

# **Educação Comunitária**

**a teoria de uma prática**

## FICHA TÉCNICA

---

### TÍTULO

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – a teoria de uma prática**

---

### COLECÇÃO

Educação Popular e Comunitária - n.º 1

---

### CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

---

### COORDENAÇÃO DA COLECÇÃO

Bravo Nico e Lurdes Pratas Nico

---

### IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhauss

---

### AUTORES

Bravo Nico

### DEPÓSITO LEGAL

478363/20

---

© dos autores © desta edição  
Universidade Popular Túlio Espanca  
da Universidade de Évora (UPTE/UE)

### ISBN

978-989-9013-03-2

---

UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA  
UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
Apartado 9A, 7002-954  
[www.utulioespanca.uevora.pt](http://www.utulioespanca.uevora.pt)

### DATA

1ª Edição, Santo Tirso, dezembro de 2020

---

### APOIOS

- Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora (CIEP)
  - Departamento de Pedagogia e Educação/Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
  - SUÃO - Associação de Desenvolvimento Comunitário / Escola Comunitária de São Miguel de Machede
- 



### EDIÇÃO

DE FACTO EDITORES  
Rua de S. Bento, 93, 6.º andar, sala 3  
4780-546 Santo Tirso – Portugal  
[geral@defactoeditores.pt](mailto:geral@defactoeditores.pt)  
[www.defactoeditores.pt](http://www.defactoeditores.pt)

---



RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.  
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida,  
no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da  
editora.

---

# ÍNDICE

<b>EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA .....</b>	<b>1</b>
<b>A TEORIA DE UMA PRÁTICA.....</b>	<b>1</b>
<b>A COMEÇAR.....</b>	<b>5</b>
<b>1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO E UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....</b>	<b>7</b>
<b>2. EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE DIFERENTES <i>EDUCAÇÕES</i>.....</b>	<b>23</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA.....</b>	<b>37</b>
<b>4. A ESCOLA COMUNITÁRIA.....</b>	<b>99</b>
<b>A TERMINAR.....</b>	<b>125</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>127</b>



## A COMEÇAR...

Poderá dizer-se que **tudo começou**, quando, em Junho de 1996, o autor deste livro (enquanto Coordenador do Núcleo de Ensino e Formação à Distância da Universidade de Évora) participou **numa visita de trabalho ao Reino Unido, no âmbito do Programa Sócrates**, durante a qual visitou a Open University, o International Extension College, o Gwent Tertiary College e alguns projetos comunitários de educação não formal.

À época, procurava-se, na academia eborense, dar resposta a uma necessidade sentida há muito e que consistia em levar o potencial cultural, científico, formativo e tecnológico da Universidade de Évora a novos públicos, em formatos diferentes dos habituais (ensino a distância, cursos breves, parcerias com empresas e organizações da sociedade civil, etc.). Para lá da observação do trabalho de grandes instituições universitárias e empresas, **a visita proporcionou o contacto com pequenas comunidades, urbanas e rurais, que, organizando-se autonomamente, tinham criado pequenos *Open Learning Centers*, instalados em moradias residenciais adaptadas ou em pequenas e grandes empresas** e nos quais as pessoas participavam, em ambiente convivial, em pequenas comunidades de aprendizagem.

Ao regressar ao Alentejo, o autor partilhou, com as suas comunidades académica e de residência, esta experiência. **A realidade observada parecia um bom ponto de partida para o desenho de um projeto local que desse resposta à necessidade sentida de criar novos acessos à Educação, para públicos diversos e muito afastados das rotinas da aprendizagem em contextos estruturados.** Por outro lado, a observação realizada no Reino Unido permitira verificar a viabilidade de **projetos educativos de *perímetro comunitário* e o efeito positivo que os mesmos provocavam, no incremento da participação individual e na capacidade comunitária de, autonomamente, desenhar e concretizar políticas locais de educação, em articulação com as redes de parceiros existentes.**

Entre a decisão de avançar com o projeto e a sua concretização, no contexto territorial e comunitário de pertença, passaram-se apenas os meses necessários para se concluir uma tese de doutoramento (B.Nico, 2001), pesquisar mais informação acerca de experiências equivalentes, garantir a existência de um espaço físico para instalar o projeto e formalizar legalmente a sua existência, o que aconteceu em Abril de 1998, data em que se fundou a Escola Comunitária de São Miguel de Machede, no seio de uma instituição denominada SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário. Nesse momento, fundava-se, simultaneamente, a fileira da Educação Comunitária na Universidade de Évora que, dessa forma, concretizava a sua missão, associando-se, através de um dos membros da sua academia, a um relevante serviço à comunidade: a abertura de uma nova Escola numa pequena comunidade rural. Desde essa data fundadora que alguns docentes estudantes e investigadores da Universidade de Évora têm estado associados ao projeto e nele participam regularmente.

Em 2017, aquando da preparação e realização das nossas provas públicas para a obtenção do Título Académico de Agregado em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, tivemos a oportunidade e o tempo para refletirmos, de forma mais estruturada, sobre a nossa prática de duas décadas, na Escola Comunitária de São Miguel de Machede (desde 1998) e na Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (desde 2009). Dessa reflexão resultou o conteúdo que, agora, apresentamos neste livro.

Esta é, pois, uma teoria que nasceu a partir de duas práticas em contexto comunitário e que foram sendo enriquecidas e sedimentadas com o contributo da, sempre indispensável, leitura de muitos outros que, antes de nós, pensaram e fizeram o que nós pensámos e fizemos.

# 1.

## EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO E UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL

A educação é a maior invenção que os seres humanos produziram e é uma das principais chaves do seu êxito como espécie animal. Graças a ela, os humanos recebem o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores e não têm que partir do zero. Sobre a educação estabelece-se a cultura, o conjunto de aquisições que as sociedades humanas acumularam e que transmitem de uma geração a outra. Educação e cultura estão intimamente ligadas, já que a educação só é possível por meio da existência de uma cultura e a cultura se conserva por meio da educação. (Delval, 2001, p.15)

As sociedades humanas procuraram, desde sempre, através da educação, transmitir aos seus membros, o conhecimento e a experiência construídos ao longo do tempo, na certeza de que esse património é um instrumento determinante para a preservação da humanidade, no presente e no futuro (Loureiro, Marques & Vallgarda, 1983, p.17), e porque, é através deste processo educativo, que as pessoas se tornam mais humanas (CNE, 1999, p.17; A.S.Silva, 2002, p.36). Na realidade, a educação é necessária para a construção do ser humano, permitindo-lhe o acesso à cultura que a humanidade já produziu. **Educar é, neste sentido, aproximar o ser humano da sua própria humanidade** (Gadotti, 2006, p.204), num processo permanente, multiforme, heterogéneo e omnipresente (Ghanem & Trilla, 2008, p.29) de aperfeiçoamento da nossa pessoa (Patrício, 1982b, p.76). Se isso foi importante no passado, no presente é decisivo, atendendo ao facto de vivermos em sociedades em que o conhecimento é o epicentro de toda a atividade humana e que, devido a essa circunstância, “*poderão mesmo ser chamadas sociedades educativas*” (Ávila, 2004, p.11).

**A educação é um direito fundamental de qualquer ser humano**, porque constitui uma das condições indispensáveis para o seu desenvolvimento pessoal (Arroteia, 2008, p.41; A.S.Silva, 2002, p.34; Araújo, 2010, p.166), garantindo-lhe as condições necessárias para uma, ativa e consciente, participação nos processos de decisão, nas dimensões individual e coletiva que determinam o seu percurso vital. Nesta perspetiva, a educação é um processo que:

dura toda a vida, tentando envolver a totalidade do ser e levando-o à participação activa na criação da cultura, da

técnica, da ciência, do bem-estar, da riqueza, da paz, da cooperação internacional, enfim, realizando o indivíduo como pessoa e como membro de uma comunidade mundial. (Loureiro *et al*, 1983, p.19)

**Não existe educação sem uma ideia de humanidade e sem uma ideia do futuro.** É nesta moldura axiológica, ética, ideológica e política – em que a educação sempre se inscreve (Garibay & Séguier, 2014, p.37) – que os valores e ideias, que, em cada época, prevalecem nas sociedades humanas, determinam aquilo que, em cada momento, cada sociedade organiza e disponibiliza às novas gerações, através dos respetivos sistemas educativos, na interpretação que se tem da sociedade e do ser humano (Sacristán, 2008, p.37).

No entanto, ao longo da história da humanidade, tem-se vindo a construir uma representação social de educação que a tem colocado como o mais determinante processo humano que pode garantir, a todos os indivíduos, o acesso ao mais valioso património existente (o conhecimento) e ao mais determinante instrumento de desenvolvimento humano. É assim que a educação contribui para a **Igualdade de Oportunidades**, na certeza de que todos os indivíduos são desiguais, nos seus padrões biológicos e genéticos (Morais, 2013, p.39), nas suas origens sociais e culturais, no acesso à riqueza e aos bens essenciais e nas suas experiências vitais. É através da educação que as sociedades tentam contrariar o que a biologia determinou e o que as desigualdades sociais, culturais e económicas criaram. Neste contexto, pode afirmar-se que a educação é um mecanismo de **Justiça Social** (Casanova & Pesce, 2010b, p.17) ou uma forma de ação social (Arroteia, 2008, p.17) que, respeitando a originalidade de cada indivíduo (M.Simões, 1965, p.13), lhe permite a construção da sua individualidade (Arroteia, 2008, p.131) e o habilita a participar, como cidadão, numa sociedade dinâmica que dele espera um contributo crítico na construção de um sentido de comunidade mais humana.

A educação é, por outro lado, um poderoso instrumento de edificação da **Liberdade** que, não sendo apenas um direito formal (Morais, 2013, p.113), pressupõe a sua prática, consciente, informada (Sen, 2003, p.47), autónoma (Melo & Benavente, 1978, p.99), participada socialmente (J.Romão, 2006, p.58), responsável e que esteja na base do exercício pleno da cidadania (Afonso, 1994, p.139; Taylor, 2000, p.7; 2002, p.16; 2006, p.21).

A educação deve, ainda, proporcionar, a cada pessoa, a possibilidade de intervir na realidade com capacidade para a transformar (Bertrand, 2001, p.151), de acordo com os seus projetos vitais, fazendo face aos desafios com que se vê confrontada, as mudanças que neles estão contidas e as possibilidades de desenvolvimento que estas sempre oferecem (Bertrand,

2001, p.194). Esta capacidade individual e coletiva de participar na construção, manutenção e transformação da ordem social (Araújo, 2010, p.177) permite um exercício cívico da cidadania, que é sempre o mais forte alicerce de uma **Democracia** plena e inclusiva que salvaguarde o exercício dos direitos e deveres de **Cidadania**.

A educação não é a preparação para a vida, mas é a própria vida (Dewey, 1979: 83, citado por Libâneo, 1998, p. 67) num processo que, segundo aquele autor, integra a experiência e a teoria, a observação e a ação. É neste sistema dialético que ocorre o **Desenvolvimento Humano**, que se revela quando os indivíduos conduzem as suas vidas de um estado para outro (Libâneo, 1998, p.64), como resultado das suas vontades, capacidade e decisão próprias e quando ocorre a mudança de representações e comportamentos, aos níveis individual e coletivo (Silvestre, 2003, p.184).

**A educação ocorre ao longo de toda a biografia dos seres humanos e em todos os contextos das suas vidas** e em todas as dimensões vitais, no que Stoer e Magalhães (2003, p.1189) referiram como a *formação integral do indivíduo* e Delfim Santos (citado por M.Simões, 1965) indicou como sendo, para cada ser humano, “*a vivência total, no seu tempo humano, das suas capacidades (...) o que significará que cada homem aprende a ser homem enquanto é homem*” (p.13).

A educação não deve ser uma conquista de cada ser humano (A. Pinto, 1982, p.39), mas sim uma função da sociedade, concretizada através das suas instituições (Josso, 2005, p.116). Assumindo-se como uma das funções sociais dos estados democráticos e uma das componentes fundamentais do contrato social, o acesso à educação – juntamente com o acesso a cuidados de saúde e à proteção social – é um dos pilares incontornáveis de um, livre, autónomo, participado, consciente e responsável, exercício de cidadania. É neste enquadramento que **a educação não deve confundir-se nem resumir-se à escolaridade (Lopes, 2006, p.396), mas a deve incorporar, nuns pensamento e ação mais vastos que considerem o contributo educativo de todos os contextos vitais dos indivíduos**, nas suas dimensões pessoais, profissionais, cívicas e sociais. Os momento e espaço da educação devem alargar-se a montante e a jusante (Malglaive, 1995, p.21), convocando toda a sociedade para a tarefa de educar os seus membros, na certeza de que os sistemas educativos são estruturantes da construção da função social, mas que a liberdade de ensinar e de aprender não fica limitada ao que os estados determinam em cada época.

## 1.1. Educação: um processo cultural, holístico, vital, social e situado

**A educação é, pela sua natureza humana e social e de acordo com o entendimento elaborado no ponto anterior, um processo** (A.Pinto, 1982, p.30) **cultural, social, holístico, vital e situado** que mobiliza, de forma ativa, consciente, deliberada e autónoma, a capacidade de aprender dos seres humanos e que não se desenvolve, exclusivamente, no âmbito escolar (Bruno, 2011, p.22).

Se a educação promove a mudança, a cultura é a forma como a humanidade responde aos desafios da sua história (Solinís, 2014, p.16), registando, no conhecimento humano, a memória do que construiu, em cada época. A cultura, na sua aceção mais clássica (Sacristán, 2008, p.31), é o conjunto de todas essas acumulações realizadas pelos seres humanos (Delval, 2001, p.16). Mas, a cultura também é o conhecimento que pode gerar-se nos processos educativos participados (Fernández, 2006, p.55; J. E. Romão, 2001, p.141) e colaborativos (Catela, 2011, p.31) que decorrem da atividade social, cívica, profissional e pessoal de cada indivíduo.

**Cultura é memória do que aconteceu e projeto do que pode acontecer** e, nesta dupla dimensão, cabe à educação permitir esses, concomitantes, contactos com o passado e o futuro, criando um momento profundamente educador, no qual cada ser humano se determina, como pessoa, ao escolher as coordenadas pessoais da sua trajetória individual e coletiva, sabendo de onde veio e para onde pretende ir. É neste contexto de vinculação entre o passado, o presente e o futuro (Velho, 2003:42) que a cultura adere ao conceito de *tempo biográfico*, o qual *“parte do princípio que, ao adaptar trajetórias de vida pessoais à mudança social, daremos novo significado a experiências, expectativas e memórias do passado relevantes e transformá-las-emos em projecções de futuro”* (Jasen, 2000, p.50). O futuro é, aliás, um dos mais importantes conceitos na educação, uma vez que, para lá de se assumir como farol da mudança, a sua construção é o ato cultural por excelência, em qualquer contexto humano e social (Melo, 2012, p.227). A este ato cultural corresponde um processo educativo que é, sempre e pela sua natureza, um momento fundador daquilo a que Paulo Freire denominou de *“inedito viável”* (J.E.Romão, 2001, p.138), um conceito desenvolvido por este autor no seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) e, posteriormente, aprofundado na obra *Pedagogia da Esperança* (1992).

Relacionada e decorrente das condições de vida das pessoas (Jares, 2007, p.42), a cultura, como processo dinâmico que é, edifica-se, nos processos educativos, nos quais coexistem e cooperam diferentes saberes (Malglaive, 1995, p.87; Malglaive, 1995, citado por C. Pinto, 2011, p.260):

- i) *saberes teóricos*, de perfil mais científico e disciplinar, que permitem compreender;
- ii) *saberes processuais*, relativos aos modos de fazer e que regulam a ação;
- iii) *saberes práticos*, resultantes da ação;
- iv) *saberes-fazer*, competências construídas na prática

É neste, complexo e vitalmente entranhado, ambiente cultural que ocorrem os processos de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento humano, social e económico. Este é um outro argumento que concorre para uma perspetiva holística da educação, na qual coexistem **diferentes escolas** (Lima, 2003, p.131), **diferentes educações** (Brandão, 1981, citado por Libâneo, 1998, p.18; Trilla, 2009b, p.17), **diferentes saberes** (Melo, 2001, p.118) e, conseqüentemente, **diferentes culturas** (M.Guerreiro, 1978, p.334). É também aqui, neste, complexo e sistémico, contexto cultural e social, que o conhecimento assume a sua dimensão mais universal, inclusiva e democratizante, uma vez que:

*pele facto de não ser confinável a idades ou nacionalidades específicas (pertence aos homens, não respeita fronteiras: etárias, territoriais ou outras) e, sobretudo, o não ser concorrencial ou esgotável – no sentido em que a sua quantidade não diminui com o número de pessoas que o utiliza –, estando permanentemente a ser recriado e aumentado.* (Rosa, 2012, p.52)

A educação, em todos os seus contextos e dimensões, deve “*visar a compreensão holística do global, do complexo, do incerto, ou seja, a apreensão do real sentido da vida*” (Fernandes & Ramos, 2003, p.13) e considerar que os seres humanos são uma totalidade, em relação com outros e dotados de razão e emoção (Betto, 2004, p.219). Esta **dimensão integral e holística dos processos educativos é uma incontornável evidência da realidade**, mesmo em contextos formais, escolarizados e disciplinares, uma vez que, para construir uma representação do mundo, como resultado de um processo pessoal de análise e interpretação da realidade, as pessoas necessitam de convocar todos os seus conhecimentos e todas as suas experiências vitais. É sempre com esse portefólio, integral e diverso, que cada um formula os seus juízos de valor e assume as suas decisões. Daí que **a abordagem holística da educação está sempre presente em cada processo de aprendizagem concretizado na vida de cada pessoa** (Lima, 2004, p.227; Rivero, 2003, p.135; Silvestre, 2003, p.187; Silvestre, 2011, p.145; Trilla, 2009b, p.17), em cada momento e em cada contexto da sua existência e valorizando sempre os contributos formativos resultantes das suas experiências vitais e biográficas (Bertrand, 2011, p.47; Cavaco, 2002, p.35; Chené & Theil (1991, citados por Cavaco, 2002, p.36);

Dominicé, 1997; Josso, 2002, p.41; Josso, 2005, p.12; Ndoye (2003, citado por R.M.Barros, 2011, p.57); Quintas, 2008, p.30), na certeza de que estas experiências, por nos proporcionarem uma imagem de incompletude e impermanência, nos impelem a aprender (Josso, 2002, p.149).

Por outro lado, e como já foi anteriormente referido, a aprendizagem é, cada vez menos, um processo circunscrito aos momentos iniciais da vida e confinado aos espaços escolares (Alves, Cabrito, Canário & Gomes, 1996, p.47). Assumindo-se como um processo contextual (Quintas, 2008, p.30), **a aprendizagem ocorre em todos os espaços e momentos vitais**, nos quais, em cada episódio educativo concretizado, a pessoa é o principal recurso da sua própria formação (Canário, 1999, citado por Casimiro, 2011, p.44; Smith, 1997, p.17), “*desempenhando a experiência um papel de âncora na realização de novas aprendizagens*” (Trigo, 2001b, p.103). Na realidade, “*learning cannot simply be conceived as passing on knowledge from one person to another, but its symbolic value and its social and collective nature have to be respected*” (Pais & Pohl, 2003, s/p).

Neste contexto, **o tempo da educação é o tempo da vida, porque a educação é “algo que fazemos na, com e da nossa vida”** (Patrício, 1982b:76). Neste contexto, em cada ciclo vital, cada pessoa necessita e procurará concretizar o conjunto de aprendizagens que lhe proporcionará as melhores condições para realizar o seu projeto de vida, num

*processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas (...) e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global e responsável* (CNE, 2010, p.151-152).

A aprendizagem – entendida como o conjunto de “*atividades organizadas que um indivíduo realize com a intenção de melhorar os seus conhecimentos, aptidões e competências*” (INE, 2009, p.43) –, é um **processo caracterizado pela intencionalidade educativa e nível de organização com que é desenhado, concretizado e avaliado**, independentemente do nível de estruturação com que ocorra e do grau de reconhecimento formal e social que apresente. Estruturação e reconhecimento formal são atributos que determinarão a natureza e o perfil do contexto de educação associado, tema a que nos referiremos, mais adiante, neste documento (cf.1.3).

Assim sendo e apesar de, como refere Gadotti (2006, p.194), *valer tudo para aprender*, é fundamental que as aprendizagens ocorram em contextos preferencialmente estruturados, privilegiando os processos ativos (Muchielli, 1981, p.81), nos quais se estimule a participação e a relação social. É nestes contextos de aprendizagem – participados, estruturados, ativos e relacionais – que as oportunidades de contacto, diálogo e cooperação entre pessoas de diversas origens geográficas,

etárias, sociais e culturais revelam o seu potencial educativo. É aqui que a dimensão cooperativa da aprendizagem assume a sua relevância, na construção de uma educação mais humanista e solidária. Na realidade, do *encontro* entre pessoas de diferentes perfis pessoais e culturais e de distintas origens geográficas, étnicas e sociais pode resultar, para cada envolvido, uma margem de desenvolvimento pessoal que resulte do conhecimento e consciência das diferenças, do questionamento que decorre da necessidade de compreender o que é novo, do desafio de encontrar uma nova coordenada para um novo *encontro* e do prazer que sempre resulta do estabelecimento de novas relações pessoais. Vygotsky é um dos autores que mais explorou e valorizou este espaço relacional, de natureza social e cultural, nos processos de aprendizagem (Bertrand, 2001, p.132-133; Cavaco, 2002, p.37; Delval, 2001, p.76; Vygotsky, 2001, p.395, Vygotsky, 2003, p.110).

Neste contexto relacional, de natureza social e cultural e de permanente diálogo entre o passado, o presente e o futuro, a dimensão intergeracional é uma variável importante, na medida em que **é no presente** – o momento em que se concretiza cada aprendizagem, em concreto – **que ocorre o diálogo entre as diferentes gerações**: as que convivem no presente e entre estas e aquelas que as antecederam e as que lhes sucederão. É no *perímetro* presente de cada aprendizagem que todas as gerações se encontram e nele dialogam, num processo humano de construção e disseminação do conhecimento. Esta dimensão intergeracional dos processos educativos – considerando-se, uma vez mais que não se confunda nem se limite a educação com a escolaridade – tem vindo a ser referida e valorizada crescentemente no campo da Educação (Bosh *et al*, 2013, p.288), atendendo aos elos de solidariedade intergeracional que é necessário criar e reforçar (Sáez Carreras, 2002, citado por Palmeirão, 2000, p.45), à preocupação com os atuais riscos de conflito geracional (A.Martín, 2007, p.70), à necessidade de valorização dos conhecimentos e competências instalados em todas as faixas etárias (Rogers, 1974, p.75-76; Rosa, 2012, p.24; Rosa, 2012, p.15) e à imprescindibilidade de gerar sucessão que, como Covas e Covas (2012, p.62) referem, é, em princípio, uma garantia de futuro. A construção destes *nós* de aprendizagem “*ombro a ombro*” (Amiguinho, 2007, p.163), intergeracionais e intemporais, é uma das dimensões mais estruturantes da educação e uma das suas mais nobres finalidades.

A aprendizagem é, neste entendimento, um processo profundamente social e cultural e com perfil dialógico (Fernández, 2006, p.57-58), na medida em que convoca os que aprendem a estabelecerem uma finalidade para as suas aprendizagens, a terem consciência das causas e consequências das mesmas (Gadotti, 2006, p.205; Garvis, 2001, p.19) e a assumirem, de forma deliberada e crítica, a construção, manutenção

e controlo do mecanismo que (Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele & Jans, 2004) denominam de *double loop learning* e que, segundo os autores, se verifica no processo de aprendizagem que “*envolve, para além da comparação entre objetivos e meios, a problematização dos próprios objetivos*” (p.160). Uma posição contrária à que propõe as aprendizagens com perfil *single loop learning*, que se caracterizam pela “*simples analogia entre os resultados obtidos numa actividade e os objetivos inicialmente estabelecidos*” (Wildemeersch, et al, 2004, p.160). Esta apropriação pessoal dos processos de aprendizagem, agindo e refletindo sobre os mesmos (Dewey, citado por Bourassa, Serre & Ross, 2000, p.27), aprendendo com a sua própria experiência (Gadotti, 2006, p.205), pensando e planeando as suas ações, antes e depois da respetiva concretização (Bourassa, Serre & Ross, 2000, p.5; Jarvis, 2001:19), é uma das dimensões estruturantes do exercício de uma **Autonomia** que garanta, a cada pessoa, a capacidade permanente e irreversível de – convocando as suas capacidades individuais e os contributos das comunidades a que pertence – procurar novos conhecimentos e competências, no que (J.Almeida, 2003a, p.205) designa de **aprendizagens sustentáveis**.

Os processos educativos – que (De Natale, 2003, p.177) assume como processos em situação – desenvolvem-se sempre num determinado território (Soler, 2009, p.25; De Natale, 2003, p.180) que é um espaço físico, social e tecnológico complexo, sistémico e dinâmico ou, como (De Natale, 2003) refere:

*el término territorio no se puede entender en su acepción físico-geográfica, sino como comunidade social de expectativas, necesidades, recursos reales y potenciales y estructuras. Implica una relación de intercambio continuo entre realidades, instituciones y necesidades de las poblaciones (...).* (p.178)

Como J. Ramos (2002, p.111) refere, a escola fez convergir o tempo, o espaço e as pessoas para aprender. No entanto, como o autor refere, continuaram a subsistir redes de aprendizagem que não passam pela escola e que se vão estruturando noutras circunstâncias físicas e cronológicas. Neste contexto, “*a educação não pode, pois, dissociar-se desta envolvente social e deve mesmo fazer dela a sua razão de ser*” (Amiguinho, 2007, p.152).

