, repensar atitudes, aliviar o stress do dia a dia, sair da rotina, desenvolver o intelecto, aliviar a mente, praticar desporto, ter tempo para os hobbies, prazer, divertimento, bem-estar. De todas as razões enunciadas pelos adultos, uma das frases mais repetida pelo grupo de adultos foi “sair da rotina”. De facto, os adultos encaram o tempo livre maioritariamente como o tempo liberto do trabalho, o tempo em que conseguem “se desligar temporariamente da tutela quotidiana das instituições, organizações, agrupamentos aos quais se está ligado pelo nascimento, estatuto. Não é para romper, é para se libertar periodicamente de sua rotina, de seus estereótipos, de seus dogmas” (Dumazedier, J., 1994: 49).

De acordo com o que foi possível verificar, pode afirmar-se que grande parte dos adultos ocupam o seu tempo livre com o consumo de conteúdos televisivos, aproximadamente 61% do grupo quase sempre vê televisão e 17% vê televisão muitas vezes. No entanto, existe também uma parte bastante significativa que passa os seus tempos livres a navegar na Internet ou a dar passeios. É interessante salientar que, relativamente à Internet, muitos dos adultos já vão utilizando a Internet para acederem a canais televisivos em direto ou para acederem a notícias diárias. Ora, se juntarmos a percentagem de adultos que vê televisão com a percentagem que acede à Internet, temos um conjunto de adultos que passa a grande maioria dos seus tempos livres em frente a um ecrã.

O teatro e o cinema são atividades de tempos livres raramente realizadas pelos adultos. Este é um factor que se deve principalmente à sua área de residência. Grande parte dos adultos vivem em zonas maioritariamente rurais¹³, onde não existem salas de cinema nem de teatro. Quer o cinema quer o teatro são atividades de tempos livres que têm grande potencial para a promoção de aprendizagens e para o desenvolvimento pessoal e social, mas às quais nem toda a população tem acesso.

5.3.2. Televisão, a *fiel amiga*

Os adultos estudados passam grande parte dos seus tempos livres a ver televisão. Como já foi referido no capítulo 4, este era um grupo com quem trabalhávamos de perto e que, estando num contexto de Educação e Formação de Adultos, procurava transmitir uma imagem positiva de empenho no seu trabalho. Assim, e embora os questionários fossem anónimos, muitos dos adultos inquiridos nem sempre foram, na nossa opinião, completamente honestos na forma como iam respondendo às questões. Este factor acaba por comprovar uma das nossas convicções iniciais que se prende com a importância do tempo livre para o desenvolvimento humano. Assim, o facto de os adultos não admitirem, por exemplo, que passam mais horas a ver televisão do que aquelas que realmente passam, acaba por ser revelador da importância que estes conferem ao tempo livre. Os adultos entendem o tempo livre não apenas como um tempo liberto das obrigações de trabalho. Olham para este tempo como um tempo em que podem desenvolver-se e crescer enquanto pessoas. O facto de tentarem “esconder” aquelas atividades que consideram menos produtivas, é revelador da consciência que têm de que o tempo livre é um tempo para aprender e não apenas para descansar.

A maioria dos adultos estudados despende, de acordo com os dados do segundo questionário, 1 a 3 horas por dia a ver televisão. Quando relacionamos o número de horas que os adultos veem televisão com o sexo, rapidamente concluímos que os homens veem mais horas de televisão que as mulheres. Grande parte das mulheres acumulavam com os estudos e os seus trabalhos, todas as tarefas domésticas, dispendo assim de muito menos tempo livre para se dedicarem a ver televisão. Tendo em consideração a área geográfica em que se

¹³ cf. capítulo 4

inserem estas mulheres e todo o contexto social em que vivem, parece claro que o seu tempo livre é assim mais reduzido. Por outro lado, foi possível ouvir, ao longo do tempo em que convivemos com o grupo, muitas adultas referirem que não podiam “falhar em casa” uma vez que os maridos tinham aceite a ideia de estas voltarem a estudar apenas na condição de serem capazes de acumular todas as tarefas sem descuidarem nem a educação dos filhos nem a lida da casa.

Também os reformados se inserem no grupo que despende maior número de horas a ver televisão. Relativamente aos canais preferidos dos adultos, verificámos que as mulheres preferem a SIC e os homens escolhem mais frequentemente a TVI. Relativamente à faixa etária, os mais novos seleccionam a SIC e os mais velhos a TVI. Os canais estatais, RTP1 e RTP2 nunca aparecem no todo das preferências dos adultos.

Os programas de televisão mais vistos pelos adultos são os programas informativos, seguidos dos filmes e séries. As telenovelas são vistas “às vezes” e “raramente” pelos adultos. Esta resposta é, na nossa opinião, mais uma vez reveladora, da preocupação dos adultos em demonstrarem perante a formadora uma preferência um pouco diferente da realidade. Conscientes da qualidade muitas vezes questionável de algumas das telenovelas, os adultos preferiram indicar que veem telenovelas “às vezes” em vez de optarem por uma resposta mais próxima da realidade. Em vários momentos, em conversas informais, nos foi possível compreender que estes adultos, e principalmente as mulheres, encontravam tempo diariamente para acompanharem as suas “novelas”. Constatamos até que muitas delas consideravam o momento da novela como um momento sagrado, o pedacinho de tempo para elas próprias, durante o qual não aceitavam ser incomodadas.

A séries de televisão merecem-nos uma atenção especial. Estas são um fenómeno relativamente recente na programação e têm vindo a ganhar extrema popularidade entre os espetadores. Encerrando estruturas narrativas complexas, as séries mais populares são seguidas por muitos e constituem-se como um possível instrumento de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. No grupo de adultos estudado, especialmente os mais novos discutiam frequentemente os episódios de séries que viam e traziam aprendizagens de vocabulário para a sala de formação. Foram vários os momentos em que fomos questionadas relativamente ao significado de determinada expressão inglesa, cuja aprendizagem tinha surgido no seguimento do episódio de uma série.

Embora os canais estatais não estejam no topo das preferências dos adultos, grande parte deles está satisfeita com os seus conteúdos, havendo, no entanto, uma percentagem significativa de adultos que está pouco satisfeito com os conteúdos televisivos destes. Mesmo os adultos que se mostram insatisfeito com os conteúdos televisivos não são muito claros quanto ao que deveria mudar na televisão pública. Assim, presente-se um certo discurso de senso comum, no qual já é natural criticar a televisão e dizer “*não dá nada de jeito*”. No entanto, esta crítica nem sempre tem fundamentos concretos, sente-se que os adultos compreendem que a televisão poderia tomar opções mais susceptíveis de promover aprendizagens mas por outro lado também frequentemente se ouvia “*eu até nem sigo aquela novela mas outro dia vi uma cena em que...*”; ou seja, os adultos sabem distinguir uma programação mais voltada para o desenvolvimento humano de uma programação vazia mas isso não significa que não continuem a preferir no seu dia a dia uma programação que não lhes exija reflexão, que lhes permita uma maior passividade.