**Esta relação, cada vez mais estreita e fecunda, entre a educação e as circunstâncias geográficas, sociais, culturais e económicas em que ocorre, tem vindo a criar uma centralidade crescente do território nos processos de desenho, concretização e avaliação das políticas educativas** (Alves et al, 1996, p.169; Benavente, 1997, p.24; Canário, 1996a, p.55). Em primeiro lugar, porque muitas das políticas de educação podem e devem ser assumidas pelas comunidades, através das

suas instituições locais, concretizando o **Princípio da Subsidiariedade** (Neto, 1999, p.44; Martins & Nave, 2007, p.130), reconhecendo-se as vantagens de aproximar as decisões e ações políticas do contexto em que as mesmas geram os seus efeitos, num processo de proximidade no exercício da cidadania. Em segundo lugar, porque **a territorialização da educação, nas suas dimensões política, organizativa, administrativa e curricular, permite considerar e valorizar, de forma mais adequada, a realidade daqueles que aprendem, nos processos das suas próprias aprendizagens** (Rakotomala & Khoi, 1981, p.50).

Esta infusão territorial dos processos educativos, realizada com ponderação e de forma inteligente, poderá acolher os contributos das diversas **redes de educação** existentes em cada contexto territorial, numa parceria de proximidade que enriquecerá o universo de contextos de aprendizagem aí existentes. São vários os exemplos, em Portugal, deste movimento de territorialização das políticas e ações educativas. Indicamos, a título de exemplo, alguns dos mais conhecidos:

- i) o **Programa « Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)»**, criado pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º147-B/ME/96, projeto que se mantém em desenvolvimento em mais de uma centena de territórios e que assumiu, como finalidade, a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar);
- ii) o **Programa Educação para Todos (PEPT)**, criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio, e que teve, como finalidade, assegurar a todos o acesso a uma escolaridade básica de nove anos e que se desenvolveu em determinados territórios onde se verificavam altas taxas de abandono escolar precoce e de trabalho infantil;
- iii) o **Projeto das Escolas Rurais**, promovido, desde a década de 90 do século XX, pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que pretendia diminuir o isolamento de professores e alunos de escolas rurais isoladas e, em simultâneo, aumentar a interação entre as escolas e as comunidades locais (Amiguinho, Valente, Correia & Mandeiro, 2001; Amiguinho, 2007);
- iv) O **Projeto da Escola Puridimensional/Cultural**, promovido pela Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC), apresentava, também, uma preocupação evidente com o contexto territorial. Na realidade, *“a organização da Escola nos moldes preconizados implica uma atenção cuidada e um respeito escrupuloso pelas características do meio”* (Patrício, 1993, p.133), particularmente do

meio rural, o qual apresentava um maior desafio à implementação desta abordagem pedagógica, atendendo à sua especificidade;

- v) O **Projeto Escola Móvel**, promovido pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, no ano letivo 2005/2006, destinada, preferencialmente a estudantes a frequentar o ensino básico e filhos de profissionais itinerantes e com recurso a uma plataforma de ensino a distância apoiada por escolas de referência distribuídas pelo território nacional. No ano letivo 2007/2008, a Escola Móvel chegou a novos públicos, entre os quais se contavam os jovens com mais de 15 anos que, por qualquer motivo, não haviam concluído a, então, escolaridade obrigatória (L. Nico, 2009, p.112). Este último exemplo, apesar de ser, aparentemente, contraditório com o quadro de territorialização apresentado, não deixou de ser uma tentativa de o sistema educativo se adaptar a comunidades itinerantes para as quais o território se assumiu sempre como uma variável de contornos muito próprios. A Escola Móvel foi, pois, uma resposta coerente com o território vital desta comunidade.

Aproximar a educação dos seus públicos (Bogard, 1993, p.44), conhecer e analisar o contributo das políticas e instituições internacionais, nacionais, regionais e locais nas *equações educativas locais e pessoais*, compreender a relação que estas estabelecem com o universo de redes de conhecimento (Ambrósio, 2002, p.19) e educadoras (Moll, 2008, p.215) existente em cada território e avaliar o contributo de todo este complexo sistema nos processos de desenvolvimento local (Canário, 1996a, p.55) é um dos pilares estruturantes dos pensamentos e práticas da Educação Comunitária e um tema a que voltaremos, mais adiante (cf. 1.5.2)

## 1.2. Educação: um processo que ocorre em todos os contextos

Como já foi referido anteriormente, a educação é uma realidade que não se circunscreve à escolaridade formal. Muito pelo contrário, os processos formativos, sobretudo os que se inserem no campo da Educação Comunitária, ocorrem em todas as dimensões da vida. Na realidade, como refere (Libâneo, 1998, p.23), o campo educativo é muito vasto, uma vez que a “*educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política (...)*” e nele se combinam, de forma sinérgica, complexa e singular, todas as experiências das pessoas em todos aqueles contextos (Ghanem, 2008, p.45). Patrício (2004), considerando a importância de todo este universo de aprendizagens, refere que:

*Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com*

*os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir: A rua é o exterior da família (...). Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava? Ficava ainda muito, mas uma grandeza mutilada. (p.13)*

Foi a partir do trabalho de Philip Hall Coombs, «*The World Educational Crisis: a System Analyze*» – publicado em 1968 e várias vezes reescrito e republicado –, que, pela primeira vez, se propôs uma organização conceptual dos diferentes contextos em que a aprendizagem se concretiza. É assim que surgem os conceitos de *educação formal*, *educação não formal* e *educação informal* e que significam o seguinte (Coombs, 1991, p.43, citado por Silvestre, 2011):

***La educación formal*** se refiere por supuesto al «sistema educativo» altamente organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente, que abarca desde al jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad;

***La educación no formal*** es (...) una variedad arroladora de actividades educativas que tienen três características en común:

- 1) *Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares;*
- 2) *Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente libres de sus cánones, regulaciones y formalismos;*  
y
- 3) *Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población.*

***La educación informal*** la definimos como el aprendizaje por la exposición al próprio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo a la gente com muchos años de la escolaridad formal. (p.64)

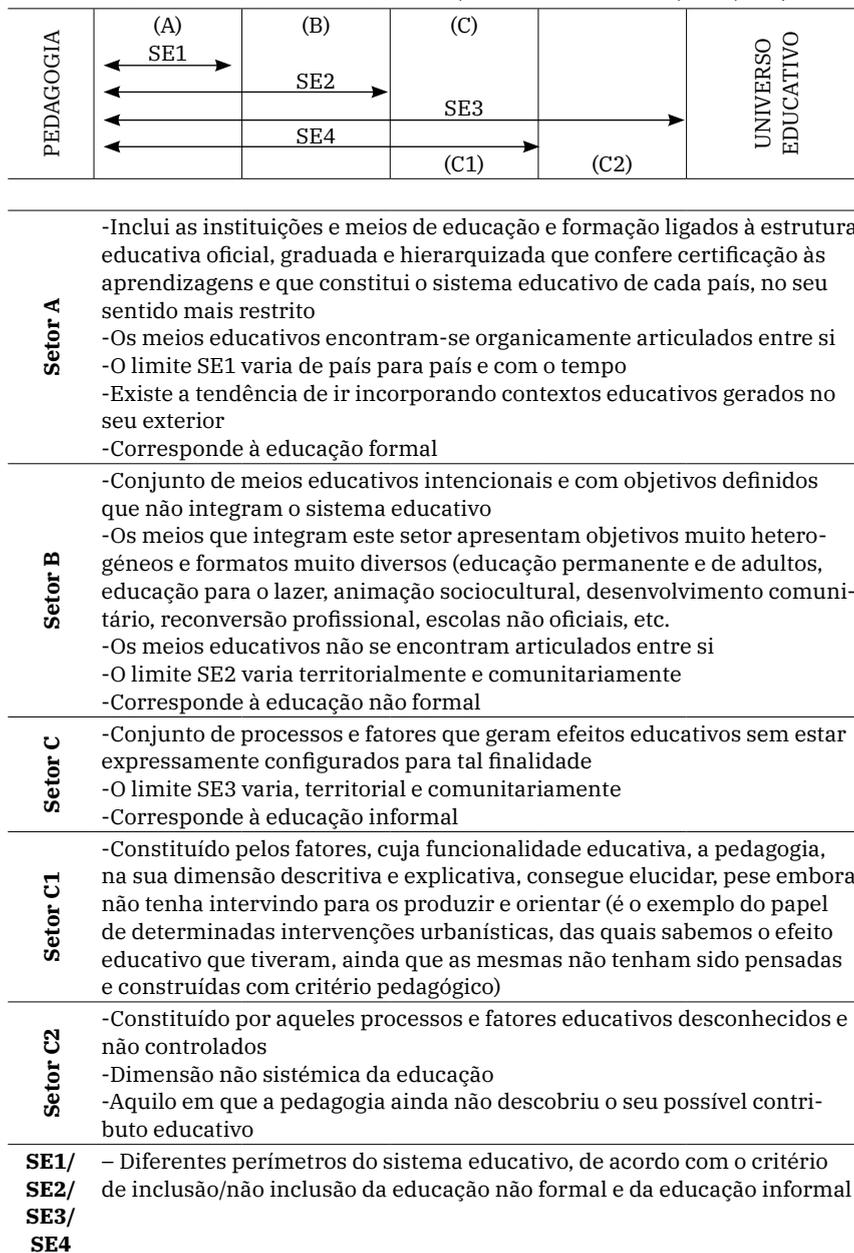
Na literatura produzida nesta área científica, existe um significativo universo de contributos que, partindo destes conceitos âncora, tem vindo a reconstruir os limites conceptuais, adaptando-os à dinâmica da realidade e à sua complexificação. Em seguida, apresenta-se, na Tabela n.º 1, uma pequena síntese de alguns desses contributos:

**Tabela n.º1 – Natureza dos contextos dos processos educativos**

	<b>Educação Formal</b>	<b>Educação Não Formal</b>	<b>Educação Informal</b>
(Canário, 2000, p.80)	-estruturação prévia de programas e horários -existência de processos avaliativos e de certificação	-flexibilidade de horários, programas e locais - baseado geralmente no voluntariado	-corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo não conscientes nem intencionais
(Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.9)	-decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos	-decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação -não conduz, necessariamente, a certificados formais	-não é, necessariamente, intencional
(De Natale, 2003, p.92)	-institucionalizada, controlada e hierarquizada	-atividades de aprendizagem organizadas que estão fora do sistema escolar tradicional	-processo permanente e não estruturado
(Afonso, 1994, p.92)	-educação organizada e com uma determinada sequência -conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma	-diverge da educação formal, no que respeita à não fixação de tempos e de locais -pode levar a uma certificação, mesmo que não seja essa a sua finalidade	-abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.
(Ghanem & Trilla, 2008, p.36)	-a educação escolar definida pela lei e disposições administrativas	-a educação não escolar e que se encontra à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado	
(Melo, Lima & Almeida, 2002, p.52)	-ensino infantil, obrigatório, secundário, superior e de adultos	-formação para o mercado de trabalho, na empresa, em alternância, por competências -educação popular de adultos	-família -organizações cívicas -organizações educadoras

(Trilla, 1993, p.14) apresenta uma proposta estruturada e completa de classificação dos diversos contextos em que se desenvolvem os processos educativos (que se indica em seguida) que, pela sua abrangência, sistematização e dimensão didática, é a que foi adotada para a abordagem deste tema, no âmbito da unidade curricular em causa. Na Figura n.º 1, apresenta-se a síntese desta proposta:

**FIGURA N.º 1 – SISTEMA EDUCATIVO (ADAPTADO DE TRILLA, 1993, P.14)**



Outras definições poderiam ser referidas, particularmente as que foram propostas por Bento (2003, p.224), R.M.Barros (2011, p.84), Bento (2003, p.224), Canário (1996a, p.55, 2007, p.125), Cavaco (2002, p.38), CNE (2007, p.115), Correia & Cabete (2002, p.45), CRSE (1988, citado por Silvestre, 2011, p.63), De Natale (2003, p.93), Fortuna (2003, p.63), Gago (2003, p.52), Ghanem & Trilla (2008, p.31); Gohn (2010, p.76), INE (2009, p.45), Libâneo (1998, p.23), Lima (2003, p.131), Lima *et al* (1988, citados por R.M.Barros, 2011, p.85), Lopes (2006, p.406), Melo (1997, p.55), Mlekuz (2003, p.119, citado por Morand-Aymon, 2007, p.16), Morand-Aymon (2007, p.11), Osório (2003, p.177), M.Silva (2008, p.10) Silvestre (2003, p.55), Silvestre (2011, p.66), Trilla (2004, p.32), Vasquez (1998, p.14).

Todas estas referências – apesar das naturais distinções que as caracterizam – não alteram, de forma significativa, o *perímetro conceptual* original proposto por Coombs, em 1968.

Um dos principais critérios de definição e evolução dos sistemas educativos decorre da natureza e utilidade do saber que está em causa em cada aprendizagem, pois, como referem B. Nico e L. Nico (2012):

*The utility of knowledge has always been asumed to be one of the essential and structural questions in any educational and curriculum narrative. In fact, the utility of knowledge frames different designs for educational systems. (p.133)*

A leitura mais relevante a fazer desta classificação dos contextos em que ocorrem os processos educativos é que os mesmos deverão ser recenseados, em cada circunstância territorial, no sentido de se conhecer, em pormenor, todas as redes de educação nele existentes, num exercício de **cartografia educacional** (B.Nico, 2004a, p.329; 2008, p.14; 2011, p.12; B. Nico, L. Nico, Tobias, Valadas & Ferreira, 2013, p.18). Só com esse exercício prévio concluído, poderá ocorrer uma intervenção que promova a progressiva articulação e integração dos processos formais e não formais (Canário, 2007a, p.211-212; Madeira & Ribeiro 1996, p.301; Jarvis, 2001, p.24) e a gradual organização dos processos informais (Canário, 2000, p.83), qualificando-os, tornando-os mais legíveis e instrumentais para os indivíduos e, por essa via, reduzindo a sua expressão ao mínimo (Trilla, 1993, p.20). Desta forma, **em cada território, poderá existir um *continuum* educativo que cubra toda a oferta educacional disponível, todas as instituições intervenientes e todo o ciclo vital dos indivíduos** (Canário, 2007a, p.211).

É do exercício anterior que, em cada contexto territorial, poderão resultar novas fronteiras para os sistemas educativos, tornando-os mais abertos e inclusivos aos saberes e didáticas locais (B.Nico, 2008b, p.204; B.Nico, 2011, p.192; B.Nico *et al*, 2013a, p.84), articulando, de forma mais

ágil, os contextos formais e não formais (Ghanem & Trilla, 2008, p.10), abrindo-se a uma gestão mais democrática e descentralizada, por parte das comunidades (Rodrigues & Martins, 1996, s/p), dialogando, de forma mais mutual e simbiótica, com os sistemas social e económico e, com isso, tornando-se num instrumento, mais determinante e decisivo, para o desenvolvimento local e comunitário.



## 2.

### EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE DIFERENTES *EDUCAÇÕES*

(Betto, 2004, p.215) afirma, numa feliz expressão, que “*é preciso ter um varal, onde se possa dependurar os conceitos e analisar a realidade. O varal é a percepção do tempo, como história*”. Na realidade, neste processo de enquadramento científico da unidade curricular de Educação Comunitária realizar-se-á um pequeno percurso – não necessariamente cronológico ou sob qualquer hierarquia científica – pelas evoluções contemporâneas do dicionário pedagógico, nomeadamente por aquilo a que (Carneiro, 1985, p.16) chama de “*conceitos-satélites de educação*”. Na realidade, **o processo de definição do conceito de Educação Comunitária decorre da sua coexistência e do seu relacionamento com outros conceitos que lhe são próximos**, no campo científico das Ciências da Educação. Daí que se entenda ser útil realizar um mapeamento dos conceitos mais próximos daquele que é objeto da unidade curricular em causa e de, em torno de cada um deles, se realizar uma, muito breve, delimitação conceptual que ajude a clarificar o conceito de Educação Comunitária e o contributo que, nele, têm sido depositados por outros conceitos confluentes.

Educação Popular, Educação de Adultos, Educação Permanente e Educação Social são conceitos próximos do conceito de Educação Comunitária. Aprendizagem ao Longo da Vida é, também, um conceito circunvizinho dos anteriores, pese embora a distância ideológica e política que o separa do conjunto, inicialmente, considerado.

#### 2.1. A Educação Popular

A Educação Popular é um dos conceitos próximos da Educação Comunitária. Como refere Núñez (1986, citado por Osório, 2003, p.167), a Educação Popular está relacionada com outros conceitos, como a Educação Não Formal – o que também é referido por Albison (1978, p.167) – e a Educação de Adultos, na qual, refere, se veio a converter, por serem estes

os seus principais destinatários. Segundo o mesmo autor, a Educação Popular supõe um estilo particular de entender e praticar a Educação de Adultos.

Encontram-se, na literatura científica, diversas formulações para o conceito de Educação Popular. Apresentam-se alguns:

- i) *procede da acção dos movimentos de trabalhadores e de experiências educativas e da promoção cultural levada a cabo por diversas entidades, essencialmente privadas (...) converteu-se, no decurso dos tempos, em educação de adultos.* (Lopes, 2006, p.416);
- ii) *é a possibilidade de todos prosseguirem, além da escola e durante toda sua existência, o desenvolvimento da sua cultura intelectual, estética, profissional, cívica e moral (...) dirigindo-se aos adultos, deve partir dos seus interesses actuais e empregar as suas aptidões de adultos.* (Eliade, 1978, p.239);
- iii) *Es un proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización.* (Osório, 2003, p.167);
- iv) *movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo, como um instrumento de conscientização (...) um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares (...) que o próprio povo realiza, quando pensa no seu trabalho político..* (Wanderley, 2010, p.23);
- v) *uma proposta pedagógica que formula uma concepção de educação, de finalidades educativas, de conteúdos pedagógicos e de dispositivos de diferenciação pedagógica a ser vivenciada em quaisquer âmbitos e agências educativas, enquanto uma das versões da teoria crítica em educação.* (Souza, 2007, p.39);
- vi) *é uma consequência prática dos ideais de liberdade e igualdade, emblemas da revolução francesa, visando uma educação do povo, para o povo e com o povo, utilizando como método de intervenção, a dinamização de universidades populares, centros de ensino inovadores, sociedades de cultura e recreio, sindicatos, cooperativas, sociedades recreativas e dramáticas.* (Lopes, 2006, p.101-102);
- vii) *é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão 'educação popular', a não confundir com a pretensão de 'educar o povo', presente na chamada 'corrente da alfabetização'* (Canário, 2007b, p.14);

Com origem nos pensamento e trabalho desenvolvidos por Grundtvig, no segundo quartel do século XIX, na sua terra natal, a Dinamarca, a Educação Popular, materializada através da fundação da primeira Escola Popular (Folkenhojskole), funda aquilo que Begtrup (1941:7) denominou como uma *doutrina científica* que foi importante no desenvolvimento e consolidação de um movimento social e cultural de matriz democrática,

junto das classes mais populares (Olsen, 2006, p.63; Norbeck, 1982, p.124-126). Este movimento de matriz cívica e política definiu, desde então, uma linha educacional que ainda hoje perdura e integra, em alguns dos países do norte da Europa, o próprio sistema educativo, relacionando-se e complementando a educação formal escolar (Graça, 2009).

A Educação Popular, entretanto, no século XX, encontra, na América Latina, um campo fértil para a sua apropriação e desenvolvimento, aliada à força ideológica, ao impulso crítico do pensamento de Paulo Freire e a uma realidade social marcada por um, deficiente e desigual, acesso à educação e um forte desejo de justiça social e de liberdade. Como refere Wanderley (2010), são conhecidas múltiplas experiências de Educação Popular que, neste contexto, geográfico, social e político, assumiram distintas orientações:

- i) Educação Popular com a orientação de *integração* (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento, etc.);
- ii) Educação Popular com orientação «*nacional-populista*», dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimento...;
- iii) Educação Popular com a orientação da *libertação*, buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares. (p.21)

De acordo com Streck (2004), a Educação Popular afirma-se, na América Latina, como uma “*ação pedagógica, política e cultural integrante do grande movimento de libertação que se foi configurando como pedagogia do oprimido, teologia da libertação, teatro do oprimido e cultura popular*” (p.59), tendo sido, de acordo com o mesmo autor, um dos conceitos mais valorizados nas teses defendidas pelo Fórum Social Mundial.

Na Europa, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, a Educação Popular viveu momentos de grande divulgação, tendo sido, em alguns países, uma forte aposta política (Bier, Chambon & Queiroz, 2010, p.84), atendendo à necessidade de garantir uma maior participação e responsabilização do povo na gestão da vida política e cultural, e, assim, garantir a vitalidade dos regimes democráticos (De Natale, 2003, p.48), então em período de consolidação nessas nações. É neste período que nascem as Bibliotecas Populares, as Universidades Populares, as Universidades Livres, os Ateneus, as Associações de Cultura Popular, os Cine-Clubes, os Círculos de Estudo ou os Institutos Populares

de Turismo e Trabalho (Mouchielli, 1981, p.11; Lopes, 2006, p.417). Em Portugal, de acordo com (Patrício, 1982a, p.43), o primeiro acontecimento que ocorre, dentro desta fileira, terá sido a instituição das bibliotecas populares, em 1870, na sequência de uma decisão do, então, Ministro dos Negócios da Instrução Pública, D. António da Costa Sousa de Macedo. Em 1889, é criada a Academia de Estudos Livres e que se converte, em 1904, como Universidade Popular (Pintassilgo, n.d, p.1). Mais tarde e após a implantação do regime republicano, a Educação Popular ganha protagonismo, numa aposta política do estado que assume o acesso à educação como uma das suas mais simbólicas bandeiras.

Em 1952, é criado, em Portugal, o Plano de Educação Popular – que incluía a Campanha Nacional de Educação de Adultos – assumido, pelo poder político existente à época, como um projeto de combate a uma das mais altas taxas de analfabetismo europeias. Neste Plano de Educação Popular – que decorreu até 1956 – recorre-se, pela primeira vez, a tecnologias até aí ausentes das abordagens educacionais, como foi o caso do cinema. De acordo com Barcoso (2002):

*a sétima arte ao serviço da educação e, mais concretamente de um programa de alfabetização de adultos, foi um acontecimento inédito em Portugal, assim como original e inovadora foi a Campanha, de iniciativa e controlo estatais e marcada pelo voluntarismo público, que procurou romper com um certo corpus mental construído à volta do analfabeto. (p.7)*

De acordo com Lima (2003, p.140), desde 1985, tem-se vindo assistir a uma certa erosão do campo da Educação Popular, à medida que os modelos de política do tipo Estado-Providência e de matriz crítica têm vindo, progressivamente, a regredir nas agendas políticas e governativas, em consequência da prevalência de modelos societários mais baseados em padrões de desenvolvimento assentes numa economia especializada e competitiva, na qual o capital humano é um ativo que se constrói e valoriza através de sistemas eficazes e racionais de formação profissional. Uma fragilidade que também decorria de uma outra tensão, sinalizada por Pizarro (2011):

*Popular education became a field from which disadvantaged populations could channel demands for greater autonomy and political freedom. It also became a powerful field from which local elites could exercise their political influence over heterogeneous masses of people seeking to improve their living conditions. (p.24-25)*

### 2.3. A Educação de Adultos

Como refere M. Oliveira (1999), terá sido no final da primeira metade do século XX, que surge a primeira tentativa de delimitar os contornos do conceito de Educação de Adultos, nos termos em que esta é hoje entendida:

*Em 1949, se realiza (...) a 1.ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, patrocinada pela UNESCO. Com efeito, é no âmbito desta conferência que se considera ter começado a surgir a concepção que hoje possuímos de educação de adultos (...) que só pode ocorrer quando os adultos, na sua existência quotidiana (...) tomam consciência das suas necessidades e se organizam no sentido de lhes encontrarem resposta através da formação contínua. (M. Oliveira, 1999, p.259)*

Sendo obra dos próprios adultos (Melo & Benavente, 1978, p.7), a Educação de Adultos é um conceito polissémico, tendo, ao longo do tempo, evidenciado alguma dinâmica conceptual, atendendo às relações que foi estabelecendo com conceitos adjacentes e às diversas formas como foi representado e materializado em diferentes contextos geográficos, políticos, culturais e económicos. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos das definições propostas para o conceito de Educação Popular:

- i) expressão indicadora da necessidade de homens e mulheres se educarem durante toda a vida, se querem realizar eficazmente as suas tarefas profissionais e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. (Carneiro, 1985, p.16);*
- ii) é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência (...) uma técnica de aprendizagem para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência. (Lindeman, 1925, citado por (Finger & Asún, 2003, p.43);*
- iii) é permitir o acesso a novos conhecimentos de toda a população adulta, quer esta seja analfabeta ou doutorada. É possibilitar a uma população de um país o saber, a evolução do conhecimento que dá continuamente por todo o mundo; é actualizar continuamente o seu saber; tanto para a vida profissional, como para a vida pessoal, familiar, cívica, cultural. (Melo, 1997, p.52);*
- iv) corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdos, nível e método, porque são formais ou informais e porque prolongam ou substituem a educação inicial em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas consideradas adultas, pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspectiva do desenvolvimento*

*pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, económico e cultural independente e equilibrado.* (Osório, 2004, p.236).

A Educação de Adultos materializa-se a partir do desenvolvimento de uma atenção particular às dinâmicas de grupo, confiando responsabilidades aos seus membros, promovendo a cooperação (Casanova & Pesce, 2010b, p.19) e valorizando os princípios da autonomia, interatividade, utilidade das aprendizagens e respeito pelos que nelas se encontram envolvidos (De Natale, 2003, p.84). **Nesta abordagem conceptual, o adulto é o elemento central de todo o processo educativo**, uma vez que é este que deve querer e construir a sua própria formação, com base num *balanço de vida*, um exercício retrospectivo onde a reflexividade crítica assume papel fundamental (Nóvoa, 1997, p.66). É neste contexto que, segundo o mesmo autor, o recurso aos métodos (auto)biográficos se generalizou no âmbito da Educação de Adultos.