5.3.3. Aprendi com a televisão

“Sem dúvida os indivíduos que veem os mesmos programas não veem as mesmas coisas, afinidades e pertenças filtram diferentemente as imagens recebidas. A recepção fragmenta a emissão”
(Débray, 1992:464).

Os adultos consideram que aprendem e se formam com a televisão – dão exemplos muito concretos: inglês, culinária, cultura geral, geografia, conhecer o mundo sem sair de casa. No entanto, também dão alguns exemplos de deformação – a televisão não educa os mais novos, é perigosa. Para além disso, os adultos também têm clara consciência de que nem todos os programas promovem a aprendizagem. Como escreveu um dos adultos a propósito das aprendizagens com a televisão “*o importante é que se seleccione os programas que visualizamos*”. Aqui se destaca o papel do espetador, a sua liberdade e a influência que as suas vivências, os seus valores e a sua liberdade individual têm nas suas escolhas e nas aprendizagens daí decorrentes. Os adultos assumem, de um modo geral, uma postura prudente quer em relação às vantagens quer em relação às desvantagens da televisão; admitem as suas potencialidades, reconhecem-nas e reveem-nas nas suas vidas, mas

evidenciam conhecer as suas “manhas”, preocupando-se especialmente com os efeitos desta nos seus filhos, mais do que consigo mesmos.

Assim, há a consciência que o tempo livre pode e deve ser um tempo de aprendizagem. Os vários níveis de formação aparecem referenciados pelos adultos quando questionados relativamente à relação entre tempos livres, televisão e formação pessoal e social. Presente-se no discurso do grupo de adultos que existe também uma clara consciência dos contributos de televisão para o seu desenvolvimento pessoal. No entanto, pensamos que as respostas dadas são por vezes reveladoras de alguma confusão a nível de conceitos básicos. Os adultos aprendem efetivamente com os seus momentos de ócio mas evidenciam uma perspetiva de educação muito escolar, muito tradicional, que os impede de olhar com maior pertinência para aquilo que aprendem noutros contextos. No que diz respeito à televisão, o grupo critica este media, ao mesmo tempo que enuncia sistematicamente aprendizagens dele decorrentes. Embarca, por vezes, num discurso mais crítico, vai dizendo que a televisão não passa bons programas e que não é benéfica para os mais novos, mas não encontra dificuldade na enunciação dos seus ensinamentos e reconhece-lhe múltiplas potencialidades.

5.3.4. Quantitativa vs qualitativamente

No final da composição da nossa análise, decorrente do trabalho de campo, impõe-se alguma reflexão sobre os caminhos que percorremos e o modo como os percorremos. Assim, enquanto procedíamos à análise estatística e à análise de conteúdo, fomos reconhecendo a riqueza das palavras, quando comparada com a objetividade dos números. Deste modo, o esforço metodológico a nível estatístico não foi tão compensatório quanto o esperado; a análise quantitativa, embora exaustiva, não teve retorno correspondente ao trabalho realizado. Os cruzamentos de dados que fomos fazendo não revelaram dados significativos para o nosso trabalho. Assim, o trabalho estatístico foi essencial para traçar linhas gerais de investigação, para confirmar as hipóteses iniciais. Foi importante no sentido de categorizar os modos de ocupação de tempos livres dos adultos e constatar que efetivamente a televisão ocupava grande parte desse tempo livre. No entanto, para compreender o valor educativo que os

adultos conferiam ao tempo livre e a televisão, a análise de conteúdo foi a nossa maior aliada. Optando por uma abordagem qualitativa, usamos as palavras contidas no discurso do grupo de adultos e foi-nos possível reproduzir significados a partir daí. Foi ao distinguir traços característicos no discurso dos adultos, agrupando algumas das suas respostas e analisando alguns contributos individuais mais ricos, que encontramos resposta às questões que nos colocámos desde o início.

Assim, na conjugação de quantidades com as qualidades discursivas, aliando sempre a estas o estudo teórico, julgámos ter encontrado confirmação das nossas hipóteses iniciais: o grupo de adultos aprende no seu tempo livre, desenvolvendo-se pessoal e socialmente e a televisão assume aí um papel crucial, dando uma contribuição maioritariamente positiva para as aprendizagens realizadas.

CONCLUSÃO

No começo da nossa investigação, sabíamos por onde queríamos seguir e começámos por traçar um mapa, definir uma rota que nos guiou: ao longo dela, fomos, porém, fazendo desvios, mudanças de direção, hesitando nos cruzamentos, de acordo com o que íamos experienciando nas nossas leituras e no nosso terreno. Foi esse percurso e não tanto o ponto de chegada que pessoalmente mais nos enriqueceu, e por isso gostaríamos também de o repensar brevemente aqui, mesmo se é mais dado às conclusões descrever o lugar a que chegamos do que o caminho que percorremos.

Assim, lançámo-nos nesta pesquisa com uma interrogação: questionávamo-nos se o tempo livre, os momentos de ócio/lazer poderiam contribuir efetivamente para a educação de adultos e queríamos compreender se a televisão, enquanto modo de ocupação de tempo livre, podia contribuir para essa educação.

Desejávamos problematizar teoricamente a questão dos modos de ocupação dos tempos livres enquanto construtores de aprendizagens no âmbito de uma verdadeira educação ao longo da vida. Queríamos ainda estudar, a partir de uma variada bibliografia, as características e especificidades da televisão como forma de ócio/lazer. Ao mesmo tempo, e de modo a conferir uma componente mais prática ao nosso estudo, propusemos desenvolver um estudo empírico relativo aos modos de ocupação de tempos livres dos adultos e ao papel da televisão nas suas vidas. Cientes da impossibilidade de empreender um estudo de terreno de grandes dimensões, com uma amostra representativa, e também conhecedores de que o estudo de fenómenos tão complexos como a análise dos tempos livres dos adultos não pode ser feito de modo objetivo, recorrendo simplesmente a números, seleccionámos o nosso campo de trabalho, a partir de uma amostra empírica: tratava-se de um grupo de adultos que se encontrava em contexto de formação, com quem contactávamos diariamente. Esta foi uma amostra que partiu também dos nossos próprios constrangimentos profissionais.

A partir daqui, apoiado no estudo teórico e no trabalho prático, a nossa trajetória de estudo foi-se delineando, conformando-se com os percalços momentâneos, as desorientações provisórias, mas procurando não perder de vista o seu horizonte.

No nosso estudo teórico houve a preocupação de entender o conceito de educação de adultos na sua vertente mais humanista. Trabalhámos as principais noções associadas à educação de adultos - a educação formal, não-formal e informal; procurámos compreender qual o lugar que a educação de adultos tem vindo a ocupar no mundo e, mais especificamente em Portugal; analisámos as principais linhas de força das Conferências Europeias de Educação de Adultos e as mais recentes conceptualizações de aprendizagem ao longo da vida. Interessámo-nos particularmente pela educação de adultos não-formal e informal e procurámos defender uma educação de adultos, não tão centrada em imperativos profissionais nem tão orientada para o mundo do trabalho. A este propósito, seguimos de algum modo o olhar de Fátima Barbosa que vê a educação de adultos sob uma perspectiva da afirmação do humano, acreditando *“que a construção do homem e da sua existência é um fim em si mesmo, isto é, não se submete a nenhum objectivo que não seja o da sua própria educação/formação”* (Barbosa, F., 2011a: 54).

Por defendermos esta educação pelo homem e para o homem, considerámos que o seu tempo livre, ou melhor, o modo como ocuparia o seu tempo livre seria um bom construtor de aprendizagens. Traçámos a genealogia do tempo livre, enquanto tempo liberto de trabalho e procurámos compreender também a origem do conceito de ócio/lazer e as suas relações com a educação e aprendizagem do adulto. Centrámo-nos numa perspectiva mais autotélica do ócio/lazer, partindo do princípio de que os momentos em que o adulto realiza atividades escolhidas por si, criadas por si, para o seu prazer e divertimento são potenciadores das suas faculdades inventivas e do desenvolvimento destas. Concordamos assim com Rhoden (2009) quando esta afirma que *“as experiências de ócio podem ser facilitadoras da promoção da saúde, qualidade de vida e do desenvolvimento pessoal”, acrescentando que “tais processos se iniciam no sujeito agente/ator da sua experiência”*.

Relativamente à televisão, começámos por rever a sua história e se, por um lado, nos alinhámos com as críticas dirigidas à “caixa que mudou o mundo” (Morin, data), procuramos também identificar os contributos positivos que esta proporciona à formação de cada um.

Admitimos, com certeza, a pertinência das críticas que têm sido tecidas contra a televisão. Segundo Régis Debray (1992), que convoca as teorias do espetáculo e do simulacro de Guy Debord e Jean Baudrillard, este meio de comunicação pertencente à “videosfera” teria um papel nocivo, na medida em que propagaria imagens que nos inclinariam a uma

abstenção política, nos fechariam ao mundo, e nos alimentariam de ilusões e de esquecimento. Também Popper & Condry (1999) alertariam para o perigo da televisão, que teria origem no forte impacto dos seus conteúdos, indutores de uma visão manipulada e unívoca do mundo, vistas quase diariamente. É verdade que a experiência de ócio a que hoje uma grande parte da população acede resume-se ao devaneio pelas imagens televisivas, que no fundo nos arrancam à nossa própria condição histórica. A televisão atuaria nesta perspectiva enquanto enfraquecedora da nossa memória, anestesiante da nossa experiência, empecilho à nossa criatividade e à nossa imaginação. É como se o gasto pequeno ecrã nos desse a impressão que tudo o que é preciso ser pensado, vivido, criado já está pensado, vivido e criado mil e uma vezes num qualquer programa de televisão...

Não obstante, a televisão continua a ser um dos modos de ocupação de tempos livres mais acessível a todos. É um media democrático que se constitui como “*uma formidável abertura para o mundo*” (Wolton, 1994:69), especialmente em contextos com menos desenvolvimento económico, social e cultural. Sobretudo, neste âmbito, a ideia de que a televisão dá espaço também uma atitude ativa e de que depende do espectador torná-la um instrumento ao serviço do seu desenvolvimento foi a nossa descoberta fundamental. Desligámo-nos da ideia de um espectador como um receptor passivo, percebendo que a televisão não tem que se resumir à imagem de alguém preguiçosamente sentado no sofá, diante do ecrã, a deixar o tempo passar, a “*tricotar para os fantasmas*” como o diria Hans Belting (2011). Neste contexto, a teoria de Marshall McLuhan (1994:336) segundo a qual a televisão é um media frio, que nos exige “*resposta participante e progressivamente criativa*” (McLuhan, 1994, 336) e a ideia de “*fabricação*” de Michel de Certeau (2000) foram contributos essenciais. Este último autor refere-se ao que cada consumidor faz com o tempo durante o qual vê televisão, às suas aprendizagens particulares, às ligações singulares que estabelece com a sua vida, às artimanhas que encontra para recriar aquilo que lhe é oferecido pela TV.

Através da análise dos dados decorrentes do trabalho empírico, confrontámos as nossas perguntas, as nossas hipóteses, e as nossas leituras com o terreno de pesquisa. Neste, convivemos com um grupo de adultos que dizia ter muito pouco tempo livre... Através da observação participante, percebemos que eram adultos com vidas agitadas, com atividades profissionais intensas ou que tinham sofrido mudanças radicais na sua vida quotidiana –

referimo-nos especialmente a alguns formandos que se encontravam desempregados antes de iniciarem a formação. Era um grupo bastante heterogéneo, quer em termos de atividades profissionais, quer em relação à idade ou às habilitações profissionais. Aprendemos muito com este grupo e, trabalhando diretamente com ele, pudemos conhecer as suas histórias, observar as suas preocupações diárias, perceber com mais ou menos profundidade os seus modos de olhar o mundo, os seus medos, os seus desejos e sonhos. A observação revelou-se por isso um método enriquecedor, nomeadamente, como veremos, enquanto complemento do inquérito por questionário, permitindo-nos fazer uma “triagem” dos dados recolhidos através desta última ferramenta, e possibilitando-nos também constatar as contradições entre algumas das respostas dadas e as opiniões emitidas oralmente, as posturas e os comportamentos na sala de formação.

Através do questionário, confirmámos que o grupo de adultos atribuía uma grande importância ao tempo livre: os adultos são unânimes na ideia de que todos precisamos “*tempo para nós próprios*”. O tempo livre é assumido assim como uma necessidade humana, havendo a clara consciência de que não é possível viver sem ócio/lazer, da mesma forma que não vivemos sem trabalho. Pudemos ainda concluir que as atividades de ócio/lazer mais realizadas pelos adultos eram o consumo de televisão, a navegação na Internet, a leitura, a prática de desporto e as idas ao cinema.

Relativamente à consciência dos adultos sobre o papel formativo do tempo livre, embora nos questionários, quando confrontados com uma pergunta taxativa relativa à correlação entre ócio/lazer e desenvolvimento pessoal, 72% dos inquiridos classificassem como “*muito importante*” o papel do tempo livre no desenvolvimento pessoal e social, a partir das questões abertas e da nossa observação, pudemos compreender que a dimensão de aprendizagem era dificilmente associada ao seu tempo livre (e muito mais automaticamente ligada ao seu curso de formação, por exemplo). Muitos deles assumiam uma visão estanque de educação, como se existisse o tempo de aprender e o tempo de *descanso do aprender*, o tempo livre. Encaravam o tempo livre principalmente como o momento para “*sair da rotina*”, “*conviver*”, “*aliviar o stress do dia a dia*”, “*descansar*” e “*divertir-se*”, tendo dificuldade em exprimir de que modo estas atividades ocasionavam aprendizagens, e contribuíam para o seu desenvolvimento pessoal e social: assim no seu discurso, eram apenas e sobretudo manifestas as duas das três finalidades do ócio/lazer mencionadas por Dumazedier (1974), na sua teoria dos 3D (Descanso, Divertimento e Desenvolvimento). Foram raros os adultos

que evidenciaram uma maior reflexão sobre o significado de desenvolvimento pessoal e social: um destes referiu por exemplo que o carácter global do desenvolvimento humano “*só se coaduna com a ideia de que toda a vivência importa*”, seja tempo livre ou tempo de trabalho.