Na Educação de Adultos, encontramos as formações orientadas para o trabalho e a profissão, para o exercício dos direitos das responsabilidades cívicas e da participação social e para o desenvolvimento pessoal e formação de base, quando esta não se concretizou, em idade própria (Osório, 2004, p.237). Neste contexto de banda larga em que assenta o conceito, encontramos uma Educação de Adultos que pode responder aos grandes desafios da sociedade, uma vez que, de acordo com Schefknecht e Schwartz (1986):

*La sociedad ve en la educación de los adultos un poderoso medio de resolver, o en todo o caso de facilitar la solución a ciertos problemas mayores: a la conmoción permanente de las condiciones y modalidades de producción, a las constantes modificaciones de las técnicas, a la transformación incessante de los valores, de los status y de los roles, corresponde la necesidad de una educación permanente.* (p.172)

**As fronteiras existentes entre a Educação de Adultos e outros conceitos adjacentes sempre permitiram um, intenso e dinâmico, diálogo que tem enriquecido esse universo conceptual.** Se, como refere (Lopes, 2006), a “educação popular converteu-se, no decurso dos tempos, em educação de adultos, perdendo o seu sentido de classe” (p.417), Finger e Asún (2003, p.34, citados por Casimiro, 2011) adiantam que “*a educação permanente foi, decididamente, o momento federador da educação de adultos*” (p.20). Os mesmos autores referem também que “*a educação de adultos está a ser privatizada, por estar a tornar-se uma necessidade óbvia e universal (...) aprender está a tornar-se uma questão privada ou puramente pessoal*” (p.20), realidade que nos remete para o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, que será abordado no ponto seguinte (cf. 1.4.5.).

Neste contexto, M.Oliveira (1999, p.271), referindo-se à Conferência sobre Educação de Adultos promovida pela UNESCO, em Paris, em 1985, sinaliza essa, tensa e desarmônica, relação da Educação de Adultos com a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida, numa mesma linha de desenvolvimento em que se verificaram dois importantes momentos:

- a) Num dos lados dessa relação, o vínculo, mais antigo, da Educação de Adultos com o espírito fundador gerado pelos ideais da revolução francesa e pela sua relação umbilical com a Educação Popular. Uma relação reforçada pelo texto de Edgar Faure, «*Aprender a Ser*», datado de 1972, publicado e assumido pela UNESCO (Faure, 1977; Ghanem & Trilla, 2008, p.23);
- b) No outro lado dessa relação, o vínculo, mais recente, da Educação de Adultos com os modelos ideológicos e políticos em que prevalece a liderança da economia. Modelos que têm vindo a *construir um caminho* nas sociedades atuais e que têm, na OCDE e na União Europeia, as instituições internacionais mais relevantes na disseminação desse paradigma. É aqui que encontramos o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e, com este, uma nova fronteira com a Educação e Adultos.

Como referem Távora, Vaz e Coimbra (2012, p. 29), as políticas de Educação de Adultos têm vindo a afastar-se da sua raiz humanista e encontram-se, na atualidade, remetidas para uma função compensatória e circunscrita a programas de qualificação escolar e/ou profissional. Esta erosão humanista do pensamento político e das práticas formais de Educação e Adultos é também referida por Lima (2003), quando este indica que:

*a perda de autonomia e de especificidade da educação de adultos (até ao momento já bastante condicionada pelas lógicas de formação profissional) e a diversidade de valências e de dimensões que lhe é associada sob a designação genérica de «formação vocacional» indiciam um possível novo processo de fragmentação e de perda de protagonismo do campo. (p.23)*

No entanto, apesar desta deriva evidente nas políticas públicas prevalentes, a dimensão humanista da Educação e Adultos não desapareceu e tem vindo a resistir e a reinventar-se “*em novos contextos, ainda que quase sempre adoptando distintas designações (desenvolvimento local, intervenção comunitária, animação socioeducativa, etc.) – valências consideradas fundamentais e típicas de um conceito amplo e plurifacetado de educação de adultos.*” (Lima, 1996a, p.5).

Esta vitalidade da sociedade civil menos dependente das diretrizes e financiamentos (internacionais ou nacionais) das políticas públicas, acaba por ser um sinal de que a Educação de Adultos continua a cumprir o seu papel matricial de “*instrumento fundamental para a aprendizagem política e a coesão social e cultural (e até económica) de um país*” (Melo, 1997, p.51) e de um mundo em evolução permanente que exige novas atitudes, novos conhecimentos e competências, por parte de uma população adulta mais participante e consciente (Samartino & Torres, 1997, p.5). **É neste movimento, ativo e crítico, de afirmação da dimensão humanista da Educação de Adultos, num quadro de relação mutual com os conceitos de Educação Popular e Educação Permanente, que também se inscreve o conceito de Educação Comunitária** que, mais adiante, se apresentará.

### 2.3. A Educação Permanente

Encontrando, nos ideais iluministas (Melo, 2012, p.449) e nos valores que nortearam a revolução francesa, a sua orientação axiológica, a Educação Permanente incorpora, também, o essencial princípio do pensamento de Comênio (1592-1670), expresso na sua magistral obra «*Didática Magna*» – também conhecida pela designação de «*Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*» –, publicada em 1649:

*Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (...) assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais.* (Comênio, 1976, p.45)

O conceito de Educação Permanente consolida-se a partir de 1972 – momento de publicação do estudo de Edgar Faure, «*Aprender a Ser*» –, sendo assumido pela UNESCO, como um conceito que agrega e articula todas as formas de educação, da totalidade da população e em todas as diferentes etapas da sua vida (Vallespir & Morey, 2007, p.245; Lima, 2003, p.131), com todos os métodos, meios e agentes educadores (Requeijo, 1998: 153, citado por Vallespir & Morey, 2007, p.245), em todos os tempos e lugares (Canário, 2007a, p.214) e em todos os saberes (Trilla, 2004, p.30). Este carácter, universal e humanista, da Educação Permanente marcará, de forma muito evidente, grande parte das políticas educativas

nas décadas finais do século XX, inscrevendo o Direito de Aprender como uma das funções sociais dos estados democráticos.

De facto, como refere Lima (2003), a Educação Permanente inscreveu-se nos modelos políticos progressivos de base social-democrata, característicos de um perfil de *estado social*, no qual se verifica uma

*forte articulação entre a provisão pública de educação, facilitação do acesso e da igualdade de oportunidades, através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado e as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do sector, através de legislação prescritiva. A educação é aqui entendida como um bem de natureza colectiva.* (p.132)

Apesar de ter sido em Tóquio, em 1972, aquando da realização, pela UNESCO, da III Conferência Internacional de Educação de Adultos, que surge o conceito, só treze anos mais tarde (em 1985), no âmbito da Conferência de Paris, a Educação Permanente é assumida como a abordagem educativa e formativa a privilegiar, assumindo-se o primado da pessoa (Canário, 2007a, p.214) nos processos educativos. Na declaração sobre o direito de aprender, diz-se expressamente que todas as pessoas têm:

*o direito de saber ler e escrever, o direito a formular perguntas e de reflectir, o direito à imaginação e à criação, o direito de interpretar o meio e de serem protagonistas da história, o direito de ter acesso aos recursos educativos e o direito a desenvolver as capacidades individuais e coletivas.* (UNESCO, 1985, p.73)

A génese do conceito de Educação Permanente funda-se, ainda, na constatação daquilo a que Alvin Toffler chamou a *caducidade dos conhecimentos* (Toffler, 1970:400, citado por H.Ferreira, 1998, p.24), realidade que fica evidente de forma diretamente proporcional à velocidade de produção, disseminação, utilização e obsolescência do conhecimento, nomeadamente o de perfil mais prático e técnico, e na necessidade de as sociedades disponibilizarem, aos seus membros, um sistema educativo que lhes proporcione as oportunidades de acederem ao conhecimento, em qualquer circunstância vital. Esta perspectiva é extraordinariamente importante, pois coloca do lado dos sistemas públicos de cada estado, a responsabilidade da criação e manutenção de um serviço público de educação que garanta, com quantidade e qualidade adequadas e de forma permanente e universal, esse bem público que é a educação.

Neste contexto ideológico, político e conceptual, a Educação Permanente é proposta, entre outras, das seguintes formas:

- i) *não se pode limitar a educação permanente apenas ao período da escolarização obrigatória; deve ocorrer ao longo de toda a vida, afecta a todos os ramos do saber; a todos os conhecimentos práticos que vão sendo adquiridos e possibilitando todas as formas de desenvolvimento da personalidade.* (Vallespir & Morey, 2007, p.245);
- ii) *processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumirá, qualquer que seja a situação em que nos encontramos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo.* (Furter, 1974: 79, citado por Wanderley, 2010, p.24);
- iii) *inclui formas de educação escolar e extraescolar e sublinha a autodidaxia do sujeito. É sensível ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, colocando-as ao seu serviço, e articula os mais variados agentes educativos, que não se restringem ao sistema escolar, mas que, pelo contrário, envolvem instituições privadas, associações, cooperativas e outros organismos comunitários (...) evita a descontinuidade do processo educativo, no que respeita às diferentes etapas do ciclo vital, conferindo à educação um carácter extensivo e holístico, ao mesmo tempo que compreende a totalidade do ser na sua educabilidade integral (ética, estética, afetiva, entre outras).* (R. Barros, 2013, p.25);
- iv) *sistema completo e integrado, que oferece os meios próprios para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo, de acordo com as suas potencialidades.* (Carneiro, 1985, p.16);
- v) *concebida como extensiva a toda a vida dos indivíduos, construindo-se na conjugação dinâmica de duas vertentes; uma temporal, que nos remete para o quadro de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, e outra espacial, que nos situa numa dimensão de aprendizagem em todas as situações da vida.* (Alcoforado, 2001, p.68);
- vi) *Perspectiva que tiende a conciliar los distintos momentos de la formación humana, considerando la persona en su devenir, en sus diferentes etapas y modalidades, en sus distintos mundos de pertinência.* (De Natale, 2003, p.61);
- vii) *instrument permettant de résoudre des problèmes d'ordre économique (accroissement de la productivité et de la compétitivité), politique (remédiation aux effets du chômage) ou culturel (développement des individus.* (Tanguy, 2003, p.119);

Como é evidente, nas distintas formulações do conceito, a Educação Permanente implica um sistema educativo que reconheça, considere e valorize todas as instituições educativas, todas as redes de educação, aprendizagem e conhecimento (Ambrósio, 2002:19; Léon, 1986, p.33) e que possua sistemas de avaliação e certificação devidamente articulados que permitam a realização de aprendizagens em qualquer ponto da sua

rede e a sua, livre e fácil, creditação e mobilização (Teare & Dealtry, 2002, p.96). Esta realidade pressupõe uma participação, ativa e articulada, das escolas, num processo em que estas se transformam permanentemente (Melo, 2012, p.93), aproximando-se do mundo social e cívico, mas sem que isso signifique a escolarização dos espaços sociais onde ocorrem processos educativos, uma das ameaças existentes às dinâmicas de Educação Permanente (Nóvoa, 1997, p.65).

Não sendo um simples prolongamento da educação tradicional (Lengrand, 1971, p.62), a Educação Permanente é uma verdadeira educação para a cidadania (Meirieu, 2008, p.251) e convoca os sistemas educativos (A.S.Silva, 1990, p.15) a disponibilizarem as oportunidades e os meios para que cada um se vá construindo, enquanto pessoa portadora de uma visão e produtora de uma intervenção no mundo (Canário, 2001, p.95).

#### 2.4. A Educação Social

Sendo um conceito que delimita, não só fronteiras dentro do campo das Ciências da Educação, mas entre este e outros campos das ciências sociais e humanas, a Educação Social, como *território científico* interdisciplinar, remete para processos educativos multidimensionais nos quais as ação, reflexão, cooperação e comunicação são eixos estruturantes (Wildemeersch *et al*, 2004, p.153) e onde, segundo os mesmos autores, o poder, a responsabilidade individual e a criatividade assumem papel importante, na procura de equilíbrios dinâmicos que sustentem processos de desenvolvimento individual e coletivos em contextos sociais.

A Educação Social, sendo um conceito menos homogéneo que os anteriormente indicados, apresenta, no entanto, formulações que o aproximam, muito e de forma significativa e interessante, do campo da Educação Comunitária:

- i) *resultado ou o produto do processo de socialização, equivalente ou traduzível num conjunto de habilidades desenvolvidas pela aprendizagem, que capacitam o homem para conviver com os outros e adaptar-se ao estilo de vida dominante na sociedade e cultura a que pertence, sem perder a identidade pessoal, aceitando e cumprindo ao menos, as suas (da sociedade e cultura) exigências mínimas.* (Fermoso, 1994:134, citado por Lopes, 2006, p.418);
- ii) *aquisição de uma cultura, de competências transversais, de conhecimentos adquiridos, susceptíveis de serem aplicados noutras situações tais como os da sua apropriação, de uma autonomia das pessoas (...) desenvolvimento das pessoas em proveito próprio e da comunidade.* (Conselho da Europa, 1997, p.95).

A Educação Social considera e valoriza o grupo e a rede (Wildemeersch *et al*, 2004, p.154), atendendo ao potencial que estes contextos encerram

para o desenvolvimento de processos educativos que promovam a interação, o diálogo, a cooperação e o estabelecimento e laços entre os seus membros. Sendo uma abordagem profundamente enraizada no concreto e nas vivências das pessoas (Grand'Maison, 1976), os contextos familiares (Pérez, 2002, p.75; Fermoso, 2003, p.27; Fragoso, 2001, p.60 Gervilla, 2003, p.57; Pérez, 2003, p.65), escolares, de amizade, profissionais (Jardim, 2002, p.183), cívicos e comunitários encontram-se entre as redes de aprendizagem em que se concretiza a Educação Social. Mas, também os contextos menos institucionalizados e estruturados, como o espaço público urbano – muitas vezes, a rua, como a ela se refere (W.Oliveira, 2004, p.20) – ou as comunidades virtuais são redes que, sendo redes e concorrendo para o processo educativo de socialização dos indivíduos e um dos aspetos que serão abordados, de forma mais detalhada, mais adiante (cf 1.5.1.3.2.).

## 2.5. A Aprendizagem ao Longo da Vida

Se o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) surge, na década de 1970, como *ideia satélite*, nas periferias dos conceitos-chave de Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, difundidos pela UNESCO e pelo Conselho da Europa (Lima, 2003, p.130), nas últimas décadas, tem assumido uma centralidade nas políticas educativas, em consequência de uma viragem tectónica nos princípios e valores que as têm vindo a orientar e nas práticas que as têm concretizado.

Como refere (Canário, 2001), “*a transição da concepção de «Educação Permanente» para a concepção da «Aprendizagem ao Longo da Vida» representa uma ruptura e não uma continuidade*” (p.93), uma vez que se inscreve num movimento mais profundo de transformações sociais globais que “afectaram a economia, o trabalho e a formação, no último quartel do século XX”. Este movimento de natureza neoliberal determinou uma alteração profunda, substituindo a “*provisão de educação pelo Estado para o estatuto de culturas de aprendizagem e para o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, de incidência mais individualista, fragmentada e instrumental*” (Griffin, 1999, citado por Lima, 2003, p.44), tendo daí resultado que:

*a procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em «vantagens competitivas», passa a constituir responsabilidade individual, objecto de escolha, recaindo sobre o indivíduo todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de emprego (...) a educação (...) tende a ser concebida como um bem de consumo mercadorizável (...) e a aprendizagem ao longo da vida transforma-se num atributo meramente individual e competitivo.* (Lima, 2003, p.44)

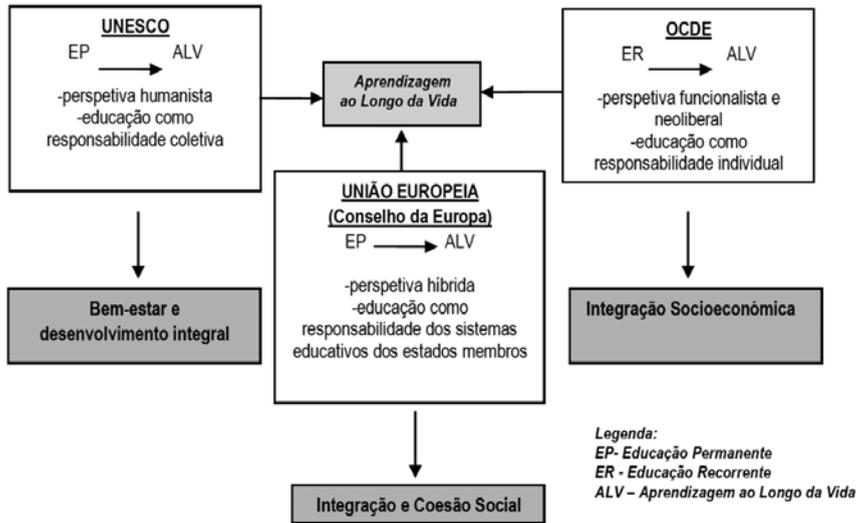
Esta interpretação do enquadramento ideológico, político e social do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e do seu papel na alteração que, através dele, se introduziu nas finalidades dos sistemas educativos e na natureza das suas relações com os sistemas económicos – para a qual muito contribuíram, no quadro do pensamento europeu, as reflexões de Anthony Giddens, Ulrich Beck e Pierre Bourdieu (Hake, 2006, p.35) –, é partilhada, de forma generalizada, como se pode depreender das seguintes transcrições:

- i) *a ideia de educação ao longo da vida sugere uma maior dependência entre a sociedade, a actividade económica e os sistemas educativos.* (Stavenhagen, 1997, s/p, citado por OEFP, 1999, p.44);
- ii) *a aprendizagem ao longo da vida pode ser tida como uma tecnologia de poder, dado que surge como um discurso global orientado para a formação de sujeitos mais flexíveis, no quadro da racionalização dos contextos de trabalho (...) que tem como objectivo tornar os trabalhadores sujeitos conhecedores.* (Olssen, 2006, p.221, citado por Guimarães, 2011, p.117);
- iii) *a aprendizagem ao longo da vida é concebida de forma individualizada e insular, encarada pela União Europeia como a «solução» para a competitividade da sua economia no mercado global.* (Hake, citado por Lima, 2003, p.135);
- iv) *a educação ao longo da vida constitui uma nova perspectiva sobre a relação do processo educativo com as dinâmicas socio-económicas e os percursos individuais nas sociedades industrializadas actuais.* (Roldão, 1996, p.205);
- v) *se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora.* (Boshier, 1998, p.5, citado por Lima, 2003, p.135).

Como se depreende do conteúdo das anteriores referências, o conceito Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo um conceito político (R.Barros, 2013, p.28), coloca-nos numa coordenada ideológica e científica muito distante daquela que os conceitos de Educação Popular, Educação Permanente, Educação Social e até mesmo Educação de Adultos nos colocavam. Uma coordenada que nos remete para um modelo social em que a Educação deixa de ser considerada um direito humano e passa a entender-se como uma responsabilidade privada concretizada através do consumo de um bem transaccionável produzido e disponibilizado por um mercado livre e concorrencial.

No sentido de sintetizar o conteúdo anteriormente apresentado e para explicitar de forma mais clara as relações entre os diferentes conceitos

e a forma como estes foram apropriados pelas distintas organizações internacionais e intergovernamentais, apresenta-se a figura seguinte:



**Figura n.º 2** – Apropriação do conceito de ALV pelas principais organizações internacionais e intergovernamentais  
 (adaptado de R. Barros, 2013, p.21)

### 3.

## A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Recebendo contributos científicos de todos os campos conceptuais anteriormente referidos, enriquecido pelo caminho realizado na história construída dos diversos projetos existentes, nacional e internacionalmente, e bebendo o conhecimento gerado nas práticas concretas e atuais dos projetos educativos na área, em desenvolvimento na órbita da Universidade de Évora, **o conceito de Educação Comunitária que, aqui, se começa a apresentar, tem origem nesta diversidade de fontes e na interação que as mesmas têm vindo a produzir na realidade que se tem vindo a construir na academia eborense, nas três dimensões da sua missão: investigação, formação e extensão.**

A definição do **conceito de Educação Comunitária** tem sido, neste contexto, um autêntico **processo educativo** que tem resultado do contributo de dois campos que, nele, se têm encontrado e cooperado: a teoria e a prática. Um processo educativo entendido como *“algo que ultrapassa a dimensão escolar, algo que se constitui como um factor de desenvolvimento, focando o desenvolvimento local como um processo colectivo de aprendizagens de uma forma participativa e emancipatória”* [Canário (1995) e Pedroso (1998), ambos referidos por F.Figueiredo (2011, p.14)]. Um processo educativo que, como mais tarde se referirá de forma mais detalhada e informada (cf. 1.5.2.), tem vindo a ser concretizado, desde 1998, data da fundação da Escola Comunitária de São Miguel de Machede (B. Nico, 2004b, 2004c; B. Nico & Lino, 1999, 2000, 2001, 2002; B. Nico, L. Nico & Silva, 2007; B. Nico, Pacheco, L. Nico, Silva & Maurício, 2008; B. Nico, L. Nico, Pacheco & Ramalho, 2014; B. Nico & L. Nico, 2013, 2016).

No sentido de tornar mais clara a forma como se organizará este ponto do presente relatório, apresenta-se, na Figura n.º 3, o roteiro que irá ser seguido:

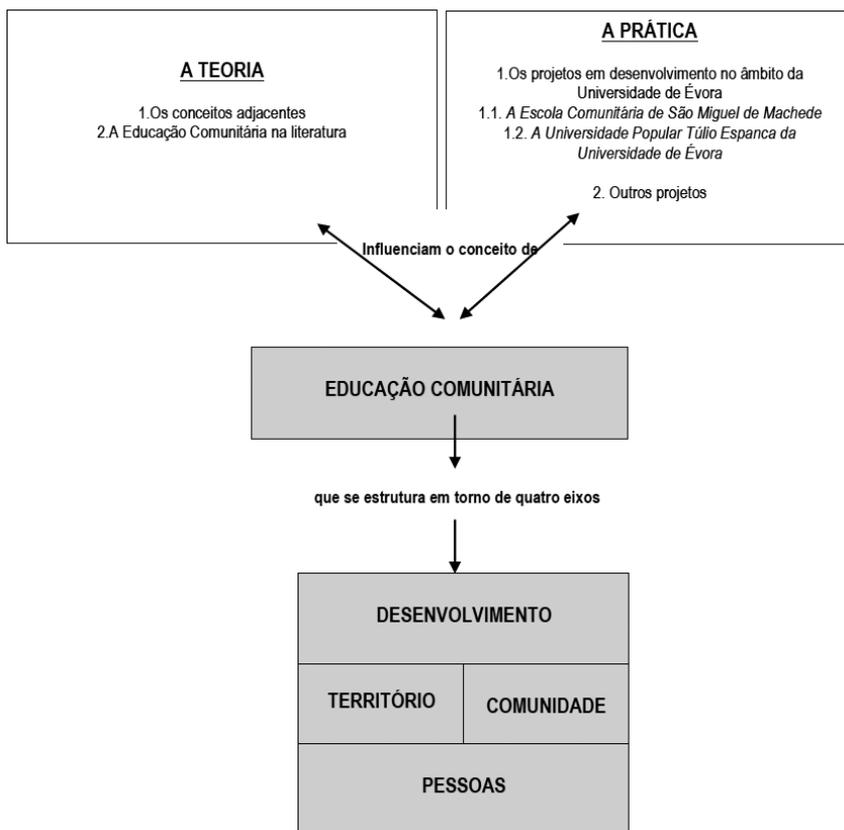


Figura n.º 3 – Roteiro do processo de definição do conceito de Educação Comunitária

### 3.1. Educação Comunitária: o campo teórico

#### 3.1.1. A dimensão axiológica

Os valores e os princípios são sempre o princípio e o fim de qualquer processo educativo, em Educação Comunitária, pois são eles que nos fornecem as coordenadas de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem que se concretizam nesse âmbito. Na área da Educação Comunitária, qualquer procedimento didático, na sua vertente técnica, é sempre precedido por uma reflexão axiológica que fixa a direção das finalidades e dos objetivos que se pretendem atingir, através da concretização de um projeto ou de uma atividade educativos (B. Nico & L. Nico, 2016a, p.45).

Na literatura convocada e selecionada para a elaboração do presente relatório e referente ao campo em causa – e que é, numa parte significativa das referências, disponibilizada, de forma criteriosa e sequencial, aos estudantes que frequentam a unidade curricular em causa –, verifica-se que esta é uma dimensão importante, pela regularidade com que é referida e pela necessidade que a generalidade dos autores sentiu de explicitar o *farol axiológico* dos respetivos pensamentos e/ou descrição das suas práticas. Apresentam-se, em seguida, os mais referidos valores, em torno dos quais se articularam, na área da Educação Comunitária, os processos de definição conceptual, de desenho e concretização de práticas:

- i) **Participação** direta e ativa dos protagonistas dos processos de aprendizagem (Finger & Asún, 2003, p.23; Colaço, 2011, p.43; Amiguinho, 2007, p.165; Carmo, 2007, p.54; P. Freire, 1996, p.35);
- ii) **Autonomia** nos processos de elaboração e concretização dos projetos educativos e conseqüente **Responsabilização** pela sua execução e respetivos resultados (Conselho da Europa, 1997, p.18; Trilla, 1993, p.58; Finger & Asún, 2003, p.23; Amiguinho, 2007, p.105; Zimmer, 1988, p.36; Tilla, 1993, p.50);
- iii) **Globalidade das Aprendizagens**, no sentido de que estas não se encontram compartimentadas e se encontram, normalmente, relacionadas com a vida real, sendo, por isso, heterogêneas e integrais (Carneiro, 1985, p.53; Wanderley, 2010:27; Melo, 2012, p.169; Finger & Asún, 2003, p.23; Telles, 1982, p.284);
- iv) **Solidariedade**, em todas as fases dos processos de aprendizagem, relevando as dimensões social e de ajuda recíproca e mutual dos mesmos e o reconhecimento de que a solidariedade é um dos mais ricos patrimónios humanos (Carneiro, 1985, p.23; Lima, 2003, p.146; Wildemeersch *et al*, 2004, p.161; Jares, 2007, p.38);
- v) **Desenvolvimento**, nomeadamente o que se prende com as comunidades locais (Carneiro, 1985, p.62; Alves *et al*, 1996:169; Garibay & Séguier, 2014, p.82; Finger & Asún, 2003, p.83);
- vi) **Cooperação**, no pressuposto de que dela resultará uma competência aumentada e partilhada (Alves *et al* 1996, p.169; Wildemeersch *et al*, 2004, p.161);
- vii) **Convivialidade**, que resulta do contexto relacional e social em que ocorrem os processos educativos e por oposição à manipulação de outras modalidades de educação (Finger & Asún, 2003, p.23; Carneiro 185, p.23);
- viii) **Esperança/Ânimo**, que decorrem da capacidade de gerar projetos de futuro possíveis e concretizáveis (Souza, 2007:37; Garibay & Séguier, 2014, p.36);

- ix) Democracia**, exercida e garantida pela possibilidade de participação livre em todos os momentos do processo educativo (Carneiro, 1985, p.41-53);
- x) Liberdade** de participar, de acordo com os critérios individuais e coletivos e de se aprender aquilo a que se dá valor (Sen, 2003, p.26);
- xi) Subsidiariedade**, no pressuposto de que algumas das aprendizagens vitais se podem e devem desenhar e concretizar em contextos de maior proximidade e que os processos de desenvolvimento sustentáveis são os que vão da base para o topo (Finger & Asún, 2003, p.83);
- xii) Igualdade de Oportunidades**, no acesso e na participação nos projetos educativos (Finger & Asún, 2003, p.39);
- xiii) Justiça**, na convicção de que a solidariedade exige a transformação das situações injustas, o que pressupõe um compromisso social, político e cultural, no qual a educação é a variável crítica (Jares, 2007, p.38);
- xiv) Partilha** dos saberes, das competências, das perspectivas, das soluções, dos resultados e dos recursos (Graça, 2009, p.63);
- xv) Singularidade**, na certeza de que nos educamos a partir da nossa originalidade na singular interação com as pessoas, as suas vidas, a nossa comunidade, no nosso território e no nosso tempo (Carneiro, 1985, p.53);
- xvi) Felicidade/Prazer**, que são um contexto indispensável para uma adequada motivação e fruição nas aprendizagens e que resultam da capacidade de imaginar e sentir paixão pela vida (Jares, 2007, p.31; Carneiro, 1985, p.63).