Constatámos que existe uma tendência generalizada para olhar para os momentos de ócio/lazer como momentos de interação social, destacando-se o papel da família neste contexto. Os adultos encontram nos seus momentos de ócio/lazer uma oportunidade para prestar mais atenção à família, nomeadamente aos filhos. Como nos diz um deles “*estar mais perto dos amigos e familiares e também acompanhar os filhos*” (Inquirido X). São muito mais raros os discursos que revelam uma maior propensão para atividades de ócio/lazer mais voltadas para a introspeção e para a reflexão, como quando nos dizem que o tempo livre serve para “*ponderar e repensar as nossas atitudes*” ou para “*passear sozinho a pé e meditar*”.

Os adultos inquiridos não se dedicam com frequência a atividades de ócio programadas, que envolvam práticas de associativismo, passatempos diretamente regulados por instituições como academias ou escolas privadas, tempos de lazer orientados pela indústria do turismo, planeados por exemplo por agências de viagens, nem mesmo atividades que se insiram dentro das paredes de um museu, de um teatro, de um cinema... Percebemos, a partir da nossa observação, que mesmo os adultos que indicam praticar desporto com maior frequência, não se referem a um desporto organizado, em clubes, ginásios ou outras entidades, mas maioritariamente a caminhadas e corridas. Esta propensão para atividades de ócio/lazer menos estruturadas explica-se por alguma “falta de tempo” que os adultos mencionavam frequentemente e por um desejo de se libertarem de imposições horárias, pela fraca oferta de ócio/lazer na sua zona geográfica¹⁴, e pelos gastos financeiros que estas atividades normalmente envolvem.

Embora desconheçamos o papel criativo e ativo exercido pelo adulto nos seus tempos livres não programados, a informação recolhida permite-nos, em todo o caso, deduzir que o ócio praticado está mais próximo do ócio/lazer na sua vertente autotélica do que na sua vertente heterotélica, por ser menos organizado e por ser encarado como um “fim em si mesmo” como “experiência vital diferenciada, não como meio para alcançar outras metas” (Cuenca, 2004).

¹⁴ Cf. capítulo 4, *O contexto do trabalho de campo*

Mesmo antes de iniciarmos a nossa investigação no terreno, acreditávamos que o consumo de conteúdos televisivos era um dos modos de ocupação predileto para os adultos. Confirmámos que grande parte dos inquiridos ocupavam muito do seu tempo livre a ver televisão - 60,5% dos adultos admitiram ver televisão “*quase sempre*” nos seus tempos livres.

Os adultos com quem trabalhamos reconhecem o importante papel da televisão enquanto veículo de aprendizagens, mas mostram-se conscientes de que nem sempre a televisão tem vantagens, evidenciando nomeadamente preocupações quanto à influência da televisão na educação dos seus filhos. O nosso grupo de adultos revela ainda clara consciência do papel de quem vê, salientando que, embora sejamos todos influenciados pela televisão, a maior ou menor influência vai depender de quem vê e do que vê, “*a televisão modela o comportamento dos indivíduos e tanto pode melhorar como piorar, principalmente o comportamento das crianças e dos jovens*” (Inquirido X). Os programas que escolhemos também são, na opinião dos adultos, determinantes na nossa aprendizagem; frases do tipo “*dependendo dos programas*” ou “*o importante é que se selecione...*” são recorrentes no seu discurso. Através da observação, pudemos constatar que cada adulto olhava para o mesmo programa televisivo de modo completamente distinto, cabendo a cada um uma “*fabricação*” singular, para lembrar a ideia de Certeau (2000). Os adultos referem-se ainda a aprendizagens concretas em áreas como a comunicação, as línguas estrangeiras nomeadamente o inglês, a culinária, os trabalhos manuais, a saúde, a geografia, entre outros.

Assim, curiosamente, o grupo de adultos questionado sobre a televisão cai de algum modo na mesma “*dialéctica pura*” em que os pensadores do pequeno ecrã se veem enredados, conforme o assumia Régis Debray (1992). Há uma propensão constante a contrabalançar os pontos fortes com os pontos fracos da TV. Acreditam que a televisão tem potencialidades mas insistem que tudo depende dos programas que vemos, mostrando-se preocupados com o “*lado negativo de alguma informação que ela transmite*” (Inquirido X). Protestam contra a falta de qualidade dos programas, que seria causada pela lógica das audiências: “*infelizmente o maior objetivo é captar audiências não importa como*” (Inquirido X). Por outro lado, reconhecem que a televisão “*pode ser uma mais-valia para cada um, até mesmo para a educação e mesmo um só filme pode ensinar muita coisa.*” (Inquirido X).

Os poucos adultos com uma posição mais radical expressam uma visão muito pessimista deste meio de comunicação, como um adulto que nos diz que a televisão “*corrompe e torna ociosos os miúdos principalmente, mas graúdos também*” (Inquirido X); ou

como outro adulto que afirma que a televisão “*ultimamente relata o oposto da formação adequada de um cidadão*” (Inquirido X). No entanto, e embora não possamos ter certezas absolutas quando a esta intuição, pressentimos no modo como alguns adultos redigiram as suas respostas, uma certa tendência crítica natural, próxima de um discurso de senso comum que tende a exaltar os malefícios da televisão de modo radical, associando as suas críticas a expressões como “*não dá nada de jeito*” ou “*não dá nada do que gosto de ver*”.

Por uma questão de clareza, podemos sistematizar as conclusões do nosso estudo nos seguintes pontos:

- O grupo estudado considera o tempo livre essencial na vida de cada um, indo ao encontro das perspetivas de vários autores como Cuenca Cabeza (2004) ou Fátima Barbosa (2011).
- Os adultos inquiridos dedicam-se a atividades de ócio/lazer pouco organizadas, como o convívio com a família e os amigos, o consumo de televisão, de Internet, a leitura e a prática de desporto, entre outras atividades;
- Como já se antevia no quadro teórico, os adultos estudados dedicam grande parte do seu tempo livre ao consumo de conteúdos televisivos. Há uma percentagem de 60,5% que veem “quase sempre” televisão nos seus tempo livres.
- Os adultos assumem uma posição dialéctica relativamente à televisão, tal como esta foi descrita por Régis Débray (1992) e Dominique Wolton (1994). O poder de escolha do espetador é assumido como determinante naquilo que este pode aprender: os inquiridos acreditam que se pode aprender mas também se pode “*desaprender*” com a televisão, se não se souber escolher o que ver, indo ao encontro de autores que salientam o papel ativo do espetador (Certeau, 2000; Rancière, 2008). Reconhecem à televisão qualidades e defeitos:
 - + A televisão é maioritariamente assumida como um media que contribui para as suas aprendizagens, nomeadamente: inglês, culinária, cultura geral, geografia, competências linguísticas, entre outras;
 - A programação televisiva não é adequada para uma boa parte dos adultos, havendo uma crítica à busca incessante e a todo o custo de audiências.