Numa, rápida e simples, análise ao resultado do recenseamento apresentado, podem formular-se algumas conclusões:

1. Prevalecem as referências aos valores que se relacionam com as **pessoas** na sua relação com outras pessoas (Solidariedade, Convivialidade, Partilha e Cooperação) ou no que se refere ao seu posicionamento individual no processo educativo (Autonomia, Participação, Esperança/Ânimo, Felicidade), sem que estas categorias sejam estanques;
2. Outro conjunto de referências respeita à natureza e contextos das aprendizagens. Na realidade, em Educação Comunitária privilegiam-se as aprendizagens que convocam a diversidade e complementaridade dos conhecimentos (Globalidade) e a especificidade vital dos processos (Singularidade). Por outro lado, **os contextos de aprendizagem caracterizam-se por, neles, se concretizarem**

**valores estruturantes da cidadania** (Democracia, Justiça, Igualdade de Oportunidades, Solidariedade e Liberdade);

3. Finalmente, relevam-se os valores que apontam para a **dimensão local e comunitária**, no que se refere ao seu protagonismo e liderança dos processos (Subsidiariedade) e nas consequências positivas desta modalidade de educação nesses contextos locais (**Desenvolvimento**).

### 3.1.2. A dimensão conceptual

Numa intervenção produzida no Conselho Nacional de Educação, a propósito das *redes de aprendizagem*, o Professor António Dias de Figueiredo referia que:

*o grande desafio da escola do futuro é o de criar comunidades ricas de contexto, onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção do seu próprio saber, mas também da construção de espaços de pertença, onde a aprendizagem colectiva tem lugar. (p.42) (...) os membros da comunidade desenvolvem redes de partilha e construção flexível e colaborativa das aprendizagens (...) um modelo de actividade que se caracteriza pela passagem do individual para o cooperativo, pela implicação mútua dos membros da comunidade, na experiência e partilha das representações, na construção e reflexão sobre o novo conhecimento. (A. Figueiredo, 2002, p. 91-92)*

Neste mesmo evento (*Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*), outro dos intervenientes, o Professor Paulo Dias indicava que:

*a comunidade que emerge dos ambientes multidimensionais, flexíveis e de comunicação em rede caracteriza-se, assim, pela dinâmica na partilha de interesses e ideias, pela exposição e confronto das compreensões individuais com as dos restantes membros da comunidade, transformando as suas práticas de interacção social num processo de aprendizagem colaborativa e representação distribuída, dando lugar; deste modo, ao surgimento da comunidade do conhecimento. (P. Dias, 2002, p. 90)*

Estas duas referências – estruturantes no exercício de definição conceptual que se está a realizar – apontam para a natural conclusão de que os projetos comunitários incluem sempre processos educativos, no mínimo, de natureza informal (Berñe, Aran & Martinez, 2009, p.220), uma vez que pressupõem um trabalho social e educativo que pretende promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das suas comunidades, em todas as dimensões (Berñe *et al*, 2009, p.15).

Conclusão para a qual o Professor Alberto Melo apontava, quando, assumindo o desenvolvimento local e comunitário como um processo educativo, referia que:

*o que é necessário, acima de tudo, é criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos (em número e qualidade), em torno de problemáticas que toquem, efectivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético-afectivo, da sociabilidade, etc.* (Melo, 1988, p.58, citado por A. S. Silva, 1990, p.103)

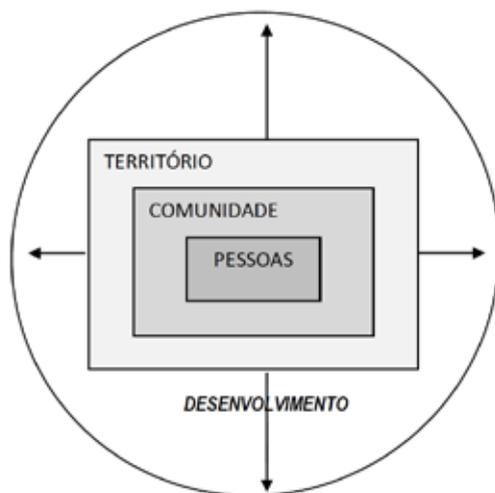
**A Educação Comunitária é, neste contexto, um campo conceptual onde confluem, interagem e se enriquecem os contributos vindos de outros campos das Ciências da Educação e de outros territórios científicos com coordenadas mais distantes.** A Educação Comunitária é, assim, um campo conceptualmente *mais plástico e mais agitado* que outros, porque mais dependente das variáveis mais estruturantes da construção e organização do saber e das de natureza mais conjuntural, que decorrem da forma como, em cada contexto local e comunitário, se concretizam e relacionam as primeiras e se assume e efetiva a educação, nos processos autóctones de desenvolvimento.

Na literatura seleccionada para o presente relatório, são evidentes a *plasticidade e agitação* referidas anteriormente, quando se sinalizam as diferentes formulações conceptuais de Educação Comunitária. Apresentam-se, em seguida, algumas das formulações retiradas da literatura:

- i) *Organização democrática da vida associativa, como um processo de aprendizagem de uma prática autogestionária e, portanto, de uma pedagogia do quotidiano.* (Carneiro, 1985, p.20);
- ii) *Escola comunitária (...) será uma escola comprometida com a formação das pessoas que (...) vão aprender a viver melhor na sociedade (...) a escola vai ser inventada no dia-a-dia de acordo com a expectativa do grupo (...) simples, de linguagem clara e objetivos honestos (...) onde todos têm liberdade para aprender sobre o mundo atual.* (Boechat, 1998, p.26);
- iii) *processos de desenvolvimento local, nas suas dimensões do associativismo, da democracia participativa e do exercício da cidadania.* (F. Ferreira, 2005, p.417);
- iv) *comunidade de aprendizagem (...) todos investigam e todos aprendem, ligados por laços de interdependência positiva e atenção ética, por laços de objetivos e desafios comuns.* (J. Fernandes, 1999, p.34);
- v) *não será, com certeza, uma educação que despreze os valores existentes e a cultura da própria comunidade (...) permanente e alicerçada nas culturas próprias.* (Telles, 1978, p.426);

- vi) *fazer do desenvolvimento um meio e um instrumento ao serviço da educação (...) a educação deixaria de ser considerada (...) como o motor do desenvolvimento e passaria a ser uma das finalidades e o objectivo estratégico desse desenvolvimento.* (Silvestre, 2003, p.181);
- vii) *Community education represents more than a method; it is a biopolitical exercise, a modern technology that accounts for the formation of particular subjectivities* (Pizarro, 2011, p.15);
- viii) *ajudar as pessoas a resolverem problemas reais criados pela vida moderna.* (Cabeza, 2004, p.343);
- ix) *educação da comunidade para a comunidade* (Quintana, 1991:18, citado por Cabeza, 2004, p.343);
- x) *o que existe, de facto, é a comunidade inteira e o tipo de educação que dentro dela se impõe realizar (...) tal processo educativo é, pura e simplesmente, o da educação comunitária.* (R. Dias, 1982, p.32).

Uma leitura que se pode realizar dos múltiplos exemplos apresentados permite inferir que a, complexa, *plástica e agitada*, «*geometria conceptual*» da Educação Comunitária nos parece remeter para alguns *vértices* de maior estabilidade, em torno dos quais se estrutura a generalidade das formulações sinalizadas: **pessoas, comunidades, locais/territórios e desenvolvimento**. São estes, os **quatro eixos conceptuais em que assenta o modelo de Educação Comunitária assumido na presente unidade curricular**, desde a sua existência, que tem vindo a ser aprofundado e que se traduz no esquema representado na Figura n.º 4, que se segue:



**Figura n.º 4 – Eixos conceptuais em Educação Comunitária**

## 3.2. Educação Comunitária: os eixos conceptuais

### 3.2.1. As Pessoas

A **Educação Comunitária** concretiza-se através de um processo educativo multidisciplinar e **destina-se a todas as pessoas** (de todos os géneros, idades, níveis de escolaridade, origens profissionais, circunstâncias sociais, culturais e económicas e orientações política, religiosa, sexual ou outras) e **em todas as circunstâncias das suas vidas**. Neste pressuposto, a Educação Comunitária pretende considerar e valorizar a totalidade das pessoas, das instituições, dos saberes e respetivas didáticas – a diversidade das formas de saber, como indica Cabral (1982, p.293) – **de uma determinada comunidade**, no esforço endógeno de promoção do seu desenvolvimento, numa dimensão global e vital, uma vez que:

*The goal of community education is to impart basic teaching on the nature of man, his history, his life, his way of working and of self-governing (...). The object is to provide the good hand of our popular culture with the tool of a basic education. In practice this will mean giving to the community the wish, the tendency, and the way of making use of its own aptitudes for the solution of many of its own problems of health, education, co-operation, social life through the action of the community itself. The community should not be civically unemployed. The community can be constantly and usefully employed in its own service, in terms of pride and satisfaction for the members thereof. (Pizarro, 2011, p.55)*

A dimensão global e vital da Educação Comunitária decorre do facto de esta ser uma tarefa da comunidade (Carneiro, 1985, p.57), no contexto da realidade concreta em que esta se encontra imersa. **É a gestão da vida quotidiana**, nos problemas que encerra e nos desafios que suscita, que constitui **o centro gerador das aprendizagens dos contextos educativos de âmbito comunitário** (Berñe & Aran, 2008, p.26). É nesse quotidiano das pessoas e das comunidades que se devem alicerçar e desenvolver os processos educativos, para que a vida se torne um “*centro de cultura e de desenvolvimento*” (Del Pozo, 2008, p.31).

Se a aprendizagem se deve concretizar em todos domínios da vida (*lifewide*), ela deve estar disponível e concretizar-se na totalidade da existência humana (*lifelong*), uma vez que as pessoas aprendem em todas as circunstâncias e em todos os momentos da sua vida (CCE, 2000, p.10; Trilla, 1993, p.49). O facto de **a Educação Comunitária** considerar a integralidade da cronologia humana e a globalidade das suas áreas vitais, faz com que seja **uma das mais completas abordagens pedagógicas existentes**.

**As pessoas são o eixo mais estruturante da arquitetura conceptual e prática da Educação Comunitária**, pois nelas coexistem, simultaneamente, as dimensões individual e comunitária. **Os processos educativos de natureza comunitária geram dinâmicas que convocam e valorizam as dimensões individual e coletiva, sem anular ou desvalorizar qualquer uma delas.** As comunidades existem porque se constituem de pessoas e reforçam-se quando essas pessoas, valorizando as suas diferenças, as mobilizam de forma criativa e útil, nos processos educativos de âmbito cooperativo e social, dimensão relevada pelo contributo de Lev Vygotsky (2003:109), nos seus trabalhos em contextos etários mais juvenis. Nestes processos, **as pessoas concretizam, de forma mais completa, a sua existência, através da comunicação que estabelecem com outras pessoas**, o que resulta em fator de integração e elemento agregador das comunidades a que pertencem (Kurki, 2009, p.61). Por outras palavras, **as pessoas tornam-se mais pessoas e, portanto, mais humanas quando, de forma cooperativa e solidária, participam nas atividades de Educação Comunitária.**

**A participação é um elemento didático estruturante na Educação Comunitária**, uma vez que é nas comunidades que as pessoas participam, ampliando e dirigindo a sua capacidade de participação para contextos mais complexos e globais. Desta constatação, depreende-se uma noção de comunidade como meio de participação numa ordem universal (Delanty, 2006, p.32), pois a dimensão individual é forçosamente social (Bertrand, 2001, p.163).

A participação é um elemento fundamental na definição daquele que aprende, uma vez que, de acordo com P. Freire (1996):

*partindo de uma compreensão crítica da prática educativa bem como de uma compreensão crítica da participação comunitária (...) em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito á participação, por parte de quem esteja directa ou indirectamente ligado ao que fazer educativo. (p.305)*

Se **o direito á participação** é, aliás, uma **característica dominante das teorias críticas da educação**, em particular das denominadas pedagogias da libertação, de que Paulo Freire será o mais universal representante, complementarmente ela é considerada uma **forma fundamental de aprendizagem em contextos sociais**, porque a participação é considerada

*o elemento principal para a cognição e a aprendizagem situada, na medida em que requer o desenvolvimento da negociação na*

*construção do sentido das diferentes situações e contextos em que ocorre (...) este processo (...) implica que a compreensão e a experiência estejam em constante interação e que a noção de participação diminua a distância entre a contemplação e o envolvimento, a abstracção e a prática, sendo, deste modo, acções, pessoas e ambientes implicados no pensamento, no discurso, no saber e no aprender, realizando assim um processo de imersão nos contextos de construção do conhecimento. (Lave et al, 1991, referidos por R. Dias, 1982, p.88)*

A importância da participação nos processos educativos é decisiva, pois, em Educação Comunitária:

*a participação, para ser real, deve estar comprometida com o desenvolvimento, fruto de uma democracia participativa e de um convite permanente à opinião dos cidadãos. Assim, a democracia será sinónimo de participação e não de delegação; democracia que apela ao sentido crítico do cidadão, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania implicada na assunção de responsabilidades que advêm de uma educação projectada para o dever de participar na coisa pública e nas tarefas da vida em comum. (Lopes, 2006, p.427);*

Uma das **formas de promover a participação consiste em “antecipar as decisões”** (Raimundo, 2003, p.69), nomeadamente aquelas que afetam a vida das comunidades e dos seus membros, permitindo que estes intervenham *“em discussões e em decisões, desde o momento em que o problema de apresenta até aquele pôr em prática as soluções encontradas, resultantes das discussões”* (Nunes, 2002, p.11). Esta possibilidade permite, às pessoas – e às comunidades a que pertencem – sentirem que têm poder de intervenção na sociedade (Aráujo, 2010, p.166) e que, exercendo-o, poderão contribuir para a definição das suas vidas individual e coletiva.

**A participação é uma atitude voluntária, contínua e fundamental para a autonomia** das pessoas e das suas comunidades. Neste pressuposto, têm vindo a desenvolver-se processos participativos em diversas áreas da vida social, nomeadamente na política, através da implementação dos conhecidos *Orçamentos Participativos* e *Agenda XXI*, que são, na prática, processos de base local, através dos quais os cidadãos de uma determinada comunidade intervêm nos processos de construção das políticas locais, das suas escolhas e do respetivo escrutínio. É nesta linha de promoção da participação que as políticas educativas se devem inscrever, uma vez que:

*as políticas de educação não podem ser entendidas, apenas, como medidas políticas ou como decisões dos governantes e da*

*administração. Mais, devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes modos de relação com o mundo educacional (e diferentes orientações acerca do que é, do que deve ou do que deveria ser esse mundo educacional).* (L. M. Carvalho, 2007, p.4).

A **participação ativa** é, pois, um **elemento fundamental nos processos educativos em Educação Comunitária**, por garantir o exercício de um direito básico dos cidadãos, por ser uma **variável incontornável no processo de aprendizagem** e por **proporcionar um exercício mais completo e saudável da cidadania** (Rivero, 2003, p.135), uma vez que *“a cidadania ativa e participativa exige cidadãos livres, informados e empenhados na vida social”* (CNE, 2007, p.51). Este exercício de participação torna-se ainda mais completo e eficaz, quando ocorre *“the alignment of public managers, civil society representatives and political parties around an ideological commitment to **popular participation**”* (Benequista and Gaventa, 2011, citados por Mcloughlin & Batley, 2012, p.11).

A par das dimensões vital e participativa, **a cidadania é outra dimensão estruturante na construção e solidez do pilar das pessoas, nesta arquitetura conceptual de Educação Comunitária** que se está apresentando, uma vez que:

*se podemos dizer que ser cidadão significa estar apto a viver e a integrar-se na vida da sociedade e se educar é acompanhar, estimular e apoiar o crescimento individual, no respeito por essa individualidade, então é forçoso reconhecer que educação e cidadania se encontram indissociavelmente ligadas. Do nível e dimensão da sua educação depende a capacidade do homem para se afirmar como cidadão livre e responsável e para exercer cabalmente a sua cidadania. A educação é assim entendida como condição essencial da própria dignidade da pessoa humana. Daí a exigência do reconhecimento em cada pessoa de um direito à educação, indissociável do próprio direito de **cidadania**.* (CNE, 2007, p.51)

A **cidadania** encontra as suas raízes *“na antiga Grécia, nas elaborações sobre a Democracia da qual faz parte ou está intimamente associada”* (Wanderley, 2010, p.106; Gonçalves & Sousa, 2012, p.15) e de onde se pode elaborar uma representação original do conceito que pressupunha um **“conjunto de direitos e deveres”** (Wanderley, 2010, p.107), acessível aos que detinham a condição de cidadãos.

São múltiplas as formulações do conceito de cidadania. Apresentam-se algumas:

- i) *estatuto que permite exercer um conjunto de direitos e deveres cívicos, políticos e sociais.* (Del Pozo, 2013, p.27);
- ii) *um conceito de mão dupla: de uma parte, é a condição concreta do indivíduo cujos direitos políticos, civis e sociais são respeitados; de outra, é o engajamento do indivíduo na luta pela preservação dos seus direitos e pela ampliação dos mesmos direitos numa dimensão coletiva.* (Nunes, 2002, p.11);
- iii) *o conceito de cidadania ativa envolve três grandes dimensões: a relação entre os indivíduos e a comunidade em que estão inseridos (...) os valores democráticos (...) o envolvimento e a participação.* (Correia, 2009, p.18);
- iv) *garantia de os cidadãos disporem dos meios necessários para o exercício dos Direitos, nomeadamente através de uma educação que potencie o desenvolvimento de “capacidades intelectuais e cognitivas” possibilitadoras de uma participação ativa na ‘vida pública’.* (Casa-Nova, 2013, p.151, referindo-se a um texto de Álvaro Laborinho Lúcio);

**A cidadania começou por ser uma condição excludente** (Rivero, 2003, p.122), que separava quem a podia exercer de quem não detinha essa possibilidade e distinguia os que tinham direitos daqueles que não os possuíam (G. Martins, 2002, p.22). O direito à cidade, “*enquanto espaço coletivo, promotor da participação e de integração de todos*” (N.Ramos, 2011, p.189) **determinou a existência de um «nós» e de um «outros»** (Marshall, 1967, p.76, citado por Araújo, 2010, p.164), que simbolizava, respetivamente, **os «incluídos na cidade» e os «excluídos da cidade»**. Esta diferença provocou uma linha de fratura social que só se começa a ultrapassar com as perspetivas sociais e políticas mais contemporâneas, nomeadamente desde a fundação das Nações Unidas, em 1945, momento em que, iniciando-se uma mudança profunda nesta área, se promoveu uma nova atitude, de acordo com a qual:

*a perspetiva que temos de assumir é inclusiva dos direitos fundamentais, isto é, o objetivo das sociedades contemporâneas é o que todos sejam cidadãos, independentemente ou não de pertencerem a esta ou a outra cidade. Todos devem poder, assumindo a qualidade dos cidadãos, ter acesso aos direitos fundamentais correspondentes à dignidade da natureza humana.* (G. Martins, 2002, p.22).

Se a relação entre os conceitos de cidadania e educação tem sido uma realidade permanente, ao longo da história da humanidade, e se uma das características da cidadania, mais permanentes ao longo do tempo, é a exclusão, não é menos verdade que, **nas últimas décadas, temos vindo a assistir à apresentação de propostas educacionais, tendo em vista os diferentes elementos de distinção** (classe social, género,

proveniência geográfica, etnia, orientação religiosa, política, sexual ou outra, etc.) **que produzem a exclusão** (Rivero, 2003, p.134).

Uma **cidadania de direitos e deveres, estruturante de um conceito de desenvolvimento, enquanto direito fundamental dos cidadãos** (Lúcio, 2013, p.232), numa base de sustentabilidade – que é a única forma de este direito estar acessível a toda a humanidade –, remete para uma dimensão global de todo este pensamento, realidade que, não só não é contraditória com a dimensão local em que se inscreve o conceito de Educação Comunitária, como, inclusivamente, a reforça, uma vez que *“o cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar, país ou passaporte”* (Gonçalves & Sousa, 2010, p.15).

A **Literacia de Cidadania**, como refere (Fernandes & Ramos, 2003, p.12) deverá ser uma das preocupações prevaletentes no  *pilar das pessoas*, neste enquadramento que lhe é dado no contexto da Educação Comunitária, uma vez que é necessária

*a tomada de consciência dos direitos e deveres inerentes a uma praxis cidadã em cada um dos diversos âmbitos de intervenção: família, escola, local de trabalho e/ou actividade profissional, comunidade de residência, região/província, país/nação, organizações internacionais, regionais e escala planetária; tendo como objectivo último a felicidade de todos os seres humanos. Saliente-se que os diversos âmbitos estão profundamente interrelacionados – o local tem implicações no global e o planetário no local.* (Fernandes & Ramos, 2003, p.12)

Numa dimensão complementar, mas muito relevante para o desenho e a concretização dos *planos curriculares*, em Educação Comunitária, as **“competências de cidadania exigem o desenvolvimento de competências básicas e operatórias consideradas como pressupostos para o exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas”** (CNE, 2007, p.54), entre as quais se incluem competências nas diferentes áreas disciplinares do conhecimento, como é o caso, entre outras, da língua materna, matemática, história ou comunicação (CNE, 2007, p.55). Esta importante questão reforça, ainda mais, a **necessidade de associar o acesso à educação ao exercício pleno da cidadania** e volta a convocar, conceitos como o analfabetismo e a iliteracia, uma vez que correspondem à base mais elementar de acesso aos processos educativos estruturados. Se é certo que *“cada letra que se aprende, é uma luz que se acende”* (Nóvoa, 2002, p.9, referindo o editorial do jornal «A Campanha», de 15 de Fevereiro de 1954), também é consensual que *“está ultrapassada a ideia de que a literacia consiste na capacidade do indivíduo para ler, escrever e fazer cálculos básicos”* (M.Pinto, 2003, p.92).

Neste enquadramento, **a realidade da escolarização continua a ser, em Portugal** – em particular, nos contextos mais locais das zonas urbanas mais periféricas e dos contextos rurais do interior do país – **uma questão que continua aberta**, atendendo às desigualdades existentes no acesso (passado e presente) à educação. Com taxas de *analfabetismo* ainda superiores às que se verificam noutros países e distribuídas, territorial e socialmente, de forma muito assimétrica e com índices de *analfabetismo funcional* elevados, de forma generalizada, **a questão da (i) literacia continua a ser, em Portugal, um resiliente fator de exclusão no exercício da cidadania**. Esta constatação releva a necessidade de associar, aos processos educativos em contextos de Educação Comunitária, a incontornável questão do acesso à Educação, na sua dimensão formal e escolar. A dimensão da literacia, nas condições de exercício da cidadania é, pois, uma questão crítica, uma vez que:

- i) *o conceito de literacia (...) representa uma nova aproximação ao problema das desigualdades sociais relativamente ao acesso à escrita nas sociedades contemporâneas.* (Ávila, 2008, p.85);
- ii) *o direito a adquirir e praticar uma literacia plena é um direito frágil: depende do direito ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, que depende do direito à saúde e do direito a frequentar uma escola de boa qualidade, os quais dependem do direito a nascer numa família que vê satisfeitos os seus próprios direitos ao trabalho e a uma remuneração justa.* (Morais, 2013, p.39);
- iii) *Considerar que os desafios da escolarização já se encontram vencidos, em termos de acesso (...) representaria um erro tão grave como aquele que foi e continua a ser cometido no que concerne à alfabetização, à educação de base e à literacia da população adulta (...) problemas não resolvidos, mas antes agravados, quando darwinianamente se confia apenas, ou sobretudo, na renovação natural das gerações* (Lima, 2003, p.138).

### 3.2.2. As Comunidades

Se é certo que *“la «acción comunitaria» y la «comunidad» están de moda”* (Berñe, Aran & Martinez, 2009, p.15), uma vez que, de acordo com o mesmo autor *“son términos que se escuchan en boca de políticos e técnicos, pero también han entrado a formar parte de cotidianidad de la ciudadanía”* (Berñe et al, 2009, p.15), parece ser, cada vez mais consensual que a comunidade *“é uma necessidade básica da humanidade (...) antídoto para anomia (...) que impede o desenvolvimento de uma consciência coletiva”* (J.Fernandes, 1999, p.26), que se responsabilize *“a la igualdad del derecho a ser humanos y la igualdad de posibilidades para ejercer esse derecho”* (Bauman, 2003, p.175, citado por Úcar, 2009, p.13). Neste contexto, *“esta refundación de lo comunitario es una*

*reacción frente a unas fuerzas globalizadoras que amenazan con uniformizar u homogeneizar el planeta*” (Úcar, 2009, p.16).

A necessidade de considerar, na observação e compreensão dos fenômenos sociais, uma escala mais próxima da vida pessoal e quotidiana dos cidadãos, que valorizasse os espaços de maior proximidade, de natureza familiar, convivial, vizinhança e amizade, terá levado, em 1887, o sociólogo alemão Ferdinand Tönnies a realizar a primeira abordagem ao conceito de comunidade, numa leitura contraposta ao conceito de sociedade (Carmo, 2007, p.79; Neira, 2002, p.18; Wanderley, 2010, p.92). Este *novo* conceito foi uma importante base para a compreensão de muitas das relações sociais modernas e uma importante base para a concretização da democracia e da cultura cívica (Delanty, 2006, p.69), impedindo a «*coisificação*» de muitas daquelas relações sociais (M. Silva, 2008, p.101). **É nesta microescala social que a Educação Comunitária se inscreve.**

**As comunidades são contextos vitais que permitem uma determinada existência pessoal**, gerada no contexto das relações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes, numa “*education for co-existence*” (Minow, 2002:10), mediadas pelas circunstâncias materiais e imateriais desse contexto. A antropologia africana tem uma pequena frase que transmite toda esta mensagem: “***eu sou porque nós somos e, porque nós somos, eu sou***” (J. Fernandes, 1999, p.27) e que é um bom exemplo da forma como as comunidades mais ancestrais condensavam e difundiam o seu conhecimento.

Neste contexto, são múltiplas as formulações de comunidade disponíveis na literatura científica. Apresenta-se, em seguida, uma pequena síntese desse universo, construída com base na sua relevância para o contexto em que se insere o presente documento. Numa primeira categoria, apresentam-se as leituras *mais territorializadas*:

- i) *una amplíssima gama de realidades. Desde un pequeño grupo, pasando por el barrio, el Pueblo, el municipio, la provincia, la nación, el continente, hasta llegar al conjunto de la humanidad.* (Ander-Egg, 1980: 43, citado por Silvestre, 2011, p.141);
- ii) *una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos elementos participan de algun rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, com consciência de pertinência, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidade de personas interacciona más intensamente entre si qui en outro contexto.* (Ander-Egg, 1980: 45, citado por Carmo, 2007, p.80);
- iii) *um grupo de pessoas que compartilham um território bem definido e com forte consciência da sua unidade económica e social. Estão ligadas por laços de vizinhança e parentesco que promovem convívio mais ou menos íntimo.*

*Percebem o mundo de modo análogo e têm, em geral, comportamento semelhante* (M. Guerreiro, 1978, p.332);

iv) *o conceito (...) nos remeta para uma área geográfica definida (...) as pessoas que a constituem (...) a dinâmica educadora/formadora resultante das relações dessas pessoas e das suas interações que traduzirá a educação/formação comunitária de cada comunidade* (Silvestre, 2011, p.141).

Numa segunda categoria, apresentam-se as leituras *menos territorializadas* ou mais *construtivistas*, se seguirmos o critério de Delanty (2006, p.95):

v) *é mais do que uma localidade: é um grupo de pessoas relacionadas entre si que contam com recursos físicos, pessoais, de conhecimento, de vontade, de instituições, de tradições, etc. É como uma totalidade orgânica que se desenvolve internamente* (Ware, 1986:7, citado por Rothes, 1993, p.73);

vi) *grupos de pessoas que partilham em comunidade funções ou interesses, tais como o bem-estar, a saúde e a educação*” (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002, p.48);

vii) *círculo de reacções recíprocas em que os indivíduos se sentem vinculados por laços afectivos e de solidariedade* (Cabanas, 1991:11, citado por M. Silva, 2008, p.108);

viii) *centro de una recomposición de significados y de pertinência* (Telleschi, 2003, p.247);

ix) *grupo humano que visa construir uma identidade, um compromisso, uma participação, interesses comuns, vontade de influenciar, sentimento de pertença, relação e sinais externos de identidade (...) ecossistemas (...) a desenvolver-se na rede, em espaços que nada têm de virtuais, já que são tão reais que influenciam a educação e a sociabilização dos seus membros* (Roca, 2013, p.240).

As comunidades podem, também, ser definidas com base em critérios distintos. Ferdinand Tonnies (J. Fernandes, 1999, p.18) apresenta uma classificação baseada em três categorias:

1. *comunidades de família*, que resultam de um vínculo genético, «*de sangue*» (Neira, 2002, p.19) ou do vínculo afetivo gerado por laços familiares não genéticos. São comunidades muito importantes nos pequenos contextos locais mais tradicionais (Delanty, 2006, p.177);
2. *comunidades de lugar*, que decorrem da partilha de um habitat ou lugar comum limitado territorialmente, numa representação muito frequente nas culturas africanas e latino-americanas (Garibay & Séguier, 2014, p.105);
3. *comunidades de ideias* que remetem para a ligação a valores e objetivos comuns e que podem estar associadas a dimensões como a

religião, etnicidade, política, classe social, entre outras (Delanty, 2006, p.17).

Outras classificações são referidas, de que se destacam:

4. *cibercomunidades* ou *comunidades virtuais* que resultam da apropriação social de “*práticas de comunicação generalizada à distância que a internet veio propiciar*” (Gago, 2003, p.52), nas quais “*a barreira da distância deixou de existir*” (Castels, 2003, 2005, citado por Carmo, 2007, p.81), onde a “*informação está sempre e permanentemente presente em renovação constante (...) não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem*” (Gadotti, 2001, p.34) e que estão provocando o surgimento de novas dinâmicas e grupos sociais (Delanty, 2006, p.207). Estes espaços digitais são, cada vez mais, os novos espaços públicos e criaram novas redes de educação (B. Nico *et al*, 1993, p.18; Roca, 2013, p.142) menos dependentes da rigidez dos contextos mais clássicos de aprendizagem (J. Ramos, 2002, p.111).
5. *Comunidades posmodernas*, nômadas, instáveis, emocionais e comunicativas, que se fazem e refazem na vertiginosa dinâmica do quotidiano das sociedades atuais, numa existência «em trânsito» nos «espaços intermédios» que ganham importância na vida das pessoas (Delanty, 2006, p.165);
6. *Comunidades de aprendizagem*, que coexistem e se confundem com as anteriores, não tendo caráter fixo (Trayner, 2002, p.15). Têm origem na existência de um projeto comum, para a concretização do qual é necessário empreender um processo educativo comum (A.Silva, 2002, p.11), de forma contínua e consciente (Teare & Dealtry, 2002, p.157), marcado pelo compromisso negociado e construindo um sentimento de pertença e uma identidade comum (A.Figueiredo, 2002, p.46). As *comunidades de aprendizagem* “*pressupõem três noções essenciais: a existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem (...) um sentimento de partilha de saberes e experiências*” (Catela, 2011:32). Consideram-se aqui incluídas (com as devidas cautelas científicas) as *comunidades de prática*, na medida em que estas pressupõem processos educativos caracterizados pela existência de um empreendimento mútuo e conjunto e a mobilização de um repertório partilhado (M. Santos, 2002, p.5). Esta categoria é, de acordo com Lave e Wenger (1991, p.98), uma condição intrínseca para a existência do conhecimento o que é uma evidência da relação entre o cognitivo e o social.

**A comunidade que resulta destes contextos** multidimensionais, plásticos, de comunicação e baseados na coexistência de diferentes

redes onde se partilham as ideias, as posições, os conflitos, os recursos e as soluções **é uma comunidade de conhecimento** (R.Dias, 1982, p.90), autónoma, participativa, emancipadora (Raimundo, 2003, p.73) e comunicativa (Delanty, 2006, p.94). É uma **comunidade cada vez menos periférica** porque, nas redes, há cada vez menos *centros* e cada vez mais *nós* que coexistem em plano horizontal e cujo poder no sistema depende da sua capacidade endógena de o influenciar, através de mecanismos de participação de base local (Delanty, 2006, p.32) e amplitude universal.

Outra dimensão a considerar no *eixo das comunidades*, com relevante importância no desenho, implementação e monitorização de processos educativos, no âmbito da Educação Comunitária, decorre da **necessidade de se resgatarem e patrimonializarem os conhecimentos específicos de cada comunidade** – que (Vale, 2006:5) denomina de *conhecimento tácito* – e **as didáticas locais, no sentido de estes se constituírem como recursos de aprendizagem**. Estes saberes locais e respetivas didáticas, são importantes *vetores educativos* na construção do conhecimento no contexto comunitário e, como se verá mais adiante (cf. 1.5.4.3.), na edificação de processos educativos em que cooperam com outros saberes (B. Nico & L. Nico, 2011, p.42; B. Nico, 2012a, p.109 B. Nico *et al*, 2013a, p.20) e mecanismos locais de *preservação social*:

*Social preservation is the culturally motivated choice of certain people, (...). Social preservationists view old-timers as indispensable to preserving a pristine “social wilderness” and as arbiters of authentic community.* (Brown-Sarracino, 2004, p.135)

Na realidade, **os processos endógenos de construção e transmissão da cultura local são uma dimensão estrutural das finalidades da Educação Comunitária** (cf. 1.5.4.3.), uma vez que são entendidos como *“a maneira de estar e ser no espaço físico e no tempo duma comunidade resulta numa experiência acumulada que foi traduzindo num sem número de regras e costumes”* (Telles, 1978, p.413) e uma *didática* sempre fragilizada, porque *“quase nunca considerada como elemento constitutivo dos acervos a serem considerados importantes para a evolução da espécie (...) e carregada de conotações epistemológico-políticas negativas”* (J.Romão, 2006, p.43). Assim é, pela necessidade de **garantir o registo da história da comunidade** (J. Santos, 2011, p.107) e **preservar a respetiva identidade**, que é fonte de legitimação da sua existência, instrumento de resistência e alavanca dos projetos para o seu futuro (Castells, 1999, citado por Wanderley, 2010, p.111). Além disso, a identidade permite o desenvolvimento de uma consciência subjetiva que dá um sentido de pertença (E. Martins, 2008, p.40) e uma responsabilidade social a cada pessoa, enquanto depositária dos valores históricos da cultura da sua comunidade (M. Almeida, 2010, p.8).

Esta “*pequena tradição cultural do povo*”, como a ela se refere (Fernández, 2006, p.45) – que Leite de Vasconcelos ou Michel Giacometti tanto valorizaram, pelo trabalho extraordinário que realizaram, no âmbito da recolha e salvaguarda da cultura popular portuguesa –, em que o registo oral tantas vezes se sobrepôs ao registo escrito (Teixeira & Fontes, 1996, p.314), resultou numa cultura rica, porque diversa e determinante para a sobrevivência das comunidades, uma vez que se revelou

*adequada para dar sentido a uma vida cheia de adversidades. O homem do povo que habitava as aldeias, mas também o das vilas e cidades, construiu, com vários elementos de diversas tradições e com a sua própria experiência diária, uma forma peculiar de interpretar e dar sentido ao seu mundo. Esta cultura estava feita à medida de todas as perguntas que lhe surgiam, real e imaginariamente e, para as quais nem o poder religioso, nem o político, nem, obviamente, o económico tinham respostas satisfatórias. Era uma cultura enraizada na sua própria experiência, produto dos seus próprios esforços e reproduzida sem as mediações hierárquicas políticas ou religiosas. A reprodução desta cultura fazia-se através de processos educativos horizontais e participativos (Fernández, 2006, p.45).*

Estes *saberes locais* e respetivas *didáticas locais* são, na atualidade, objeto de grande atenção por parte das instituições internacionais e nacionais responsáveis pela salvaguarda e classificação do património cultural, nomeadamente a UNESCO, através do seu programa mundial genericamente denominado «Património Cultural Imaterial», que foi definido, da seguinte forma, na Convenção que o instituiu:

#### **“Article 2 – Definitions**

*For the purposes of this Convention,*

*1. The “intangible cultural heritage” means the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity. For the purposes of this Convention, consideration will be given solely to such intangible cultural heritage as is compatible with existing international human rights instruments, as well as with the requirements of*

*mutual respect among communities, groups and individuals, and of sustainable development.*

*2. The “intangible cultural heritage”, as defined in paragraph 1 above, is manifested inter alia in the following domains:*

*(a) oral traditions and expressions, including language as a vehicle of the intangible cultural heritage;*

*(b) performing arts;*

*(c) social practices, rituals and festive events;*

*(d) knowledge and practices concerning nature and the universe;*

*(e) traditional craftsmanship.*

*3. “Safeguarding” means measures aimed at ensuring the viability of the intangible cultural heritage, including the identification, documentation, research, preservation, protection, promotion, enhancement, transmission, particularly through formal and non-formal education, as well as the revitalization of the various aspects of such heritage.”*

*(<http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention#11>, recuperado em 29 de dezembro de 2016)*

A própria organização, no regulamento que aprovou e publicou em 2003 (entrou em vigor em Portugal, no ano 2008), teve a preocupação de referenciar o papel da educação nestes procedimentos de registo e a importância da participação das comunidades locais, como se pode verificar na seguinte transcrição:

***“Article 14 – Education, awareness-raising and capacity-building***

*Each State Party shall endeavour, by all appropriate means, to:*

*(a) ensure recognition of, respect for, and enhancement of the intangible cultural heritage in society, in particular through:*

*(i) educational, awareness-raising and information programmes, aimed at the general public, in particular young people;*

*(ii) specific educational and training programmes within the communities and groups concerned;*

*(iii) capacity-building activities for the safeguarding of the intangible cultural heritage, in particular management and scientific research; and*

*(iv) non-formal means of transmitting knowledge;*

*(b) keep the public informed of the dangers threatening such heritage, and of the activities carried out in pursuance of this Convention;*

*(c) promote education for the protection of natural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing the intangible cultural heritage.*

### **Article 15 – Participation of communities, groups and individuals**

*Within the framework of its safeguarding activities of the intangible cultural heritage, each State Party shall endeavour to ensure the widest possible participation of communities, groups and, where appropriate, individuals that create, maintain and transmit such heritage, and to involve them actively in its management.*

(<http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention#11>, recuperado em 29 de dezembro de 2016)

Estes saberes populares são, na atualidade e em determinados contextos territoriais e comunitários, considerados como um importante e distintivo ativo cultural que concorre para a afirmação das suas identidades que garante uma valiosa singularidade no *mainstreaming* social e comunicacional prevaiente. Tendo consciência disso, algumas comunidades estão a assumir esta cultura local como um ativo diferenciador em, inovadoras e criativas, dinâmicas de economia local sustentável, que colocam, num mercado globalizado, pelas tecnologias de comunicação e informação, produtos únicos, normalmente muito procurados – (Rodrigues, Kastenzholz & Morais, 2011, p.239) avança com o conceito de “*nostalgia*”, para se referir a este nicho de mercado turístico – e, por isso mesmo, com valor superior. Produtos que, como se verá mais adiante (cf. 1.5.4.3.), resultam de processos educativos intergeracionais e cooperativos, nos quais, se *encontraram* saberes de origens diferentes, construídos e aprendidos através de *didáticas locais* muito singulares.

Neste quadro conceptual, facilmente se infere a **relevância da comunidade na consideração, valorização e desenvolvimento das redes de partilha e na construção, cooperada e dúctil, dos processos educativos** que “suportam a exploração da multidimensionalidade das representações do conhecimento. Do reconhecimento deste potencial educativo das comunidades, nos seus espaços e tempos de vida, depende a forma como estas se apropriam do poder, se autorregulam, movem a sua influência nos processos e decisões que as afetam e constroem e exercem a capacidade de se autodeterminarem, no sentido de que se qualificam com os conhecimentos e as competências necessários para fazerem frente às necessidades e aos desafios com que são confrontadas. Até, porque, na base deste pensamento, se assume sempre que “*a comunidade – seja ela uma aldeia ou um bairro – funciona toda ela como ambiente, matéria e estímulo da aprendizagem*” (R. Dias, 1978b:8).

Para que as comunidades se possam assumir como espaços de construção de uma cidadania ativa e participativa, nas quais as pessoas encontrem espaços e tempos adequados à concretização do seu processo

de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões – e porque “o binómio educação-comunidade não se pode reduzir à abertura da primeira à segunda (...) ou ao desenvolvimento de experiências comunitárias isoladas e marginalizadas” (Lima, 1998, p.18, citado por A.S.Silva, 1990, p.108) –, é incontornável a **fundação de uma nova geração de políticas públicas (nomeadamente de educação) que tenham as comunidades (mais ou menos territorializadas) como o seu centro de gravidade política** (B. Nico, 2011; B. Nico & L. Nico, 2015; B. Nico, L. Nico, Tobias, Valada & Ferreira, 2013). Esta postura é, ainda mais, evidente no caso do chamado *mundo rural* ou *do interior* (Covas & Covas, 2011, citados por Covas & Covas, 2012, p.98), circunstância territorial, social e humana que, no presente em Portugal, se encontra ameaçada e para a qual a educação deve contribuir para construir soluções possíveis, práticas e sustentáveis. Esta é uma das coordenadas axiológicas, científicas, programáticas e didáticas da unidade curricular de Educação Comunitária, no pressuposto de que a universidade portuguesa tem, nesta área, uma responsabilidade social incontornável: a de se envolver, com os seus recursos, na criação das melhores soluções para os desafios com que as comunidades se deparam. Esta renovada parceria entre as comunidades locais e as universidades é, na atualidade, um dos pilares da missão da universidade (Hudson, 2013, p.110; Karimi, 2014, p.29).

### 3.2.3. Os Territórios

José Luís Peixoto, referindo-se à sua terra, refere que “*Galveias e todos os planetas existiam ao mesmo tempo, mas mantinham as suas diferenças essenciais, não se confundiam: Galveias era Galveias, o resto do universo era o resto do universo*” (Peixoto, 2014:15). **Esta profunda ligação à terra, referida por este extraordinário escritor alentejano, é uma dimensão profundamente presente nas culturas das comunidades**, em particular das que se localizam no interior português, como é o caso. Uma territorialização que nunca impediu uma presença na realidade universal, pois, como referiu Paulo Freire, “*quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me mundializar, pois ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é o inverso*” (Freire, n.d, citado por Melo, 2001, p.119).

A possibilidade de coexistência entre o local e global (F.Ferreira, 2005, p.99) reforça a ideia de que a estreita relação entre as pessoas e o seu território é uma característica muito presente no perfil cultural e social das comunidades, em particular das que se localizam no espaço rural português, uma vez que, tal como nos indica (Mattoso, Daveau & Belo, 2010, p.17), “*o chão que se pisa é o elemento sólido onde o homem se apoia para se alimentar, correr ou partir em direcção ao céu e aos astros. A terra molda o homem à sua imagem e semelhança. É ela que o faz beirão ou alentejano...*”. Este

último (o *homem alentejano*) é descrito nas suas dimensões histórico-geográfica, social, política e profissional por Pestana (1982, p.257), quando o autor a ele se refere, a propósito das políticas de educação e formação de adultos. Daí que se compreenda a ideia de José Saramago, quando este, ao referir-se à visita que realizou ao seu país, tenha escrito o seguinte:

*o viajante viajou no seu país. Isto significa que viajou por dentro de si mesmo pela cultura que o formou e está formando, significa que foi, durante muitas semanas, um espelho refletor das imagens exteriores, uma vidraça transparente que luzes e sombras atravessaram, uma placa sensível que registou, em trânsito e processo, as impressões, as vozes, o murmúrio infundável de um povo.* (Saramago, 2013, p.20)

Se “a educação não é apenas a escola e o local não é apenas o lugar” (F. Ferreira, 2005, p.86), é natural que **a coordenada geográfica, onde as pessoas existem, tenha sido e continue a ser uma importante variável nas dinâmicas humanas e comunitárias.** É por isso que o conceito de «local» – ou *lugar*, numa formulação preferencial neste entendimento de Educação Comunitária – tem sido considerado como um elemento incontornável para conhecer, compreender e intervir em muitos processos sociais, nomeadamente os de natureza educativa. Na realidade, a geografia, a orografia, a hidrografia, o clima e outros elementos físico-naturais dos territórios têm exercido a sua influência naquilo a que Maximillien Sorre designa por “*genre de vie*”, para se referir à atividade dos grupos humanos no espaço, e por “*habitat*”, na definição da área habitada por uma comunidade que, com ela se relacionando, a organiza (A.Santos, 2013, p.111). Desta relação umbilical entre os planos territoriais e humano, dá conta (Carolino, 2007), quando refere:

*a relativamente recente antropologia do espaço e da paisagem tem vindo a apontar como interessante constante etnográfica o facto de, em contextos culturais muito diversos, a configuração e a denominação dos lugares ser âncora de narrativas míticas que são centrais no modo como os grupos interpretam e se representam a si próprios e às circunstâncias de vida.* (p.225)

O *local* (ou lugar) – que comporta o território, mas não se esgota nele (Stoer & Magalhães, 2003, p.1192; Sacristán, 2008, p.33; F.Ferreira, 2005, p.99) e que é, na atualidade, frequentemente produzido pelo global (Sarmiento & Oliveira, 2005, p.13) – não se materializa apenas pela dimensão física ou rigidez das suas fronteiras (Veiga, 2005, p.21). As dimensões relacionais, as tradições, os projetos de futuro (Trilla, 2004, p.48), a contextualidade das ações e das práticas (Giddens, 1987, citado por Veiga, 2005, p.19) ou o conhecimento mútuo (Cordovil, 1998, citado

por Candeias, 2002, p.33) são considerados elementos que favorecem a “*exequibilidade de estratégias centradas sobre os recursos endógenos (...) e sobre a apropriação e utilização participativa deles*” (Madeira & Ribeiro, 1996, p.301). É desta coexistência dos elementos físico, administrativo, relacional, identitário e de pertença que se edifica a noção de local/*lugar* (Veiga, 2005, p.213; Sousa, 2011, p.262), a partir da qual se estruturam os projetos comunitários. A toponímia dos lugares traduz, frequentemente e de forma criativa, esta relação entre as pessoas e o território (Carolino, 2007, p.227-229).

É consensual que a **dimensão territorial**, sendo “*um lugar de referências físicas visíveis e fixas*” (A.Santos, 2013, p.111), **não se resume a uma dimensão geográfica ou administrativa** (Gómez, Freitas & Callejas, 2008, p.95), apesar de ser consensual considerar que “a unidade territorial assenta na relação entre a morfologia do espaço e das paisagens sociais” (A.Santos, 2013, p.110), como se pode depreender dos diferentes tipos de povoamento propostos por (Lobo, 1999, p.37-39) e que traduzem a forma como a malha urbana se adaptou à base geográfica e orográfica. A dimensão territorial “é um espaço complexo de articulação entre a natureza e a vida humana (Brunhes, 1962; Ribeiro, 2001 & Sorre, 1950, citados por A. Santos, 2013, p.111). Foi neste pressuposto que, a partir da primeira metade do século XX, “os estudos de comunidades locais (*community studies*) assumiram um lugar importante nos campos da antropologia e da sociologia e deram lugar a uma abundante produção empírica”, apesar de, como alerta o mesmo autor, “*os temas educativos podiam não constar desses estudos ou então aparecer de forma diluída*” (F.Ferreira, 2005, p.82).

**O debate político, científico e educacional acerca da relação entre o território e a educação** permanece atual e, em determinados territórios – com perfil mais rural do interior de Portugal –, **é uma das mais importantes questões sociais e políticas da atualidade**. Esta constatação decorre da verificação de que **está a ocorrer um, paradoxal, efeito despovoador gerado pelos processos de qualificação, nas populações mais jovens e qualificadas**, num processo que tem debilitado e colocado em causa a sustentabilidade humana, social e económica dos territórios de baixa densidade (B. Nico *et al* 2013, p.85), no quadro mais geral do despovoamento dos espaços rurais (L.Silva, 1979, p.15). Esta realidade, que se tem vindo a acentuar, nas últimas décadas, confirma, infelizmente, que, em determinadas condições, “os lugares também se abatem” (Covas & Covas, 2012, p.25), no que é uma, triste, evidência do facto de estes territórios se encontrarem no último e irreversível grau de um processo de exclusão social e territorial.

Outras das dimensões daquele debate centra-se na **necessidade de conhecer, considerar e valorizar as redes locais de oferta de educação**

**e formação, na forma como se pensam e gerem os sistemas educativos em cada território** (Castro, 2007, p.55; B. Nico *et al*, 2013a:12; B. Nico *et al*, 2013b, p.57) – que, atendendo à sua natureza, determinam lógicas reticulares (Arimateia, 2011, p.62) –, no sentido de garantir maiores e melhores oportunidades de acesso à Educação para todas as pessoas, uma “*maior eficácia da gestão dos problemas sociais*” (Cavaco, 2008, p.11) e a promoção de processos de desenvolvimento mais sustentáveis.