Parece-nos importante refletir agora sobre as limitações do nosso estudo, sobre aquilo que poderia ter sido feito de forma diferente, enfim, sobre os sobressaltos e percalços deste trajeto. Relativamente à escolha dos instrumentos metodológicos, à sua elaboração e ao tratamento dos dados recolhidos no terreno, a opção por um inquérito por questionário partiu do nosso desejo de chegar a uma amostra o mais abrangente possível, de, através de um modo sistemático, obter a opinião do máximo número de pessoas. Foram inquiridos 82 adultos numa primeira fase e 78 no segundo questionário. A análise estatística das perguntas fechadas decorreu de uma semelhante vontade de considerar o maior número de dados e de variáveis possível, e de deles fazer um tratamento exaustivo, que pensávamos nós, nos daria acesso a um mais rigoroso e sistemático retrato da amostra: no entanto, o esforço e o tempo investidos neste processo acabaram por se revelar frequentemente infrutíferos, os inúmeros cruzamentos de variáveis realizados nem sempre proporcionavam informação muito relevante... Embora valorizemos este exercício de sistematização por nós empreendido, admitimos que a quantidade de informação de que dispúnhamos após este tratamento estatístico era tal, que os traços gerais se perdiam e uma leitura global se tornava árdua, senão impossível. A solução, perante tal obstáculo, foi focar as nossas conclusões nos dados estatísticos que nos pareciam efetivamente importantes. Além disso, resolvemos ainda apostar redobrados esforços na análise de conteúdo das questões abertas e semiabertas, na análise documental, e na descrição da observação, que ofereciam uma maior riqueza, não reduzindo a números a complexidade do fenómeno estudado, e possibilitando uma visão mais consistente do modo como os adultos encaravam o seu tempo livre e a sua própria relação com a televisão. Assim, em retrospectiva, consideramos que, se por um lado, o método da entrevista nos teria eventualmente proporcionado uma análise mais profunda da realidade investigada, por outro, o inquérito por questionário teve a vantagem de nos permitir chegar a um conjunto de adultos mais numeroso e mais diversificado, dando-nos uma visão mais alargada, cujas respostas foram ainda complementadas pela observação e pela análise documental. Por outro lado, ao nível teórico, a dispersão por campos epistemológicos diversos, inibiu o tratamento de alguns conceitos que poderiam ter sido explorados de modo mais aprofundado.

Sem ter qualquer intenção de generalizar conclusões a partir do estudo empírico - sabemos bem que a fraca representatividade da amostra não nos permite tal - , foi através deste, como da reflexão teórica, que compreendemos que o ócio/lazer é potenciador de

aprendizagens nos adultos, e que particularmente na sua vertente autotélica, tem um papel crucial no enriquecimento do homem. Conscientes do carácter complexo dos usos da televisão, rapidamente nos vimos também cercados pela dualidade dos prós e dos contras do pequeno ecrã, preferindo, porém, salientar as aprendizagens possíveis a partir do convívio diário com este.

Este estudo constituiu-se apenas como um pequeno contributo na área da educação e do ócio/lazer, um ponto de partida para investigações futuras. Ao longo de todo o nosso percurso, houve momentos em que sentimos vontade de dispersar atenções para outras áreas, aprofundar conhecimento sobre determinados aspectos que não eram o nosso objecto de estudo concreto... Sabemos que nenhuma das conclusões aqui apresentadas é definitiva e estamos plenamente conscientes que muito, mas mesmo muito ficou por dizer. Sentindo que uma parte do caminho já foi percorrida, temos agora a vontade de prosseguir, de partir daqui para a compreensão de outros fenómenos. No futuro, seria interessante estudar de modo sistemático alguns conteúdos televisivos concretos à luz da educação de adultos e de uma pedagogia do ócio/lazer. Também aquilo que os espetadores fazem com as imagens e sons a que têm acesso a partir da televisão, os processos de “*fabricação*” que atrás referíamos (Certeau, M., 2000), seriam aliciantes questões, que, embora extremamente difíceis de investigar, poderiam originar contributos valiosos no âmbito da educação, e em especial da educação para o ócio/lazer e para os *media*.

O trabalho teórico levado a cabo permitiu-nos compreender de um modo global quer o contexto da educação de adultos quer o contributo do tempo livre nesse âmbito. Abrimos alguns horizontes também no que diz respeito à integração de um *media* como a televisão na aprendizagem. Conhecemos um contexto particular, no nosso trabalho de campo, que nos permitiu constatar a importância do tempo livre na aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a nível pessoal, foi gratificante perceber, em certos momentos, que os adultos com quem trabalhamos mudaram hábitos e assumiram novos modos de olhar o ócio, cresceram ao longo de todo o ano letivo, assim como nós. Enfim, sentimos que, se um estudo de tão pequenas dimensões permitiu motivar reflexões, estimular aprendizagens e operar pequenas mudanças num dado contexto, isto nos permitia reafirmar que a verdadeira aprendizagem do ócio contribui de modo determinante para um melhor futuro da educação de adultos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALBARELLO, Luc et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALHEIT, Peter (2002). "The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'", in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, nº1 pp. 3-22.
- ANTUNES, Fátima (2001), "Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas", em S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, Porto, Afrontamento, pp. 163-208.
- AQUINO, C. & MARTINS, J. (2007). *Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho*. Revista Mal-estar e subjetividade – Fortaleza – vol. II – No 2 – pp. 479-500.
- ATKINSON, Paul & HAMMERSLEY, Martyn (1994). "Etnography and Participant Observation". In Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln, *Handbook on Qualitative Research on Education*. thousand Oaks: Sage. pp. 248-261.
- BAMMEL, Gene & BURRUS-BAMMEL, Lei Lane (1996). *Leisure & human Behavior*. William C Brown Pub.
- BARBOSA, Fátima (2004). *A educação de adultos. Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- BARBOSA, Fátima (2011a). *Da educação da decepção à educação do optimismo. recuperar o verdadeiro sentido da educação*. Revista de Investigación en Educación, no 9 (1). <http://webs.uvigo.es/reined/>. pp. 48-55.
- BARBOSA, Fátima (2011b). *Do trabalho obrigado ao trabalho desejado*. Revista Educação Skepsis, nº2 – Formación Profesional. Vol. I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org.pp 173-187.
- BAUDRILLARD, Jean (1981). *Simulacres et simulation*. Paris: Éditions Galilée.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELTING, Hans (2011). *A verdadeira imagem*. Porto : Dafne Editora.

- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Sobre a Televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- CAILLOIS, Roger (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Edições Cotovia.
- CERTEAU, Michele de (2000). *A invenção do quotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CHIZZOTTI, Antonio (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CORBIN, Alain (2001). *História dos tempos livres*. Lisboa, Editorial Teorema.
- CORREIA, Maria da Luz (2011). *L'image récréative : des photos fantaisistes aux jeux virtuels*. in Sociétés n° 111, 2011/1. Bruxelles: De Boeck Université : pp. 27-34.
- CUENCA CABEZA, Manuel (2004). *Pedagogia del Ócio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- DÉBRAY, Régis (1992). *Vie et mort de l'image: Une histoire du regard en Occident*. Paris: Gallimard.
- DUMAZEDIER, Joffre (1974). *Sociologie empirique du loisir*. Paris : Éditions du Seuil.
- DUMAZEDIER, Joffre & ISRAEL, Joachim (1974). *O lazer – problema social*. Lisboa: Gráfica Imperial, Lda.
- DUMAZEDIER, Joffre (1994). *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo, Studio Nobel.
- DEBORD, Guy (2006) [1967] *La Société du Spectacle* in Oeuvres, Paris : Éditions Gallimard.
- DURAND, Gilbert (1960) *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris: P.U.F.
- FAURE, Edgar et al. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand. (1ªed.1972)
- FERNANDES, M. & BARROS, N., (1995). *Platão / Fédon*. Lisboa: Lisboa Editora.
- FERRÉS, Joan (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GOHN, Maria da Glória (1999). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro sector*. São Paulo: Cortez Editora.
- GONÇALVES, Albertino (2007), *A difícil arte de perguntar: aporias e apostas da redacção do questionário para inquérito sociológico*. Revista Comunicação e Sociedade, vol. 12, 2007, pp. 201-211.
- GUIMARÃES, Paula (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diferentes interpretações do direito à educação de adultos nas políticas públicas*. Rizoma Freiriano, Instituto Paulo Freire de Espanha. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>.

- HAKE, B. J. (1998) “*Lifelong Learning and the European Union: a critique from a ‘risk society’ perspective*”, in J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London, Kogan Page, pp. 32-43.
- HUIZINGA, J. (2000) (1^aed. 1955) *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- JOLY, Martine (1993) *Introduction à l’analyse de l’image*. Paris: Éditions Nathan.
- KITTLER, Friedrich A. (1999) *Gramophone, Film, Typewriter*. New York: Stanford University Press.
- LAZAR, Judith (s/d). *Escola, comunicação, televisão*. Porto : Rés, [19-].
- LEFEVRE, Fernando et al. (2000). *O discurso do sujeito coletivo. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs.
- LENGRAND, P. (1976). *O homem do futuro*. Lisboa: Moraes.
- LEVY-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LIMA, L.C. (1996) “*Do estado da educação de adultos em Portugal*”. em Simões, A. (Org.), *Educação de Adultos em Portugal. Situação e Perspectivas*. Coimbra, I Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, pp. 61-71.
- LIMA, Licínio (2010). *A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade de aprendizagem”*. Revista Lusófona de Educação, 15. pp. 41-54.
- MAGALHÃES, Dulce Maria (1991). *A Sociedade perante o lazer*. Revista da Faculdade de Letras : Sociologia, série I, vol. 01, pp. 165-174.
- MARTINS, Moisés de Lemos (2011). *Crise no castelo da cultura, Das estrelas para os ecrãs*. Coimbra: Grácio Editor
- MASLOW, A.H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, Washington, v.50, n.4, p. 370-396.
- MCLUHAN, Marshall (1994). *Understanding media: the extensions of man*. London, Routledge.
- MISSIKA, Jean-Louis (2006). *La fin de la télévision*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- NOGUEIRA, A., I. (1996). “*Os caminhos e os (des)caminhos da Educação de Adultos. Portugal 80-90. Uma síntese despretençiosa*” in Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas, Coimbra. pp. 103-127.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, Sara (2007) *A minha TV é um mundo. Programação para crianças na era do ecrã*

- global*. Série Comunicação e Sociedade. Porto: Campo das Letras
- PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís & PINTO, Manuel (2009) *TVer*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e Edumedia
- PINTO, Manuel (2000) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, Manuel (2002) *Televisão, Família, Escola - Pistas para Agir*. Porto: Presença Editora.
- POPPER, Karl & CONDRY, Jonh (1999). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- RANCIÈRE, Jacques (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La fabrique éditions.
- RHODEN, Ieda (2009). *O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio*. Revista Mal-estar e subjetividade – Fortaleza – vol. IX – No 4 – pp. 1233-1250.
- SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (Org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVERSTONE, Roger (1994). *Television and everyday life*. London: Routledge.
- STOKOWSKI, Patricia (1995). *Leisure in society: a network structural perspective*. London: Mansell.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALHEIT, Peter (1999). “*On a contradictory way to the ‘learning society’: A critical approach*”, in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 31, nº 1 pp. 66-82.
- ASAMEN, Joy Keiko & BERRY, Gordon L. (Edi.) (1998). *Research Paradigms, Television, and Social Behaviour*. London: SAGE Publications.
- BERNET, Jaume Trilla (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- BOSHIER, R. (1998). “*Edgar Faure after 25 years: down but not out*”, in Holford, J.; Jarvis, P.; Griffin, C. (eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London, Kogan Page, pp. 3-20.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa, Educa.
- DAHLGREN, Peter (1997). *Television and the Public Sphere – Citizenship, Democracy and the Media*. London: SAGE Publications.
- DE KETELE, J.M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELORS, Jacques et al (1998). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- DEWEY, John (1930). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- ECO, Umberto (1988). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Ed. Presença.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- FERNANDES, A. J. (1995). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- FISKE, John (1987). *Television Culture*. London: Routledge.
- GELPI, Ettore (1983). *Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer*. São Paulo: SESC.

- GROOMBRIDGE, Brian & others (1966). *Adult Education and television, a comparative study in Canada, Czechoslovakia, and Japan*. National Institute of Adult Education, England and Wales. London: UNESCO.
- GUIMARÃES, P. (1999). *Aprendizagens e Quotidianos Profissionais: Estudo de Caso de uma Enfermaria*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Educação de Adultos).
- HABERMAS, Jürgen (1985). *O Discurso filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- HORKHEIMER, Max (1978). *Théorie Critique*. Paris: Payot.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO; Theodor W. (1974). *La Dialectique de la Raison*. Paris: Galimard.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lisboa: Imprensa Nacional.
- LIMA, L. C., AFONSO, A. J. & ESTÊVÃO, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, Licínio C. (Org.) (2004). *Educação de Adultos. Fórum III*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, Licínio C. (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, Licínio (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LOPES, Marcelino de Sousa (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Gráfica do Norte.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. A. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MORENO, Antonio Fera (Dir.) (1995). *Educación y Televisión. II Jornadas de Comunicación Social*. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación» - Comisión Provincial de Sevilla: Sevilla.
- PERES, Américo Nunes & LOPES, Marcelino de Sousa (Coor.) (2006). *Animação, Cidadania e Participação. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP)*: Gráfica do Norte.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

OUTRAS FONTES

ADULT EDUCATION TRENDS AND ISSUES IN EUROPE (2006), URL:

<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulttrends.pdf>. (Consultado a 24 de abril de 2008).

O O DIREITO DE APRENDER (URL: <http://www.direitodeaprender.com>)

O E APRENDIZAGEM PARA TODOS: OLHARES DOS CINCO CONTINENTES (2009).

Brasília: UNESCO.

MARA MUNICIPAL DE FELGUEIRAS (URL: <http://www.cm-felgueiras.pt>)

ENTREVISTA A MANUEL CUENCA CABEZA (2004), URL:

<http://revista.consumer.es/web/es/20040701/pdf/entrevista.pdf>. (Consultado a 13 de junho de 2011).

EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS (URL: <http://www.eaea.org>)

FINAL REPORT: THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION (1972).

Tokyo: UNESCO.

FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION: FINAL REPORT (1985).

Paris: UNESCO.

STICA (URL: <http://www.ine.pt>)

O DE ADULTOS (2010). UNESCO:

Hamburgo.

RECOMMENDATION ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION, adopted by the General Conference at its nineteenth session (1976). Nairobi: UNESCO.

THE ENCYCLOPAEDIA OF INFORMAL EDUCATION (URL: <http://www.infed.org>)

NCIA INTERNACIONAL SOBRE EDU O DE ADULTOS. Declaração final e agenda para o futuro (1997). UNESCO, Lisboa: Ministério da Educação/ Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Síntese da diferenças entre educação formal, não-formal e informal	16
Figura 1 – Proposta de interpretação dos conceitos de tempo livre e ócio/lazer	39
Figura 2 – Representação das respostas à questão “ <i>Em que medida considera que o tempo livre contribui para a formação pessoal e social?</i> ”	109
Figura 3 – Representação das respostas à questão “ <i>Que programas gostaria de assistir ou ver retirados das grelhas de programação?</i> ”	113
Figura 4 – Representação das respostas às questões “ <i>Especifique as aprendizagens a partir da televisão.</i> ” e “ <i>Em que medida considera que a televisão pode contribuir para a formação pessoal social?</i> ”	114

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos (I)	81
Gráfico 2 – Frequência de idades dos inquiridos (I)	82
Tabela 1 – Medidas de tendência central	82
Gráfico 3 – Habilitações literárias (I)	83
Tabela 2 – Medidas de tendência central	83
Tabela 3 – Profissão dos inquiridos (I)	84
Gráfico 4 – <i>“Considera que o tempo livre é importante para o desenvolvimento pessoal e social?”</i>	85
Tabela 4 – Frequência de atividades realizadas nos tempos livres	86
Tabela 5 – Preferências de género relativamente ao teatro, cinema, leitura e programas televisivos	87
Tabela 6 – Atividades quase sempre praticadas nos tempos livres, segundo a idade	88
Tabela 7 - Atividades quase sempre praticadas nos tempos livres, segundo as habilitações literárias	89
Gráfico 5 – Sexo dos inquiridos (II)	90
Gráfico 6 – Idade dos inquiridos (II)	91
Tabela 8 – Medidas de tendência central	91
Gráfico 7 – Habilitações literárias (II)	91
Tabela 9 – Medidas de tendência central	91
Tabela 10 – Profissão dos inquiridos (II)	92
Gráfico 8 – Número de horas que despende a ver televisão	93
Tabela 11 - Número de horas que despende a ver televisão, por idade	94
Gráfico 9 - Número de horas que despende a ver televisão segundo o sexo	94
Tabela 12 – Profissão do inquirido * número de horas que despende a ver televisão	95
Tabela 13 – Canais que prefere mais frequentemente	96
Tabela 14 – Canais preferidos segundo o sexo	96
Tabela 15 – Canais preferidos segundo a idade	97
Tabela 16 – Programas de televisão mais vistos	98
Tabela 17 – Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública	101
Gráfico 10 - Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública, segundo a idade	102
Gráfico 11 - Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública, segundo o sexo	103
Tabela 18 – Profissão do inquirido * Grau de satisfação com os conteúdos televisivos da televisão pública	104
Tabela 19 – <i>“Já realizou aprendizagens significativas através da TV?”</i>	105
Gráfico 12 – Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo a idade	105
Gráfico 13 - Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo o sexo	106
Tabela 20 - Realização de aprendizagens significativas através da TV, segundo a profissão	107
Tabela 21 – Contributo da TV para a formação pessoal e social dos indivíduos	108

ANEXOS

Anexo I – Questionário I

O inquérito apresentado insere-se no âmbito de um projecto de investigação conducente à realização da dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos, a realizar na Universidade do Minho.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e peço-lhe que responda, reflectidamente, às questões a seguir colocadas.

I. Dados Biográficos

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Sexo: Fem. Mas.

4. Habilitações literárias: _____

5. Profissão: _____

II. Considera que o tempo livre é importante para o desenvolvimento pessoal e social?

Muito importante Importante Pouco importante Nada importante

Em que medida?

III. Assinale com uma cruz (X) a frequência com que realiza cada uma das actividades nos seus tempos livres.

	Sempre	Frequentemente	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
Desporto							
Leitura (livros, revistas, jornais)							
Cinema							
Teatro							
Jogos (PC / Consola)							
Televisão							
Internet							
Passeios							
Fotografia							
Pintura / Artes decorativas							
Outra: _____							

IV. Especifique as suas preferências relativamente ao teatro, ao cinema, às leituras e aos programas televisivos assinalando com uma cruz (X) os géneros que selecciona mais frequentemente:

		Frequentemente	Algumas vezes	Raramente
TEATRO	Revista à portuguesa			
	Drama			
	Comédia			

CINEMA	Drama			
	Ficção científica			
	Acção			
	Comédia			
LEITURA	Clássicos			
	Policiais			
	Relatos / História			
	Livros técnicos			
TELEVISÃO	Programas informativos			
	Concursos / <i>talk-shows</i>			
	Filmes / séries			
	Telenovelas			

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo II – Questionário II

O inquérito apresentado insere-se no âmbito de um projecto de investigação conducente à realização da dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos, a realizar na Universidade do Minho.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e peço-lhe que responda, reflectidamente, às questões a seguir colocadas.