Neste contexto, **o território** adquire um enquadramento conceptual que convém registar, através de duas formulações que, completando-se, traduzem a complexidade que nele existe:

- i) *uma entidade física e social, não somente urbanística, na qual vêm a encontrar-se e às vezes a confrontar-se as contradições, conflitos, relações sociais, e ao mesmo tempo, nele actuam as instituições e a população (...) no território vive e trabalha a população, a gente, eles vivem entre estas contradições e relações, vivem aqueles problemas e podem também actual para solucioná-los: a nível individual, de grupo, espontaneamente, de maneira organizada, como forças sociais, políticas, sindicais...* (Marchioni, 1007:10-11, citado por Lopes, 2006, p.73);
- ii) *Espaço «apropriado, organizado e reconhecido» de um ponto de vista político, social, económico e ideológico por um grupo ou classe social (supostamente) em nome da população que nele habita e com ele se identifica (Amaro, 1990:40), implica falar de uma identidade de pertença territorial, uma solidariedade territorial e uma vontade de autonomia territorial e, também, da importância de articular diferentes perspectiva espaciais, tais como espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço de comunicação, espaço político e administrativo, espaço jurídico, espaço ideológico e espaço geográfico* (Barbieri, 2003, p.49-50);
- iii) *conjuntos estruturados, complexos, assentes em relações reticulares e em modos próprios de comunicação e sociabilidade (Reis, 1992:62), associando-se a um determinado local, os seus actores e as relações particulares que estabelecem com as características específicas do seu meio.* (Vasconcelos, Lacomblez & Santos, 1999, p.103).
- iv) *não há um verdadeiro território sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento* (Gontachorff, 1999:4, citado por Barbieri, 2003, p.53).

É nesta moldura científica que **se considera o território como um dos eixos estruturantes da Educação Comunitária**, pois, como refere Osório (2003:180), “*el territorio expresa mejor las categorías antropológicas básicas para la individualización e intervención en los procesos educativos*”, o que faz com que “*as noções de território e de territorialização da acção educativa estão na ordem do dia*”, o que poderá “*favorecer a emergência de*

*parceiros fortes e autônomos a nível local*” (Canário, 1996a, p.55). O último autor, refere, ainda, que o papel central do território, no debate das políticas educativas, se fica a dever a três fatores:

*o progressivo reconhecimento do carácter «ingovernável» dos sistemas educativos, marcados pelo centralismo (...) deste modo, se criam condições para uma, cada vez maior, implicação das instâncias periféricas na construção de políticas de educação e formação (Charlot e Beillerot, 1995) (...)*

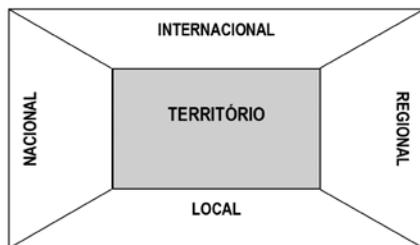
*A tendência de difusão das funções da educação e formação e a consequente ruptura com a ideia de um espaço de intervenção nacional susceptível de ser encarado como um espaço homogêneo. A emergência do local em educação está estreitamente associada ao questionamento dos territórios tradicionais da educação (...) a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola têm vindo a ser postos em causa (...)*

*A «reabilitação do local» em termos de políticas integradas de desenvolvimento, baseadas na endogeneidade e na participação. A introdução da noção de «território» permite reequacionar o problema do desenvolvimento, encarando-o como um processo multidimensional e essencialmente qualitativo (Alves et al, 1996:7-8)*  
[Canário, 1996a, p.55]

As denominadas abordagens territorializadas e integradas têm vindo a conquistar um campo no contexto das ciências sociais. A Educação tem acompanhado essa dinâmica da intervenção social, nomeadamente a Educação Comunitária, atendendo à natureza pluridimensional do espaço físico em que ocorrem os seus processos educativos (Gohn, 2010, p.17). Dos contextos de educação formal e escolar – onde se destaca o exemplo, já referido, dos «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» – aos contextos da educação não formal – onde se pode sinalizar o caso da *Escola Comunitária de São Miguel de Machede* (B. Nico, 2004b, 2004c; B. Nico et al, 2008; B. Nico et al, 2014; B. Nico & Lino, 1999, 2000, 2001, 2002; B. Nico, L. Nico & Silva, 2007; B. Nico & L. Nico, 2013, 2016) que será descrito mais adiante (cf.1.5.4.2.) –, passando pelos exemplos em que coexistem e cooperam todos os contextos educativos, como é o caso do projeto internacional do *Movimento das Cidades Educadoras* (AICE, 2013), são múltiplas as evidências desta, cada vez mais frequente, intensa, criativa e fecunda, relação entre as políticas educativas e os territórios. Esta realidade adquiriu uma dimensão e complexidade tais que **as atuais Cartas Educativas são instrumentos de gestão política local de uma pequena parte da educação que acontece nos contextos geográficos e administrativos a que dizem respeito** (B. Nico et al, 2013a, 2013b) e as escolas apenas um dos atores desse, rico e participado, universo.

Se as coordenadas físicas dos territórios, a dimensão relacional das comunidades e o perfil humanizado da Educação Comunitária determinam um processo educativo de proximidade, não será menos verdade que, nesse contexto, existem, interatuam, conflituam e materializam-se políticas educativas – e outras de diferentes naturezas – geradas nos planos internacional, nacional, regional e local (Jarvis, 2006, p.17; Norbeck, 1981, p.65; Úcar, 2009, p.34). A Figura n.º 5 procura traduzir essa realidade:

Figura n.º 5 – As dimensões das políticas educativas no território



Esta **moldura pluridimensional, no âmbito das políticas educativas no território** e da sua regulação, é relevada pela literatura selecionada, na qual se infere que *“os problemas sociais, económicos, políticos, culturais, não podem ser analisados numa única escala, mas sim na relação entre as diferentes escalas, do local ao global”* (Veiga, 2005, p.19). Também L. M. Carvalho (2007) tem sinalizado esta preocupação, tendo definido os patamares em que esta realidade se manifesta:

*o **transnacional** (espaço das instâncias supra nacionais e dos organismos internacionais, caso da União Europeia, da OCDE, do Banco Mundial, seus especialistas e funcionários que intervêm, através de regras, sistemas de financiamento, diagnósticos, técnicas, programas, etc.);*

*O **nacional** (espaço das instâncias e actores portadores do estatuto de autoridades públicas que exercem a coordenação e o controlo sobre o sistema educativo);*

*O **local** (pluralidade dos actores sociais participantes no sector educativo, da administração regional e local, às associações de país, dos estabelecimentos escolares, às organizações sindicais e profissionais do professorado, dos média às associações empresariais, para falar apenas de actores colectivos) (p.7).*

As diferentes dimensões consideradas contêm diversos atores políticos e sociais com relevância, mais ou menos importante, no âmbito dos processos educativos locais (Antunes, 2008, p.15; CNE, 2012, p.32; Cruz,

2003, p.67; R.Barros, 2013, p.17; R.M.Barros, 2011, p.83 e Bento, 2003, p.32). Indicam-se, para cada dimensão, alguns desses atores:

- 1. Dimensão internacional:** União Europeia, Conselho da Europa, OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), BERD (Banco Europeu para a Reconstrução e o Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional), OMS (Organização Mundial de Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), entre outras. Neste contexto internacional, encontram-se, ainda, as instituições privadas (empresas transnacionais e multinacionais com forte presença no plano das políticas educativas), as ONG (organizações não governamentais), os diferentes Fóruns internacionais sobre educação e as diferentes correntes religiosas, entre outras;
- 2. Dimensão nacional (no caso português):** Governo, Assembleia da República, IEFP (Instituto do Emprego e da Formação Profissional), ANQEP (Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional);
- 3. Dimensão Regional (caso português):** Governos Regionais e Assembleias Legislativas Regionais (Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores), CCDR's (Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional), CIMAC's (Comunidades Intermunicipais), serviços descentralizados e desconcentrados do estado (com diferentes graus de autonomia e decisão), instituições de ensino superior, associações de desenvolvimento local de âmbito regional e com programas financiados pela União Europeia;
- 4. Dimensão Local (caso português):** autarquias locais (municípios e freguesias), agrupamentos de escolas, associações, coletividades, paróquias;

As existência e importância desta moldura pluridimensional, nos contextos de educação comunitária, são valorizadas por (Raimundo, 2003), nos seguintes termos:

*o que é evidente é que não é possível pensarmos a educação comunitária sem uma componente política decisiva; sem olharmos a educação como acto político necessário à construção dessa democracia. E para isso é necessário contextualizar a nossa acção, inseri-la numa perspectiva clara de articulação entre o trabalho local e a globalidade das propostas. Senão, estaremos a criar pequenas ilhas de sucesso local, mais tarde destruídas pela maré globalizadora das políticas centrais. Hoje, devemos entender os mecanismos de afirmação do status quo e da transformação social como planetários. Já não só as questões ambientais que se devem discutir num*

*contexto global. São todos os direitos sociais que hoje devem ser localmente globalizados e a educação comunitária, politizada e democratizada, deve ter isso em conta. Toda a actividade comunitária deve saber integrar as propostas locais numa perspectiva de política nacional e considerar esta, como um ramo de política mais vasto, tendo como tronco comum as políticas centrais. (p.71)*

Neste amplo campo de interconexões e interdependências, “os territórios estão expostos e sujeitos a enfrentar verdadeiramente processos de internacionalização” (Neto, 1999, p.39) e isso induz a necessidade de, como refere F.Ferreira, 2005), “*tomar em linha de conta as relações sociais mundializadas e as práticas territorializadas que formam os aspectos da vida quotidiana*” pois, como o mesmo autor refere, “**a compreensão dos mundos em que vivemos implica tomar em consideração o conjunto dos mundos que atravessam as pequenas unidades**” (p.99).

Se a presença, nos contextos locais, dos planos internacional, nacional e regional, pode constituir uma ameaça à identidade e autonomia dos processos educativos aí gerados e concretizados, por outro lado, essa presença pode suscitar um processo endógeno de reação de cariz contra-hegemónico, que reforça a autonomia e a diferenciação dos locais (Amiguiño, 2007, p.151). Na realidade, **exposição do local à observação global permite, aos diferentes locais, conhecerem-se e cooperarem**, sobretudo, a partir da generalização das tecnologias da informação e da comunicação (CCE, 2000, p.21-22; P. Dias, 2002, p.90; Gago, 2000, p.56; Gago, 2003, p.50). Pode, ainda, provocar processos reticulares (que Roca & Canal, 2002, p.122 denomina de *‘liliputianos’*) de solidariedade e inovação social, reforçando as suas identidade, resiliência e capacidade de sobrevivência, através da adaptação aos novos contextos sociais, culturais e económicos. Como refere (Vasconcelos, 2010), é possível “*uma globalização que signifique colaboração*” (p.26). Para tal, como refere o autor, **é necessário aprender com o mundo**. Sendo que, **também é possível que o mundo aprenda com os contextos locais das pequenas comunidades**, onde a dimensão humana da vida ainda existe, nas suas formas mais essenciais. Uma coexistência que se deve promover, nunca esquecendo que,

*A emergência do local como instância reguladora das políticas suscita ainda dúvidas e interrogações, mesmo que estas já não passem necessariamente pela estranheza de ver-se lado a lado o local e o global, entendidos cada vez mais numa linha de complementaridade que, contudo, não anula a conflitualidade inerente aos processos político-sociais. (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2004, p.9)*

### 3.2.3.1. As instituições

No âmbito da Educação Comunitária, **uma das dimensões da ação humana, com maior relevância nos processos educativos provocados, consiste no universo institucional** existente em cada contexto territorial e comunitário (B. Nico *et al*, 2013a, p.11, 2013b, p.57; B. Nico & L. Nico, 2012, p.114). **As instituições** – criação dos seres humanos, como forma de “*satisfazer as suas necessidades e para diminuir a sua dependência em relação aos fenómenos fortuitos que se produzem em seu redor*” (Delval, 2001, p.16) – **são o verdadeiro chão social em que ocorre a vida das pessoas num determinado chão físico e natural**, seja qual for a realidade territorial considerada. Neste pressuposto e atendendo à histórica vitalidade do movimento associativo em Portugal (C.Guerreiro, 2011, p.10), às profundas alterações que este sofreu com a integração europeia (Lima & Afonso, 2006, p.212) e ao seu relevante papel nos processos educativos e de desenvolvimento locais (J.Almeida, 2003b, p.11; Bertrand, 2001, p.151; Bogard, 1993, p.44; Bruno, 2011, p.23; Candeias, 2002, p.27; F.Ferreira, 2005, p.98; Georis, 1992, p.41; Lima & Sancho, 1994, p.47; Rothés, 2002, p.15), torna-se fundamental, em cada território e comunidade, conhecer esse universo institucional, num exercício, cada vez mais importante, nos momentos de pensamento, desenho e concretização dos processos educativos (B. Nico, 2011, p.12), pois, como refere (Castro, 2007):

*para a maioria das pessoas, ao longo da vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção. É também ao nível local que as instituições estão melhor organizadas e mais fortemente implantadas, acumulando (quase sempre) vastas reservas de saberes, conhecimentos e experiência sobre as comunidades de que fazem parte; além disso, são, igualmente as autoridades locais (e regionais) as principais responsáveis pela criação de infraestruturas de acesso à educação e à formação. A mobilização dos recursos de proximidade (escolas e/ou centros de formação, estabelecimentos de ensino superior, por exemplo, Instituições de Solidariedade Social, organismos comunitários de diversa natureza) é indispensável pois à existência de contextos diversificados de aprendizagem (no sistema de educação/formação ou fora dele), acessíveis ao nível local, contribui para que as pessoas não se sintam constrangidas a abandonar o seu contexto habitual de vida para aceder a oportunidades educativas. (p.55)*

**Em cada contexto territorial, existe um, grande e diversificado, conjunto de instituições.** (M. Ramos, 2011, p.259) apresenta uma proposta de classificação, com oito categorias institucionais (associações, fundações, misericórdias, associações mutualistas de solidariedade

social, cooperativas, museus, organizações de desenvolvimento local, organizações não governamentais). (Carneiro, 1985, p.20) desagrega a categoria das associações em nove classes (associações educativas e culturais, desportivas, de reivindicação vital, políticas, profissionais, de proteção à família, religiosas, económicas e cívicas). Colom (1987: 24, citado por Graça, 2009, p.16) refere-se à ação educativa das instituições, com base no tipo de função concretizada, em função dos espaços sociais, áreas funcionais e tipologia institucional. Complementando as categorias institucionais já referidas, podem, ainda, considerar-se outras instituições que também apresentam relevância social e educativa, pela natureza da sua atividade e/ou presença no quotidiano da vida das pessoas: empresas de todas as áreas de atividade, órgãos de comunicação social, autarquias locais e instituições de saúde, entre outras (B. Nico, 2011, p.189-192).

Se, como referem Stoer e Magalhães (2003), “*os sistemas escolares foram eleitos como a forma privilegiada de construção e de consolidação dos Estados-Nação*” (p.1181), a realidade é que **a educação nunca se confinou aos perímetros escolares da educação formal**, sendo que, na atualidade, a heterogeneidade de atores institucionais com relevo no desenvolvimento de processos educativos, nos contextos comunitários (Melo *et al*, 2002, p.25) – associados à diversidade de influência a que estão sujeitos – determinou uma certa “*cultura em mosaico*” (Trilla, 1993, p.28), no que respeita à moldura educacional existente em cada território. Se é certo que **esta diversidade educativa é um potencial que pode enriquecer as oportunidades de aprendizagem** das pessoas, também será verdade que “*a descoordenação e o desconhecimento mútuo entre promotores públicos de educação e formação constituem um problema comum (...) a consequência é depararmo-nos com «uma oferta dispersa e mais desorganizada do que diversificada»*” (Flecha, 1990:131, citado por Rothes, 2002, p.17). **Torna-se, pois, necessário, em cada contexto territorial e comunitário, conhecer, valorizar e articular o contributo de todas as instituições que concorrem para os processos educativos** que as pessoas concretizam (Rodrigues, 2003, p.83), de forma a superar as “*pedagogias visíveis*” (Bernstein, 1990, citado por Romans, Petrus & Trilla, 2002, p.81) e, dessa forma, segundo o mesmo autor, promover uma educação completa, porque “*cooperativa, dialógica e social*”.

A **necessidade de considerar o contributo educacional do universo institucional de cada contexto territorial e comunitário, no desenho das políticas locais de educação**, em particular nos contextos de Educação Comunitária pressupõe um exercício fundamental: o “*mapeamento das possibilidades formativas*” (Moll, 2013, p.223) ou, recorrendo a um conceito que tem sido desenvolvido em projetos de investigação na Universidade de Évora, ao longo de todo o Alentejo: a “**cartografia educacional**” dos

territórios [Moura (Calhau, 2006); Gavião (Pires, 2007); Évora (B.Nico, 2004a; J.A.Romão, 2009); Vila Nova de São Bento (Barroso, 2011); Vendas Novas (A.Costa, 2012); Alandroal (B.Nico, 2011; Galhardas, 2012; Grosso, 2012; Barreiros, 2012); Estremoz (Banha, 2012), Aljustrel (F.Ruas, 2013), Coruche (Malta, 2013); Alcáçovas/Viana do Alentejo (Torres, 2014)].

Este processo de recenseamento da realidade educacional de cada território, para lá do valor instrumental intrínseco – para os processos políticos de decisão e técnicos de concretização, exercício mais frequente na área social (MIES, 2015) – é, ele próprio, um exercício com forte conteúdo educativo, pelos conhecimentos que proporciona e potencial de desenvolvimento educativo que revela, evidenciado nas redes que existem e/ou que se podem vir a estabelecer, através de um adequado processo de articulação do trabalho de todos os parceiros no território (Bogard, 1993, p.45; CCE, 2000, p.11; Durante, 1998, p.16). Como refere Riel (2000, citado por Chagas, 2002), *“no âmbito da educação, a colaboração ganha novas tonalidades quando mediada pelas redes de aprendizagem (...) trazem para os processos educativos a diversidade que caracteriza o nosso mundo, abrindo novas perspectivas e novos horizontes aos seus participantes”* (p.74).

Destes processos de recenseamento da realidade educacional realizados nos contextos territoriais, resulta a identificação das **instituições que mais significativamente contribuem para a quantidade e qualidade dos processos educativos aí existentes**. Por outro lado, desse procedimento, poderá, também, resultar um perfil da participação das pessoas nesses processos e a relevância, institucional e pessoal, que os mesmos assumem (B. Nico, 2011, p.189). Por outras palavras, **este exercício poderá permitir sinalizar, conhecer e mobilizar, de forma articulada, as instituições com capacidade educativa** que (Imagínario, 2007, p.27) define como sendo *“organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação”, mas que, apesar disso, se assumem como importantes polos de promoção de oportunidades de aprendizagem, nas suas diferentes modalidades e contextos de concretização e nos seus diferentes perfis didáticos, espaços e tempos de ocorrência e finalidades individuais e institucionais.”*

### 3.2.3.2. As redes de educação

Da leitura e interpretação dos processos de *cartografia educacional* referidos, resulta, ainda, a identificação de uma outra realidade territorial: as **redes de educação** existentes, com diferentes níveis de estruturação e formalização. **O conceito de rede de educação é importante, nos contextos de Educação Comunitária, uma vez que a sua aplicação ajuda a evidenciar o grau de organização endógeno de cada comunidade.** O conceito de rede tem diversas formulações:

- i) *conexão não estabilizada de actores ligados em torno de um objecto de colaboração comum que põe em sinergia um certo número de recursos próprios a cada uma das partes* (Corini, 1995:208, citado por Canário, 1997, p.135);
- ii) *estrutura que facilita a criação de um contexto e de um ambiente apropriado, que garante segurança e flexibilidade para lidar com a incerteza, que confere unidade à diversidade, que promove relações e interações múltiplas, que facilita a colaboração e a partilha, que promove a participação e suporta o trabalho em parceria, que premeia a iniciativa e que permite abordagens diversificadas e multidisciplinares (...) então o seu potencial educativo pode ter a maior relevância, uma vez assegurados o pluralismo, a independência e a liberdade de acção e de intervenção dos diversos parceiros.* (Miguéns, 2002, p.12)

As redes – suas características e presença nos territórios – são, na atualidade, um dado incontornável nos processos de desenho e concretização de qualquer política pública (Bogard, 1993, p.46; Garibay & Séguier, 2014, p.69; Oliveira & Sgarbi, 2008, p.77; A.S.Silva, 2002, p.30; Roca & Canal, 2002, p.122; Rothés, 2002, p.18), em particular nas de educação (Nico, 2008a, p. 10; B. Nico, 2012a, p.99; Oliveira & Sgarbi, 2008, p.77-78; A.S.Silva, 2002, p.27; Soeiro, 2001, p.4; B). Por outro lado, são, em determinadas circunstâncias, um, importante e eficaz, instrumento político, pois:

*networks are often seen as “vehicles” to improve mutual recognition and support and lobbying issues related to adult education and community education, especially in relation to decreasing levels of public funding. The Irish Community Education Network (AON-TAS, 2011) may serve as an illustrative example in this context.*  
(Dollhause & Alke, 2014, p.2)

O exercício de identificação das diferentes redes de educação presentes e a operar nos territórios – uma linha de pesquisa que tem vindo a ser concretizada na Universidade de Évora, há cerca de duas décadas, na área das *Políticas Educativas, Territórios e Instituições* (B. Nico, 2008b, 2012) – determinou a seguinte classificação, assumindo-se os seguintes critérios:

- i) a classificação dos contextos de educação apresentada por Coombs (1991:43, citado por Silvestre, 2011, p.64);
- ii) a tipologia do sistema educativo proposta por Trilla (1993, p.14);
- iii) a organização formal do sistema educativo português (informação disponível em <http://euroguidance.gov.pt>, recuperado em 2 de janeiro de 2017):

### 3.2.3.2.1. As Redes de Educação Formal

- i) Rede pública de educação formal com certificação escolar:** concretizada através do conjunto dos estabelecimentos de ensino (públicos, privados e de outras naturezas jurídicas) que assegura o acesso da população à frequência da escolaridade obrigatória, conferindo certificação escolar. Inclui-se, nesta rede, a educação de infância, atendendo ao seu carácter sistémico e de oferta universal, a partir dos 4 anos de idade. O Ministério da Educação tutela esta rede, partilhando responsabilidades, em algumas áreas, com autarquias locais e associações intermunicipais;
- ii) Rede pública de educação formal com dupla certificação:** da responsabilidade de um sistema público dotado de autonomia de funcionamento, concretizado através de centros de formação do IIEFP/Instituto do Emprego e da Formação Profissional, escolas secundárias, escolas profissionais públicas e que disponibiliza, a jovens e adultos, oferta formativa com dupla certificação (escolar e profissional). Operam, nesta rede, os centros que realizam o acolhimento e encaminhamento de jovens e adultos para percursos de qualificação e que, atualmente, se denominam «Centros Qualifica». O IIEFP e a ANQEP/Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional coordenam este subsistema. Os Ministérios da Educação (i), do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (ii) e da Economia (iii) tutelam esta rede;
- iii) Rede não pública de educação formal com dupla certificação:** promovida pelo universo de instituições privadas – escolas profissionais privadas, instituições particulares de solidariedade social, associações de desenvolvimento local, fundações, núcleos e associações empresariais, empresas, sindicatos, entre outras – que proporciona um alargado espectro de oportunidades de formação com dupla certificação. Desde a integração europeia de Portugal e do conseqüente acesso aos quadros comunitários de apoio – particularmente aos programas de desenvolvimento do mundo rural –, estas instituições acolheram milhares de jovens qualificados – muitas vezes oriundos dos contextos urbanos – que tiveram um papel fundamental na respetiva matriz de funcionamento. De um paradigma voluntário, com pouca formalidade organizativa e de funcionamento, estas associações introduziram um paradigma profissional e organizaram-se, muitas vezes, em torno de projetos de qualificação territorial, institucional e pessoal. Em muitos territórios (concelhos e freguesias), a atividade educativa e formativa destas instituições, ainda hoje, tem importância equivalente à ação das instituições das redes públicas de educação (B. Nico, 2008, p.13). Estas instituições promovem oferta

formativa formal, em diferentes áreas, e estabelecem protocolos com diversos organismos públicos. A tutela política e formal desta rede depende bastante de quem tutela os diferentes programas operacionais dos quadros de financiamento da União Europeia e, entre outras instituições, reparte-se pelos Ministérios da Educação (i), do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (ii), da Economia e (iv) Ministério da Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural;

**iv) Rede de ensino superior:** acontece através das instituições de ensino superior – universitário, politécnico e militar, públicas e privadas – e as instituições que asseguram a oferta de qualificação graduada e pós-graduada. Os Ministérios da Ciência e do Ensino Superior e da Defesa Nacional tutelam esta rede.

### 3.2.3.2.2. As Redes de Educação não Formal

**v) rede de educação não formal da sociedade civil:** resultado da ação das instituições da sociedade civil (escolas comunitárias e populares, universidades seniores e academias de terceira idade, escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos e outras) que dinamizam iniciativas locais que, com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade, fácil e próxima, de acesso a processos educativos marcados por uma forte componente relacional e convival. Em cada contexto comunitário, são várias as instituições desta natureza envolvendo muitas das famílias e pessoas aí residentes. Quase sempre, estas instituições possuem instalações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no território em causa;

**vi) rede de educação não formal na área profissional:** existente no tecido empresarial do território e, na generalidade, constituída por empresas de pequena dimensão (micro, pequenas e médias empresas). Esta realidade, nos territórios do interior português, é extraordinariamente importante porque é ela que assegura o acesso ao trabalho e é, neste contexto profissional, que, frequentemente, se desenvolvem processos educativos de perfil não formal, através dos quais o saber profissional vai passando dos mais para os menos experientes;

**vii) rede de educação não formal na área social:** resultante da ação de apoio social às comunidades, famílias e pessoas desenvolvida pelas instituições da rede social existentes em cada território, em estreita articulação com os serviços desconcentrados e descentralizados dos Ministérios (i) do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social, (ii) da Educação e (iii) da Saúde e com as autarquias locais. Incluem-se, nesta rede, a título de exemplo, o Sistema Nacional

- de Intervenção Precoce na Infância e as atividades de animação promovidas pelos lares residenciais e centros de dia, entre outras;
- viii) rede de educação não formal na área cultural:** onde se encontram as instituições que preparam, divulgam e concretizam a atividade cultural, em cada contexto territorial e comunitário (grupos de teatro, associações artísticas, museus, bibliotecas, centros culturais, cinemas, bandas filarmónicas, galerias, entre outras). O Ministério da Cultura, através dos seus serviços regionais, acompanha algumas destas atividades e a Fundação Inatel tem, também, papel relevante nas atividades desenvolvidas por grupos amadores e de perfil mais popular;
- ix) rede de educação não formal na área da saúde:** constituída pelas instituições que desenvolvem atividade no âmbito da prestação de cuidados de saúde e da promoção da educação para a saúde (estruturas do SNS/Serviço Nacional de Saúde, farmácias, clínicas variadas, centros de tratamento, desabitação e desintoxicação, entre outras). O Ministério da Saúde tutela algumas destas instituições e é parceiro em muitos dos projetos desenvolvidos no exterior do SNS;
- x) rede de educação não formal na área da ciência e da tecnologia:** resultado das instituições públicas e privadas que se dedicam à promoção da cultura científica. A rede pública «Ciência Viva» ou o trabalho desenvolvido por associações ambientais com serviços educativos são exemplos desta rede;
- xi) rede de educação não formal na área do desporto:** concretizada através do universo de associações desportivas existente em cada contexto territorial e comunitário (clubes desportivos, escolas de desporto, projetos de promoção do desporto das autarquias locais, entre outras). O Instituto Português do Desporto e da Juventude/IPDJ é parceiro de algumas destas instituições e apoia alguma da atividade;
- xii) rede de educação não formal na área da segurança e proteção civil:** disponibilizada pelas instituições responsáveis pela segurança pública (GNR/Guarda Nacional Republicana, PSP/Polícia de Segurança Pública e outras forças de segurança) e proteção civil (Bombeiros, serviços municipais de proteção civil). Referem-se, pela sua importância social e visibilidade pública, os projetos «Escola Segura», promovido pelas PSP e GNR (Sanguinho, 2007), «Idosos em Segurança» (GNR) e as escolas de bombeiros, na sua diversidade de formação;
- xiii) rede de educação não formal na área da comunicação social:** presente nos territórios devido à ação dos órgãos de comunicação

social locais e regionais (jornais, revistas, rádios locais, televisões locais e regionais, boletins, entre outros);

**xiv) rede de educação não formal na área da religião:** organizada e concretizada pelas instituições de cariz religioso presentes nos territórios (diferentes igrejas, paróquias, catequese, entre outros exemplos);

**xv) rede de educação não formal na área digital:** existente nos ambientes digitais, as “novas geografias da comunidade” (Úcar, 2009, p.18), onde estão disponíveis “novos espaços de conhecimento” (Gadotti, 2006, p.193) e que está presente no quotidiano das pessoas, de forma cada vez mais generalizada.

### 3.2.3.2.3. As Redes de Educação Informal

**xvi) rede de educação informal no contexto da convivialidade:** resultante dos espaços do quotidiano pelos quais decorre a vida pessoal, familiar e social (rua, amigos, comércio local, entre outros exemplos).

Este **mosaico educativo**, existente em cada contexto territorial **revela-nos, pois, uma realidade heterogénea, complexa e dinâmica**, na qual coexistem e interagem distintas redes de educação com características muito distintas, que se podem sintetizar na tabela seguinte:

**TABELA N.º 2: REDES DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS**  
(adaptado de B. Nico, 2012a, p.106)

<b>Características</b>	<b>Redes de Educação Formal</b>	<b>Redes de Educação Não Formal e Informal</b>
<b>Saberes</b>	Académicos Padronizados Legitimados Base escrita Hegemónicos no sistema educativo	Não académicos Pouco formalizados Locais Base oral muito frequente Fragilizados e ameaçados e ausentes dos sistemas educativos
<b>Linguagens</b>	Muito científica Muito codificada	Pouco científica Pouco codificada
<b>Didáticas</b>	Intrageracionais prevalecem Mais verticalizadas Formalizadas Monodimensionais	Intergeracionais prevalecem Mais horizontalizadas Conviviais Pluridimensionais

Neste, complexo, dinâmico e singular, *mosaico educativo* de cada lugar – pelo qual circulam e participam as pessoas que ali vivem –, torna-se fundamental que **o ponto de partida, no desenho e implementação de qualquer política de educação e formação** (qualquer que seja o plano considerado, mas particularmente no da Educação Comunitária), **deve**

**consistir na realização de um adequado processo de cartografia educacional**, no sentido de conhecer essa realidade [considerando-o, nos desenho e concretização das políticas de educação que lhe digam respeito (Castanheira & Costa, 2011, p.2010)], uma vez que,

*Conhecer, em cada contexto territorial, toda a realidade, identificando todos os ambientes de aprendizagem, todas as infra-estruturas existentes, todos os recursos disponíveis e os circuitos de aprendizagem concretizados pelos indivíduos, no quotidiano das suas vidas, na concretização dos seus projectos familiares e profissionais e no âmbito das suas actividades cívicas e sociais (...) conhecer este mapa é uma condição indispensável para se iniciar um pensamento estruturado, integrado e coerente acerca da Educação e da Formação num determinado território (...) só conhecendo, na plenitude, a totalidade dos ambientes de aprendizagem de um determinado contexto territorial – com particular destaque no interior português, pelas razões que já enunciámos anteriormente – poderemos, minimizando os riscos de autismos institucionais que sempre conduzem a autonomias debilitadoras, desenhar uma rede de aprendizagem global, assente em todos os recursos existentes, construída com pilares de cooperação institucional e pessoal e gerida com o rigor e a responsabilidade que as sistemáticas dificuldades financeiras impõem (...) é também a existência de uma rede pensada, global e coerentemente, e materializada territorialmente, de forma racional e equilibrada, uma das principais garantias de uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso aos sistemas formais de Educação e Formação em todo o território. (B. Nico, 2008a, p.14-16)*

Este **procedimento** revela-se **igualmente importante para a definição do ponto de chegada das políticas de educação e formação**, no sentido de a concretização das mesmas possibilitar que:

*a geometria, variável e adaptável, de uma rede territorial de aprendizagens garantirá também uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável e a participação política das instituições e das pessoas na equação de desenvolvimento humano, social e económico que todos os territórios têm que, continuamente, ir formulando e resolvendo. Serão estes, certamente, os novos contornos da nova geometria de Cartas Educativas, entendidas como instrumentos flexíveis e complementares que, perdendo a sua estaticidade, se assumam como contributos fundamentais para os processos de planeamento social, desenvolvimento territorial e das comunidades locais (Arroteia, 2008:61), numa realidade que sensibiliza*

*já muitos autarcas, cada vez mais conscientes destes desafios.* (B. Nico, 2008a, p.16)

A finalidade última desta *abordagem cartográfica* dos contextos territoriais e comunitários, tendo em vista conhecer o seu *mosaico educacional* consiste em:

*transformar os locais de participação em contextos intrinsecamente formativos (Lammerink, 2000; Canário, 1999) assumindo-se a própria comunidade, em si mesma, como uma «entidade» educativa.* (Colaço, 2011, p.431).

Foi esta preocupação de assumir a comunidade como uma “*entidade educativa*”, o princípio que terá estado na base da formulação do conceito de **Cidade Educadora** que surge no seguimento do novo paradigma “*proposto em 1972, por Edgar Faure (e outros), na obra colectiva «Apprendre à Être» (...) entendido como uma proposta integradora da educação formal, não formal e informal que se gera no contexto da cidadania*” (Bellot, 2008, p.19), como foi referido anteriormente (cf. 1.4.2.). Nesta proposta de Faure, releva-se o papel da “*sociedade educativa, na qual, tudo pode ser ocasião para que o indivíduo aprenda e desenvolva os seus talentos*” (Unesco, 1999, p.30). Uma abordagem educativa já presente em anteriores contributos que valorizam “*propostas que baseiam o binómio educação-território: sociedade pedagógica de Beilerot, sociedade educativa para Huses, sociedade educadora para Agazzi*” (Villar, 2007, p.45).

O conceito de *cidade educadora* gerou, entretanto, um movimento internacional, a partir de 1990, momento de realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Neste movimento – que, na atualidade, envolve 484 cidades em todo o mundo, das quais 62 são portuguesas (AICE, 2004) – está a construir-se uma **nova relação entre a educação, o território e as comunidades humanas**, no sentido de concretizar os seguintes princípios (AICE, 2004):

- i) trabalhar a escola como espaço comunitário;
- ii) trabalhar a cidade como espaço educador;
- iii) aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas;
- iv) valorizar as aprendizagens sociais;
- v) privilegiar a formação dos valores.

**A cidade educadora é, no contexto da Educação Comunitária, uma referência, atendendo à forma como os territórios e as comunidades locais estão a construir uma nova relação com a educação**, nas suas diferentes modalidades e contextos de concretização (AICE, 2008, p.286; Belloti, 2013, p.17; Bosh & Hereu, 2008, p.37; Gómez *et al*, 2008, p.97; Maragall, 2013, p.16; Moll, 2013, p.221; Villar, 2007, p.24). Uma nova relação que contribui para a consecução dos, permanente, valores

educativos da equidade, cidadania inclusiva, coesão social, sustentabilidade, paz (Bellot, 2013, p.21), intergeracionalidade (Benavente, 1997, p.27), igualdade de oportunidades, equilíbrio territorial (Del Pozo, 2008, p.33) e democracia (Fernández, 2006, p.55) e que é a “*pedra angular (...) para as políticas futuras*” (Lima, 2003, p.129).

A Educação Comunitária assume, neste contexto e de acordo com os pressupostos anteriormente apresentados, o **eixo do território** como um dos seus pilares conceptuais estruturantes, na certeza de que, como refere (A.S.Silva, 2002, p.34), “*não se educa para cidadania se não se educar em espaços e segundo processos civicamente enriquecidos*”. É dentro deste quadro teórico que **a Educação Comunitária adota, como contributo para o seu campo de definição científico, o denominado paradigma territorialista**, como lhe chama (Barbieri, 2003, p.51-52), o qual – assumindo um modelo de desenvolvimento endógeno e *bottom up* e promovendo a capacidade de auto-sustentação das comunidades (Shortall, 1994, Buller, 2000 e Ray, 2000, referidos por Correia & Figueiredo, 2011) – pressupõe que:

*a resolução dos problemas das pequenas comunidades envolve a inclusão de estratégias que conduzam ao reforço da identidade (...) acompanhadas de poderes de decisão dessas comunidades (...). (p.442)*

**Esta profunda relação entre o território e as comunidades**, no desenho e concretização das políticas educativas – pese embora se verificar que o “*incremento de participação a nível local tem tido efeitos mitigados, ao nível de verdadeiras políticas locais*” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.133), no âmbito da educação formal – reúne todas as condições para **edificar uma educação cultural**, assente num conceito de cultura que se gera do “*encontro dos homens com o meio e resulta de um conjunto de experiências bem-sucedidas, a partir da (...) construção do próprio meio*” (Telles, 1982, p.225).

### 3.2.4. O Desenvolvimento

“*Uma das ideias-mestras de Carl Rogers é (...) a crença de que o indivíduo tem em si a necessidade de desenvolvimento, de «growth»*” (J. Costa, 1966, p.41). Esta necessidade básica das pessoas nas sociedades contemporâneas, nas quais, “o essencial já não é a experiência acumulada, mas sim a adesão ao movimento”, como refere Edgar Morin (data, citado por Roux, 1974, p.7), remete para o debate em torno das relações entre a Educação e o Desenvolvimento. Um debate que existirá, provavelmente, desde os momentos fundadores dos dois conceitos e que “*tem preenchido as agendas políticas dos países, desde que o Homem enquanto cidadão entrou no âmbito das suas preocupações*” (Sarmiento & Oliveira, 2005, p.79).

Na realidade, como refere (Telles, 1978, p.413), “*a educação só terá verdadeiro sentido quando constituir um instrumento de desenvolvimento das culturas próprias de cada comunidade humana*”. Neste contexto, segundo o mesmo autor, “*o problema do desenvolvimento é (...) um problema cultural. Só a educação o poderá resolver. Mas, que educação?*” (Telles, 1978, p.426).

A questão suscitada é complexa e não tem, naturalmente, respostas simples e lineares. A Educação é, como já foi referido anteriormente (cf. 1.1.) um dos pilares dos estados sociais e democráticos (Enguita, 2007, p.64; B.Nico,2013, p.114), sendo, por isso, considerada um “compromisso social” (De Natale, 2003, p.73) e um dos “*lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos*” (Enguita, 2013, p.253). Nesta perspetiva, a relação entre a educação e o desenvolvimento,

*tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear, em que a qualificação (por via escolar) de recursos humanos constituiria um requisito prévio, necessário e suficiente, para desencadear processos de desenvolvimento (local, comunitário, pessoal). Este tende a ser encarado não como o produto de um acréscimo de escolarização, mas sim como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual quer ao nível colectivo.* (Canário, 1994, p.64, citado por Silvestre, 2011, p.143).

Neste mesmo entendimento, se posiciona (Silvestre, 2003), quando refere que:

*a educação, a formação e o desenvolvimento, como processos de mudança global, não podem ser entendidos somente na perspectiva do crescimento económico (ver também autores como Ander-Egg, Morin, 1984, Rist, 1996) e na criação de emprego, mas têm que ser entendidos também na perspectiva pessoal, na relação socio-cultural e na das instituições para que as comunidades não percam a sua própria identidade.* (p.35)

É neste quadro teórico que se enraíza o **quarto eixo da Educação Comunitária: o eixo do desenvolvimento, no pressuposto de que esta abordagem educativa promove o desenvolvimento das comunidades locais e dos territórios em que se localizam**, gerando as condições para a emergência de projetos locais de desenvolvimento, como resultado da forma mutual como se relacionarão os projetos individuais e coletivos, no respeito pela especificidade e autonomia de cada um (Melo, 1994, p.140; Melo, 2012, p.184; Canário, 2007b, p.20) e sempre na

consideração, valorização e mobilização dos recursos e potencialidades comuns (Canário, 2000, p.65; R. Dias, 1982, p.33; D.Santos, n.d, p.7; A.S.Silva, 1990, p.117; Rothes, Silva, Guimarães, Sancho & Rocha, 2006, p.197). Um desenvolvimento *endógeno* que é “*antes de mais e acima de tudo, um processo educativo profundo, duradouro, que exige e provoca verdadeiras situações educativas*” (Rosário & Sares, 2003, p.234), baseado numa verdadeira *educação para o desenvolvimento* (Carmo, 2007, p.77) e que assenta na gestão solidária dos recursos disponíveis, no verdadeiro espírito dos ideais da revolução francesa.

O desenvolvimento pressupõe a “*eliminação das principais fontes de restrições*” (Sen, 2003, p.20), aumentando as opções racionais das pessoas, através de políticas que privilegiem processos que estimulem a autonomia, em oposição às que promovem o assistencialismo (W. Oliveira, 2004, p.28). Neste sentido,

*o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de alargamento das liberdades reais que uma pessoa goza (...) que dependem de outros factores determinantes, tais como os dispositivos sociais e económicos (por exemplo, serviços de educação e de cuidados de saúde), bem como os relativos aos direitos políticos e cívicos (por exemplo, a liberdade de participar no debate público ou no escrutínio eleitoral)* (Sen, 2003, p.19)

O conceito de desenvolvimento será, eventualmente, um dos mais polissémicos e dinâmicos das ciências humanas e sociais. Neste contexto, surgem, com frequência diferentes categorias de desenvolvimento: económico, social, humano, regional, local, rural, sustentável, participativo, integrado, **comunitário**, entre outras. No âmbito da reflexão acerca da relação entre a educação comunitária e o desenvolvimento, convém estabelecer algumas fronteiras conceptuais que facilitem o enquadramento e finalidades dos processos educativos a promover nas comunidades e nos seus territórios de localização. Assim sendo, apresentam-se algumas formulações do conceito de desenvolvimento, desde as mais clássicas e de perímetro conceptual menos amplo:

- i) *conjunto de mudanças sequenciais, unidireccionais, universais, irreversíveis, orientadas para uma meta* (A. Simões, 1994, p.153);
- ii) *la serie de pasos para una población determinada de una fase menos humana a una fase más humana, al ritmo más rápido posible, al costo financiero y humano lo menos elevado posible, teniendo en cuenta la solidaridad entre todas las poblaciones.* (Lebret, 1980:33, citado por Silvestre, 2011, p.139);

- iii) *processo que visa sempre as populações (...) para a compreensão do seu passado e do seu presente e para a perspectiva e uma gradual concretização de um futuro viável e desejado.* (Melo, 1994, p.145);
- iv) *totalidade das mudanças através das quais um sistema, tomando em consideração os desejos e bem-estar dos indivíduos e subsistemas que o constituem, se afasta de uma condição de vida amplamente apreendida como não-satisfatória, em direcção a outra condição alternativa, tida como melhor.* (Goulet, 1974, p.16, citado por Pato, 1982, p.91).

Passando pelas formulações conceptuais de maior amplitude e considerando a educação como instrumento crítico:

- v) *o desenvolvimento humano é um processo que permite alargar o leque de escolhas das pessoas, na medida em que adquirem mais capacidades e gozam de mais oportunidades para as usar. Contudo, o desenvolvimento humano é também um objetivo, pelo que é simultaneamente um processo e um resultado. O desenvolvimento humano traduz-se na possibilidade real de as pessoas influenciarem os processos que moldam as suas vidas. Considerando todo este contexto, o crescimento económico é um meio importante para o desenvolvimento humano, mas não é um fim em si. Desenvolvimento humano significa o desenvolvimento das pessoas por via do reforço das capacidades humanas, para as pessoas por visar melhorar as suas vidas, e pelas pessoas por participarem ativamente nos processos que moldam as suas vidas. Trata-se de uma abordagem mais ampla comparativamente a outras, como por exemplo a abordagem de recursos humanos, a abordagem das necessidades básicas ou a abordagem do bem-estar humano.* (PNUD, 2015, p.2);
- vi) *processo de mudança social global (e sistémico) que articula o tecido produtivo e social com dinâmicas e estruturas de intervenção educativas locais. Nesta perspectiva, a relação entre Educação e Desenvolvimento deixa de ser entendida como uma relação de linearidade, centrando-se em abordagens territoriais integradas em que o processo de desenvolvimento local constitui, ele próprio, um processo educativo.* (Madeira & Ribeiro, 1996, p.301);

Concluindo o exercício, focando-o nas especificidades dos contextos comunitários e localizados:

- vii) *técnica social de promoção do homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação activa e democrática da população, no estudo, planeamento e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida.* (Ander-Egg (1980:69, citado por Arroiteia, 2008, p.131, Carmo, 2000a, p.48 e Carmo, 2007, p.84);
- viii) *esquema educativo contenido en el principio de que la persona no crece en su autenticidade humana mientras no se esfuerza en mejorar su*

*ambiente-territorio en colaboración com los demás.* (De Natale, 2003, p.182);

*ix) conjunto dos princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais.* (Titmus, 1979, citado por Canário, 2000, p.15).

Neste contexto conceptual, já razoavelmente delimitado – no que se refere à dimensão territorial e comunitária assumida –, importa referir, ainda que brevemente, **os princípios que devem presidir às estratégias de desenvolvimento comunitário e que são, no fundo, as grandes balizas dos processos educativos neles contidos.** Para enquadrar esta questão, seguindo o mesmo critério de (Arroteia, 2008:131), recorre-se a (Carmo, 2000a:50), que apresenta cinco princípios:

1. *Princípio das necessidades sentidas* que defende que todo o projecto de desenvolvimento comunitário deve partir das necessidades sentidas pela população e não apenas das necessidades consciencializadas pelos técnicos;
2. *Princípio da participação* que afirma a necessidade do envolvimento profundo da população no processo do seu próprio desenvolvimento;
3. *Princípio da cooperação* que refere como imperativo de eficácia a colaboração entre sector público e privado nos projectos de desenvolvimento;
4. *Princípio da auto-sustentação* que defende que os processos de mudança planeada sejam equilibrados e sem rupturas, susceptíveis de manutenção pela população-alvo e dotados de mecanismos que previnam efeitos perversos ocasionados pelas alterações provocadas;
5. *Princípio da universalidade* que afirma que um projecto só tem probabilidades de êxito de tiver como alvo do Desenvolvimento uma dada população na sua globalidade e não apenas sub-grupos dessa população”.

Um dos aspetos mais relevantes das abordagens a este tipo de desenvolvimento, endógeno e participado, na sua relação com os processos educativos, decorre do facto de a participação das pessoas, no âmbito dos processos de desenvolvimento, gerar processos de aprendizagem (Webler *et al*, 2001, referidos por Correia & Figueiredo, 2011, p.443). Complementarmente, a participação, consciente e mobilizadora, reflete a vontade de mudança das pessoas (Gomes *et al*, 2002, p.43; Elias, 2000, p.7), o que é uma das condições essenciais para ocorrerem aprendizagens significativas e concomitantes processos educativos ancorados nos

projetos de vida pessoais (Berbaum, 1992, p.143). É neste contexto que a importância da educação nos processos de desenvolvimento de escala comunitária tem sido uma “*constante no percurso histórico, desde as ações organizativas realizadas no seio das comunidades isoladas até às fases conclusivas de muitos programas nacionais*” (Gómez et al, 2008, p.246).

Por outro lado, atendendo aos contextos sociais e relacionais em que ocorrem os processos educativos promotores de desenvolvimento, estes e as aprendizagens neles contidas podem também ser explicados, recorrendo ao modelo Lev Vygotsky, particularmente ao papel da denominada «*zona de desenvolvimento proximal*» (Vygotsky, 2003), que este definiu (nos contextos mais juvenis em que trabalhou) como sendo:

*a distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (p.112) [sublinhado nosso]

Os processos de desenvolvimento resultam, geralmente, numa nova circunstância vital, na qual as capacidades das pessoas e das comunidades, bem como as percepções que estas possuem sobre aquelas ficam alteradas. Esta é uma das finalidades da Educação Comunitária e traduz-se, entre outros, através dos conceitos de *capacitação* e/ou *empowerment*. A *capacitação* é um conceito central nas culturas das comunidades de aprendizagem (Teare & Dealtry, 2002, p.167; Solinis, 2014, p.14; Garibay & Segquier, 2014, p.295) e designa o processo genérico que coloca, ao alcance das pessoas, os meios para estas agirem sobre a sua vida, valorizando-se a sua atividade proactiva neste processo. Já o conceito de *empowerment*, incorporando o anterior, alarga-o, uma vez que, para lá de se referir à aquisição e utilização dos meios, valoriza, ainda, a tomada de consciência dos seus valor e papel transformador da realidade (Garibay & Segquier, 2014, p.291), numa interação dinâmica entre as representações e as práticas de cada um (C.Pinto, 2011, p.476), visando promover a sua autonomia (Quintanilha, 2003, p.26) e responsabilidade individual (Garibay & Segquier, 2014, p.301).

O Desenvolvimento é, pois, uma realidade indissociável da Educação, sendo também verdadeira a relação simétrica (Canário, 2000, p.67). Quando se aprende algo, ultrapassa-se sempre alguma fronteira (P. Dias, 2002, p.100; Cabral, 1982, p.317) e quem concretiza esse processo educativo sofre, incontornavelmente, um processo de desenvolvimento. O acesso, livre e autónomo, ao desenvolvimento, é, também, por esta razão, um direito humano, na medida em que cada pessoa tem direito a viver de forma digna (Telles, 1978, p.420), o que pressupõe, como já foi

referido, a eliminação das restrições no acesso aos direitos [e deveres, de acordo com Giddens (2000, citado por Hautecoeur, 1992, p.179)] básicos da cidadania (Sen, 2003:48) e no exercício democrático da mesma (Sen, 2003, p.170; Bento, 2003, p.23).

### 3.3. Educação Comunitária: o conceito

À semelhança do que se verifica na concretização do planeamento didático, **a formulação do conceito de Educação Comunitária** – adotado na presente unidade curricular – **ocorre após a conclusão dos exercícios de delimitação das possíveis coordenadas científicas da Educação Comunitária** (enquadradas pelo universo conceptual mais próximo, no plano das Ciências da Educação) **e da apresentação do seu campo teórico próprio**. Só neste momento didático, estão reunidas as condições científicas e pedagógicas (numa abordagem indutiva) para se apresentar uma proposta de formulação do conceito de Educação Comunitária.

Assim sendo – atendendo ao enquadramento científico realizado, ao conhecimento produzido na fileira científica, formativa e de extensão de *Políticas Educativas, Territórios e Instituições* e, à paralela e mutual reflexão produzida sobre a prática desenvolvida ao longo de duas décadas na área –, **o conceito de Educação Comunitária mobilizado na presente unidade curricular é o seguinte:**

**Processo educativo e cultural, territorial, social e politicamente, situado, com dimensão holística, vital e intergeracional e concretizado em todos os contextos de educação, que – valorizando e gerindo, cooperada, participada e solidariamente, os recursos endógenos da comunidade e considerando todos os seus saberes e didáticas – contribui para o exercício dos direitos e deveres de cidadania e promove o desenvolvimento.**

A Educação Comunitária, pela sua natureza de proximidade e presença nas diferentes circunstâncias da vida individual e coletiva, é, nesta formulação conceptual, um dos **instrumentos disponíveis para, em cada contexto territorial e comunitário, se construírem e manterem ativos, os acessos entre os cidadãos e a efetivação da sua cidadania plena, nas diversas dimensões em que esta se concretiza**. A Educação Comunitária é, pois, o processo educativo, através do qual aqueles exercem, racional, autónoma e democraticamente, os seus direitos e deveres de cidadania (B. Nico & L. Nico, 2013, p.919). A figura seguinte traduz esta ideia:

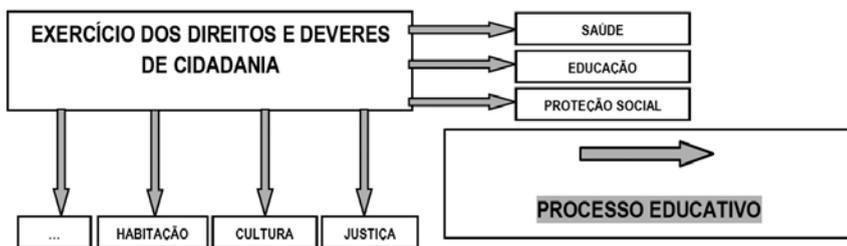


Figura n.º 6 – O Conceito de Educação Comunitária

É este *epicentro vital*, o espaço natural da Educação Comunitária. Um espaço em que: se cruzam os direitos com os deveres de cidadania; os quotidianos do presente com as memórias do passado e os projetos do futuro; as tensões das ideias divergentes com a energia das posições comuns; a singularidade dos projetos individuais com as dinâmicas próprias dos grupos; a liberdade individual com a cultura do compromisso negociado. A Educação Comunitária encontra-se na solução de cada umas das tensões anteriores, assumindo-as como dinâmicas vitais e autênticos processos educativos participativos e emancipatórios que dão um *sentido à vida*, entendido como um “um caminho, não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto significa projecto, sonho, utopia” (Gadotti, 2006, p.191).