V. Dados Biográficos

1. Idade: _____ 2. Sexo: Fem. Mas.
3. Habilitações literárias: _____
4. Profissão: _____

VI. Qual o número de horas diárias que despende a ver televisão?

0 a 1 hora 1 a 3 horas 3 a 6 horas Mais de 6 horas

VII. Assinale os canais que prefere mais frequentemente.

RTP1 RTP2 SIC TVI Canais pagos (cabo ou satélite)

VIII. Do género de programas a seguir indicados, assinale com uma cruz (X) aqueles que habitualmente mais vê.

Género de Programa	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Noticiários / programas informativos					
Filmes e séries					
Telenovelas					
Documentários					
Anúncios publicitários					
Jogos de futebol					
Programas desportivos					
Debates					
Programas de entretenimento					
Desenhos animados					
Programas musicais					
Concursos					
Programas culturais (sobre literatura, cinema, teatro, etc)					
Outro: _____					

IX. Relativamente aos conteúdos televisivos da televisão pública/estatal (RTP 1 e 2), indique o seu grau de satisfação com os mesmos.

- 1. Muito satisfeito
- 2. Satisfeito
- 3. Pouco satisfeito
- 4. Nada satisfeito

X. Se indicou a opção 3 ou 4 na questão anterior, indique que programas gostaria de assistir e/ou que programas gostaria de ver retirados das grelhas de programação.

XI. Já realizou aprendizagens significativas através da televisão?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes

Especifique essas aprendizagens:

XII. Considera que a televisão pode contribuir para a formação pessoal e social dos indivíduos?

Sim, muito Sim Não

Em que medida?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo III – Tabelas

Tabela 1: Frequência com que vê noticiários/programas informativos segundo a idade

Idades	Noticiários/programas informativos				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	25	50	25	0	0
25-29	55.6	33.3	11.1	0	0
30-34	20	46.7	33.3	0	0
35-39	42.1	36.8	21.1	0	0
40-44	63.6	18.2	18.2	0	0
45-49	75	25	0	0	0
50-54	75	25	0	0	0
55-60	100	0	0	0	0

Tabela 2: Frequência com que vê filmes/séries segundo a idade

Idades	Filmes e séries				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	25.0	25	50	0	0
25-29	0	22.2	44.4	33.3	0
30-34	6.7	26.7	46.7	13.3	6.7
35-39	22.2	22.2	38.9	11.1	5.6
40-44	23.1	30.8	38.5	7.7	0
45-49	16.7	16.7	66.7	0	0
50-54	25.0	25.0	25.0	25.0	0
55-60	0	0	100	0	0

Tabela 3: Frequência com que vê telenovelas segundo a idade

Idades	Telenovelas				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	0.0	50.0	25.0	25.0
25-29	0.0	11.1	33.3	55.6	0.0
30-34	0.0	6.7	40.0	33.3	20.0
35-39	5.3	15.8	47.4	21.1	10.5
40-44	30.8	7.7	30.8	30.8	0.0
45-49	20.0	20.0	40.0	20.0	0.0
50-54	25.0	50.0	0.0	0.0	25.0
55-60	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0

Tabela 4: Frequência com que vê documentários, segundo a idade

Idades	Documentários				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	50.0	0.0	50.0	0.0
25-29	0.0	42.9	14.2	42.9	0.0
30-34	6.7	13.3	53.3	20.0	6.7
35-39	0.0	17.6	47.1	29.4	5.9
40-44	9.1	36.4	54.5	0.0	0.0
45-49	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0
50-54	25.0	25.0	50.0	0.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Tabela 5: Frequência com que vê anúncios publicitários, segundo a idade

Idades	Anúncios publicitários				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	0.0	0.0	25.0	75.0
25-29	0.0	11.1	44.5	22.2	22.2
30-34	7.7	7.7	46.2	23.1	15.4
35-39	12.5	18.8	12.5	43.7	12.5
40-44	9.1	18.2	27.3	27.3	18.2
45-49	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0
50-54	0.0	0.0	75.0	25.0	0.0
55-60	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0

Tabela 6: Frequência com que vê jogos de futebol, segundo a idade

Idades	Jogos de futebol				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	25.0	0.0	25.0	50.0
25-29	0.0	22.2	11.2	44.4	22.2
30-34	0.0	6.7	33.3	26.7	33.3
35-39	5.6	5.6	11.0	38.9	38.9
40-44	9.1	0.0	36.3	27.3	27.3
45-49	50.0	25.0	25.0	0.0	0.0
50-54	40.0	40.0	20.0	0.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Tabela 7: Frequência com que vê programas desportivos, segundo a idade

Idades	Programas desportivos				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	25.0	0.0	25.0	50.0
25-29	0.0	44.4	0.0	33.4	22.2
30-34	0.0	6.7	26.7	33.3	33.3
35-39	5.6	11.1	16.7	33.3	33.3
40-44	9.1	9.1	18.2	45.5	18.2
45-49	25.0	50.0	25.0	0.0	0.0
50-54	25.0	0.0	50.0	25.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Tabela 8: Frequência com que veem debates, segundo a idade

Idades	Debates				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0
25-29	0.0	22.2	33.3	33.3	11.1
30-34	6.7	6.7	26.7	40.0	20.0
35-39	5.3	10.5	42.1	36.8	5.3
40-44	8.3	8.3	66.7	16.7	0.0
45-49	0.0	0.0	75.0	0.0	25.0
50-54	25.0	0.0	75.0	0.0	0.0
55-60	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0

Tabela 9: Frequência com que veem programas de entretenimento, segundo a idade

Idades	Programas de entretenimento				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	0.0	75.0	25.0	25.0
25-29	0.0	11.1	55.6	22.2	11.1
30-34	6.7	20.0	60.0	6.7	6.7
35-39	0.0	5.3	57.9	21.1	15.8
40-44	8.3	8.3	66.7	16.7	0.0
45-49	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
50-54	0.0	0.0	75.0	25.0	0.0
55-60	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0

Tabela 10: Frequência com que veem desenhos animados, segundo a idade

Idade	Desenhos Animados				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	25.0	25.0	50.0	0.0
25-29	0.0	0.0	44.4	33.3	22.2
30-34	6.7	26.7	26.7	26.7	13.2
35-39	0.0	0.0	55.6	22.2	22.2
40-44	8.3	8.3	33.3	41.7	8.3
45-49	40.0	0.0	40.0	0.0	20.0
50-54	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Tabela 11: Frequência com que veem programas musicais, segundo a idade

Idade	Programas musicais				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	25.0	75.0	0.0	0.0
25-29	0.0	11.1	33.3	11.1	44.4
30-34	14.3	21.4	28.6	28.6	7.1
35-39	5.3	10.5	47.4	26.3	10.5
40-44	15.4	15.4	53.8	15.4	0.0
45-49	20.0	20.0	40.0	20.0	0.0
50-54	25.0	0.0	75.0	0.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Tabela 12: Frequência com que veem programas culturais, segundo a idade

Idade	Programas culturais (sobre literatura, cinema, teatro, etc.)				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
<25	0.0	25.0	25.0	25.0	25.0
25-29	11.1	0.0	66.7	22.2	0.0
30-34	7.1	14.3	42.9	28.6	7.1
35-39	5.3	15.7	47.4	21.1	10.5
40-44	0.0	20.0	60.0	20.0	0.0
45-49	0.0	0.0	0.0	50.0	50.0
50-54	20.0	0.0	60.0	20.0	0.0
55-60	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0