Ao não focar-se exclusivamente no indivíduo e ao privilegiar a participação e realização comunitárias, a Educação Comunitária é, de acordo com R.Dias (1978b), “um conceito de educação mais avançado do que a Escola Nova, a Educação de Adultos ou a Educação Permanente” (p.9) e um espaço e tempo de construção de *pontes de compreensão e cooperação* (S.Fernandes, 1978, p.5) entre as pessoas (e as instituições) e os seus direitos e deveres de cidadania.

### 3.4. Educação Comunitária: o campo prático

#### 3.4.1. As áreas de operacionalização

A Educação Comunitária – pela ductilidade das suas natureza e origem conceptuais e pelos contornos que os contextos locais e comunitários em que é concretizada lhes determinam – é um processo educativo que nasce e evolui em função das circunstâncias humanas, territoriais, sociais, culturais e económicas que lhe deram origem. É, por isso, um **processo em permanente evolução e inovação, atendendo a que, à medida que vai ocorrendo e transformando os seus protagonistas e o seu próprio contexto, vai criando novas coordenadas de existência, pensamento e relacionamento**. Coordenadas que nunca existiram e não mais existirão e que, por isso mesmo, são únicas, irrepetíveis e irreversíveis, após serem vividas. **A Educação Comunitária é, neste contexto,**

**um processo que se alimenta muito das circunstâncias, decisões e criatividade que, nele, ocorrem e pela forma como é apropriado por quem o protagoniza.**

É neste campo, volátil, difuso, mas rico e desafiador, onde é “*impossível existir sem sonhos*” (P.Freire, 2001, p.35) – porque os sonhos, que se podem imaginar e ousar concretizar, fazem parte do presente – que se localiza o epicentro da ideia e da prática da Educação Comunitária. É, também, aqui que **a Educação Comunitária se deve assumir, em cada contexto local e comunitário, como uma verdadeira política pública que, através da sua concretização, proporcione serviços educativos locais que, conhecendo e compreendendo as necessidades e as potencialidades da comunidade, possam gerar respostas locais que, considerem e valorizem os recursos endógenos, resolvam os problemas e satisfaçam as necessidades da comunidade, independentemente da área em questão** (Grácio, 1995, p.195, citado por Lopes, 2006, p.408). Como refere, e bem, (Betto, 2004), “*o desafio é fazer administração pública dentro da dinâmica da educação popular*” (p.221)

Todas as áreas da vida das pessoas e das suas comunidades são áreas da Educação Comunitária, o que lhe confere o carácter holístico, sinérgico (Ghanem & Trilla, 2008, p.45), global e integral. Neste entendimento, em cada contexto comunitário, a abordagem deverá centrar-se na construção de acessos entre os indivíduos e o exercício dos seus direitos e deveres de cidadania, nas diversas áreas em que esta se materializa (B. Nico & L. Nico, 2013, p.919), como referido anteriormente (cf. Figura n.º 6).

Seguidamente, indicam-se algumas das áreas mais frequentes nos processos educativos em que se concretiza a Educação Comunitária:

**1. Educação para a Saúde**, no sentido da promoção do acesso aos serviços de saúde, a uma nutrição suficiente e adequada, à prevenção de doenças e mitigação dos seus efeitos, à salubridade e segurança no quotidiano e à generalização de hábitos de vida saudáveis (Morais, 2013, p.25; Carmo, 2000a, p.56; Carmo, 2007, p.78);

**2. Educação para a Qualificação**, na certeza de que o acesso e a regularidade na frequência de processos educativos (de educação formal ou não formal) é um fator crítico para garantir a igualdade de oportunidades, o mais importante meio de desenvolvimento humano e social e o instrumento, estruturalmente, mais determinante na mobilidade social (Sen, 1985 e Nussbaum, 2011, ambos citados por Morais, 2013, p.25);

**3. Educação para a Democracia**, através da aprendizagem do exercício da representação e da participação democráticas e das capacidades para estruturar e comunicar as opiniões e posições e de argumentar e negociar, tendo em vista a construção de compromissos (Carmo, 2000a, p.56; Carmo, 2007, p.78; J. Fernandes, 1999, p.17);

**4. Educação para a Solidariedade**, aprendendo a ser solidário no espaço (a nível local, na família, nas instituições e na comunidade e a nível nacional e mundial) e no tempo (com as gerações passadas e futuras) (Carmo, 2007, p.78);

**5. Educação para a Inclusão**, adquirindo consciência das exclusões existentes (sociais, económicas, geográficas, de idade, de género, de orientação sexual ou outras) e assumindo o seu combate, através da promoção ativa de processos sociais baseados no diálogo, cooperação e promoção e valorização da diversidade (Carmo, 2000a, p.56; W.Oliveira, 2004, p.17);

**6. Educação Ambiental**, através da aquisição e reforço de atitudes que promovam comportamentos sustentáveis e respeitadores da fragilidade ambiental e da diversidade biológica e promotores da utilização racional dos recursos;

**7. Educação do Consumidor**, no sentido do conhecimento dos direitos e deveres dos consumidores e na promoção de hábitos de consumo racionais, amigáveis da produção sustentável e valorizadores da economia local (Carmo, 2007, p.78; Colom, 1998a, p.81);

**8. Educação Patrimonial**, no sentido de conhecer, valorizar e receber a *herança* das gerações passadas, no sentido de a legar às gerações que se seguirão, considerando e valorizando o património ambiental e cultural e a memória da identidade local (Colom, 1998b, p.127);

**9. Educação para a Economia**, apostando na melhoria das condições de vida num determinado território, rentabilizando os recursos endógenos, criando valor nas fileiras tradicionais e gerando oportunidades de rentabilização do conhecimento e das capacidades edificadas nos processos educativos e formativos, promovendo a articulação de todos os *saberes e didáticas locais* (B. Nico & L. Nico, 2016b, p.4; M.Moreira, 2011, p.391; N.Ramos, 2011, p.289; A.S.Silva, 1990, p.107);

**10. Educação para o Lazer**, no sentido enriquecer esta dimensão vital, valorizando a dimensão lúdica e recreativa da vida, necessária ao equilíbrio e à valorização pessoal e promovendo a rentabilização dos recursos locais (Trilla, 1993, p.50; Sarramona, 1998, p.65);

**11. Educação para o Diálogo Intercultural**, combatendo o xenofobismo, a discriminação e o etnocentrismo, através da promoção do conhecimento e respeito das diferenças culturais, religiosas, étnicas e outras, como base da Paz e da Fraternidade (Carmo, 2007, p.78; N. Ramos, 2011, p.195);

**12. Educação para a Identidade**, através da valorização e difusão de todas as dimensões da cultura local, promovendo a sua apropriação por toda a comunidade, em particular pelas gerações mais jovens.

### 3.4.2. As metodologias

A dimensão prática deste modelo de Educação Comunitária tem vindo a ser concretizada em dois projetos desenvolvidos no Alentejo: a Escola Comunitária de São Miguel de Machede (desde 1998) e a Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (desde 2009), que descreveremos em publicações posteriores desta coleção.

Nos dois projetos referidos, têm vindo a ser concretizados projetos educativos, nos quais se têm convocado e aplicado, de forma adaptada, abordagens metodológicas sinalizadas na bibliografia, nomeadamente: (i) a Animação; (ii) a Investigação-Ação Participante; (iii) a Aprendizagem-Serviço (ApS).

#### 3.4.2.1. A Animação

A Animação, nas suas diversas declinações conceptuais e práticas, é uma abordagem metodológica que tem vindo a ser utilizado, com alguma frequência, nas últimas décadas, em muitos projetos de natureza comunitária que assumem a educação como eixo estruturante do desenvolvimento local. Na realidade, como refere Caspar (1975, citado por Léon, 1986), *“lo empleo cada ves más frecuente de nociones tales como intervección o animación supone (...) una extensión del concepto de formación y, más concretamente, la idea de que el contexto es un agente indiscutible o indispensable de la acción educativa”* (p.40).

Com uma origem etimológica grega e latina, o termo Animação acolheu e transportou as ideias de *alma* e de *animus*, de sopro vital, de princípio pensante ou de movimento (Fernandéz, 2000, p.30), o que remete para um processo de “dinamização, mobilidade, progresso social, como um meio de superar as limitações ou constrangimentos da realidade humana actual e de elevar os padrões de vida” (Lopes, 2006, p.372). No entanto, como Jardim (2002) refere, *“apesar de se falar frequentemente em animação, constata-se a falta de uma sistematização e divulgação dos princípios metodológicos que estão na sua base”* (p.9).

Considerando-se a Animação como *“qualquer acção, com dimensões social, cultural e educativa, que tenha por objectivo dinamizar programas junto das populações”* (Lopes, 2006, p.95), gerando *“processos de participação e criando espaços de comunicação dos grupos e das pessoas”*, (Osório, 2004, p.255), tendo em vista a promoção do respetivo desenvolvimento (Fernandéz, 2000, p.106), facilmente se deduz que, no âmbito da inter-relação entre dimensões anteriormente referidas, o ato de animar gerará um processo educativo baseado na participação das comunidades e das pessoas, numa dinâmica participada, situada e comprometida com o desenvolvimento, nas suas dimensões social, cultural, político educativo e económico.

São frequentes, na literatura especializada, nos documentos legais, na comunicação social e noutros formatos comunicacionais, as referências a termos como *Animação Sociocultural*, *Animação Educativa*, *Animação Socioeducativa*, *Animação Comunitária*, *Animação Sociocomunitária*. Considerando as especificidades próprias dos diferentes *perímetros conceptuais*, finalidades da intervenção e abordagens técnicas, tem-se assumido, no plano científico e didático da unidade curricular Educação Comunitária, a utilização do termo mais genérico de Animação, por se considerar que o mesmo não limita a utilização, em cada projeto concreto de educação comunitária, da abordagem considerada, conceptual e tecnicamente, mais adequada e útil. No entanto, como é natural, regista-se, necessariamente, uma maior proximidade com o conceito de Animação Comunitária, atendendo ao contexto conceptual de Educação Comunitária em que esta unidade curricular se inscreve.

Como já foi referido, o conceito de Animação abarca uma realidade muito diversa – o que concorre para as suas diferentes definições – e relaciona-se com conceitos como a *Educação Popular* (F.Ferreira, 2005, p.90; Osório, 2004, p.230; Lopes, 2006, p.95), *Educação de Adultos* (Osório, 2004, p.238; Canário, 1999, p.90, citado por F.Ferreira, 2005, p.90) ou *Educação Permanente* (Ander-Egg, 2000, p.53, citado por Osório, 2004, p.238; Bento, 2003, p.12; F.Ferreira, 2005, p.90; Simpson, 1976 e Lorenzo, 1993, citados por Sarramona, 1998, p.152), realidade que concorre para o seu carácter multidimensional e que se pode verificar nas suas definições que, em seguida, se apresentam:

- i) *estratégia de promoção e apoio a organizações de base empenhadas no desenvolvimento comunitário, com a preocupação central de fortalecer o tecido social, mediante a participação individual e colectiva, processada através de organizações capazes de dar respostas a problemas e necessidades da sociedade. Visa também desenvolver o sentido de pertença e de afirmação da identidade com total respeito pelas manifestações de pluralismo político, cultural, religioso próprio da vida comunitária.* (Lopes, 2006, p.372);
- ii) *estratégia de educação não formal, uma vez que visa uma acção para os interesses locais, os conteúdos são contextualizados à área de intervenção e recorrem a métodos activos e participativos.* (Quaresma, 2009, p.17);
- iii) *promove a participação e dinamização social, a partir dos processos de responsabilização dos indivíduos na gestão e direcção dos seus próprios recursos. Um desenvolvimento entendido como «integral e endógeno». Integral visto que é capaz de unir entre si os progressos económicos, sociais, culturais, morais, reforçando-os na sua relação mútua. Endógeno, como a passagem de si mesmo a um nível superior; em relação de soma positiva com os outros.* (Lenoir, 1989:50, citado por García, 2004, p.293);
- iv) *estilo educativo (...) pressupõe uma intencionalidade (objectivos educativos), uma operacionalização dos objectivos através de um modo específico de*

*intervir (estratégias educativas) e um processo educativo com ações graduais (itinerário educativo).* (Jardim, 2002, p.29);

- v) *o povo português forneceu prova de fazer «desenvolvimento comunitário», «educação comunitário» por conta própria, dando com a inteligência, o corpo e as mãos, resposta criativa, ou começo de resposta, a problemas que o afligiam e afligem severamente (...) de uma maneira geral, a estratégia consistia em procurar desencadear um processo de «participação popular provocada», mediante a intervenção de agentes exteriores. Em levar a comunidade a identificar os seus problemas e os seus recursos potenciais; a ganhar confiança na sua capacidade de iniciativa e criação; a definir projectos de acção; a encontrar os seus líderes, que fossem interlocutores e mediadores dos agentes especializados do desenvolvimento e das autoridades (locais, regionais, governamentais) chamados a prestar apoio técnico, administrativo e financeiro.* (Grácio, 1995, p.397, citado por Lopes, 2006, p.409).

Um dos **elementos estruturantes dos processos de Animação** reside no facto de esta abordagem contemplar a possibilidade de participação ativa de um **elemento externo**, nos contextos objeto de intervenção, que atua de acordo com a estratégia definida (Rothes, 1993, p.28; Sarramona, 1998, p.152). Este é um aspeto importante no campo da Animação – terá sido uma das razões da sua expansão, atendendo à necessidade de formar e profissionalizar técnicos especializados: os «animadores» (Lopes, 2006:459), o que ajudou a materializar a ideia da Animação através de uma profissão (Puig, 1994:118, citado por Sarramona, 1998, p.152) –, uma vez que introduz a necessidade, nos processos educativos desenvolvidos em Educação Comunitária, da existência de uma variável externa que contribua para promover a génese e manutenção dos processos endógenos de desenvolvimento.

Como se verá mais adiante (cf.1.5.3.1), **em alguns projetos de Educação Comunitária desenvolvidos em comunidades do Alentejo e em que Universidade de Évora tem participado, tem-se recorrido a estudantes universitários ali residentes que, tendo construído uma nova qualificação, voltam à sua comunidade de origem para, nela e recorrendo às suas novas capacidades, se assumam como o «agente externo dinamizador»**, numa interpretação muito própria que se faz do modelo de *Aprendizagem-Serviço/ApS* (Bosch, Climent & Puig, 2009), na área científica, pedagógica e de extensão de Políticas Educativas, Territórios e Instituições da Universidade de Évora.

Neste pressuposto e considerando os contributos da Animação, **os profissionais da Educação Comunitária** – independentemente das suas origens científicas, formativas ou das respetivas condições do seu

exercício profissional – assumirão uma postura bastante mais crítica, quando comparados com outros profissionais da educação, uma vez que:

- a) Diante dos novos espaços de educação (associações da sociedade civil, meios de comunicação social, redes digitais, espaços públicos, empresas, instituições políticas), **serão gestores do conhecimento** (científico, académico, popular), capacidades e disponibilidades existentes, enquanto **mediadores e construtores de compromissos sociais** (Gadotti, 2006, p.207-209);
- b) **Aprenderão em rede e nas redes**, de forma não hierarquizada e cooperativa, promovendo as capacidades de colaboração, comunicação, pesquisa e pensamento;
- c) **Mobilizarão a vontade e a capacidade de aprender**, assumindo a aprendizagem como instrumento, individual e coletivo, de mudança e desenvolvimento (Berbaum, 1992, p.29);
- d) Ajudarão a construir os sonhos possíveis e os *inéditos viáveis* (P. Freire, 2001), na convicção de que a emoção integra os processos educativos, mobilizando e estimulando as dimensões intelectual e social (Damásio, 1995) e ativando as mais estruturantes alterações das zonas de desenvolvimento proximal de cada pessoa (Vygotsky, 2003, p.110).

Nos processos de Animação, consideram-se, normalmente, numa primeira fase, os recursos existentes nas próprias comunidades e contextos locais objeto da intervenção, nos quais sobressaem as instituições locais (Trilla, 2004, p.34). Numa segunda fase, consideram-se os recursos que vão resultando da própria intervenção (Marchioni, 1997, referido por Lopes, 2006, p.374) e que vão sendo incorporados no portefólio coletivo de possibilidades, aumentando, dessa forma, a capacidade da comunidade em fazer face a desafios de maior magnitude e reveladores de um processo endógeno de desenvolvimento. Este processo de desenvolvimento baseado na valorização dos recursos endógenos e na construção, participada e autónoma, de novos recursos, é um processo educativo global, de banda larga e grande riqueza e relevância.

Através desta intervenção educativa globalizada, a Animação assume uma função fundamental no aumento da autoestima coletiva de um território e na edificação de uma vontade individual e coletiva de mudança (F.Ferreira, 2005, p.42), fazendo desabrochar potencialidades latentes em indivíduos, grupos e comunidades (Jardim, 2002:18), elemento fundamental para a génese e manutenção de processos de mudança. É esta mudança provocada nestes processos educativos, dentro do quadro da Educação Comunitária, que mais contribui para contrariar o padrão de reprodução social associado aos sistemas educativos mais tradicionais e, por isso mesmo, mais concorre para a transformação

da sociedade, porque, como refere (Raimundo, 2003), “*aos educadores comunitários cabe também o papel, primacial, de mostrar, com os seus trabalhos, que sujeito e objeto (...) podem andar lado a lado, a partir das diversas situações educativas, contextualizadas, como forma de criar conhecimento conjunto para a mudança*” (p.66).

Neste contexto, de acordo com a abordagem conceptual e didática que é privilegiada na presente unidade curricular, a Animação é um plano importante no modelo de Educação Comunitária, uma vez que, como refere (F. Ferreira, 2005);

*o conceito de animação é, pois, estruturante do desenvolvimento de uma comunidade, na medida em que a educação surge associada não apenas a um objecto de intervenção (a comunidade), mas sobretudo a um sujeito, pois é a comunidade que se educa a si própria e que promove o seu desenvolvimento.* (p.422).

### 3.4.2.2. A Investigação-Ação Participante (IAP)

Sendo considerada uma abordagem metodológica dirigida para a mudança social, **a IAP tem, a sua essência no ‘encontro’ de dois conceitos (investigação-ação e participação)**, no sentido de, aproximando a teoria da prática, particularmente em contextos de escala humana, **promover a participação e a liderança das pessoas nas dinâmicas de desenvolvimento conducentes à sua própria mudança** e à das comunidades e grupos a que pertencem, através da concretização de processos educativos que lhes confirmam novos conhecimentos e capacidades. Pelo facto de ser uma abordagem muito próxima da área da Educação Comunitária – que a ela recorre, de forma necessariamente adaptada, em determinados contextos – e de assumir uma dimensão edificadora de autonomia de quem nela participa, aspeto estruturante da área referida, ser-lhe-á dado algum destaque, neste enquadramento científico.

A IAP pertence a uma classe de metodologias críticas de investigação que pressupõe, no mínimo, três movimentos cíclicos, articulados e participados por aqueles que os protagonizam, numa declinação dos «*ciclos de ação reflexiva*» propostos por Kurt Lewin (1946), reinterpretados por Stephen Kemmis (1989) e referidos por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p.368):

- i) produção de um plano de ação**, que visa a transformação da realidade, de acordo com um projeto que terá sido, na base da sua génese, o resultado de um processo participado e negociado;
- ii) a ação**, propriamente dita, concretizando o plano previamente estabelecido e sendo estruturada para promover a participação em todas as suas fases;

**iii) a avaliação dos resultados da ação concretizada**, através de um processo em que todos os contributos serão considerados.

A IAP é “*un método de trabajo adoptado por la educación popular que realizaban organismos de la sociedad civil (ONG) a finales de los años 60. Consiste en producir conocimientos que permiten guiar la práctica e implican la modificación de una realidad (...)*” sendo que “*la población involucrada participa de manera activa en la toma de decisiones y en la realización de una o más fases del proceso*” (Gary, 2014, p.130-131). Foi neste conceito-âncora que se apoiou a IAP, assumindo-se como uma **abordagem metodológica de base científica mas com uma forte dimensão social, ideológica e política**, atendendo aos contextos geográficos, sociais e históricos em que, mais frequentemente, se desenvolveu.

Na realidade e de acordo com (Finger & Asún, 2003, p.82-84), a IAP encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento nos contextos da América Latina, África e Sudeste Asiático, *geografias políticas* que, nas décadas de 60 e 70 do século XX, se tentavam libertar da hegemonia cultural e económica a que tinham estado sujeitos e que encontravam, nesta abordagem social, uma forma de resgatarem parte da sua autonomia, valorizando os seus recursos endógenos e adaptando os processos de desenvolvimento e respetivos instrumentos às escalas mais humanas e humanizadoras das pequenas comunidades (Finger & Asún, 2003, p.85), muitas vezes consideradas os últimos repositórios das culturas locais. Os princípios da IAP podem até ser considerados como uma das mais marcantes características da denominada *pedagogia da conscientização* de Paulo Freire, quando este defende uma educação através da intervenção social (Freire & Macedo, 1987; Shor & Freire, 1987, citados por Bertrand, 2001:162), uma vez que este defende que uma conscientização sem ação não passa de mera ilusão de mudança (Freire, 1971:17, citado por Garibay & Séguier, 2014, p.41).

Por outro lado, a IAP surge, também, como resposta a uma necessidade de vincular a atividade científica à própria transformação social, política e económica e não apenas à sua observação e tradução, através de modelos e teorias.

Na tabela seguinte, (M. A. Moreira, 2005, p.82-83) apresenta a sua leitura desta evolução:

**TABELA N.º 3 – EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO***[RETIRADO (E ADAPTADO) DE M. A. MOREIRA, 2005, P.82-83]*

<b>INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> <b>EVOLUÇÃO DO CONCEITO E SUA CARACTERIZAÇÃO</b> (Baseado em Smulyan, 1984; Ebbutt, 1985; McKernan, 1996; Zeichner, 2001; Zeichner & Nofke, 2001; Kinche- loe, 2001)				
<b>Países/ Período</b>	<b>Autores de referência</b>	<b>Características Críticas</b>	<b>Correntes teórico- -metodológicas</b>	<b>Enquadramento Ético-Ideológico</b>
E.U.A. (década de 40/ século XX)	K. Lewin	-União do método experimental das ciências sociais aos problemas da ação social -Implementação da mudança social e cultural através da decisão do grupo; -Forma de questionamento refle- xivo que segue princípios rigorosos -Articulação entre senso comum e ciências -Processo de verificação teórica	-Método científico da resolução de problemas (Séc. XIX sob a influência de John Dewey) -Metodologias quantitativas, experimentais, com medição rigorosa + predição e controlo de variáveis	-Participação -Democracia -Colaboração -Contextualização -Caráter prático -Utilidade -Flexibilidade -Escrutínio público
Década de 50/ século XX	H. Taba S. Corey	Mudança na prática educativa que surge pelo envolvimento dos educadores no questionamento da prática na aplicação dos resultados e teorias generalizáveis		
Fins 50-60 (decli- -nio		-Investigação-ação constitui “senso comum quantificado” -Separação entre teoria e prática (investigação educacional sediada em laboratórios e instituições próprias)		
G. B. E.U.A. 70	L. Stenhouse J. Elliott C. Adelman R. Rapoport (...)	-Melhoria do ensino surge pela investigação e pelo processo de compreensão alcançada Formação contínua de professores aliada à produção de conheci- mento situacional, específico e de utilização (i)mediata na mudança pedagógica -Investigação como componente de definição do profissionalismo	Estudos qualitativos, descritivos, interpre- tativos e etnográficos (sobretudo estudo de casos)	-Autoridade colegial -Auto-monitoração/ Avaliação -professor/ investigador -desenvolvimento pessoal e profissional -Responsabilização -Emancipação -Autonomia -Igualdade -Justiça -Compreensão -Posicionamento crítico
Global (Ênfase para os movi- mentos na Aus- trália e E.U.A.) 80	W. Carr e S. Kemmis R. McTa- ggart D. Hopkins R. Winter D. Ebbutt S. Oja e L. Smulyan S. Grundy (...)	-Explicação da realidade social pela clarificação dos constrangimentos históricos, culturais e sociais na ação educativa -Ensino como uma forma de investigar e a investigação como uma fonte de ensinar	Hermenêutica + Ciência Social Crítica (Gadamer, Habermas, Freire, Marx)	
E.U.A. Europa América Latina 90	J. McNiff P. Lomax B. Somekh K. Zeichner J. Gore S. Nofke P. Reason e J. Heron (...)	-Compromisso com processos de mudança social, autonomia e emancipação, pela crítica de formas repressivas de autoridade -Reflexão crítica sobre a educação com a finalidade de a transformar em direção a uma maior justiça, participação e igualdade para todos * Ecletismo metodológico	-Conceito de prático reflexivo de Donald Schön -recuperação da pedagogia crítica de Paulo Freire -Ênfase nas metodo- logias interpretativas	-Reflexividade -Transformação

**Na IAP, a educação (e a formação) é considerada o principal meio para a promoção do desenvolvimento sustentável** (Correia & Figueiredo, 2011, p.44), pois, só através de processos educativos, **os conhecimentos e capacidades necessários à produção da mudança são apropriados pelas pessoas, seus grupos e comunidades**, constituindo-se, a partir desses processos, como património cultural de cada um e de todos. Dentro deste pensamento, dá-se destaque à *“educação não-formal participativa, baseada na valorização dos conhecimentos e experiências dos participantes e na aceitação de que o desenvolvimento do projecto corresponde a um processo conjunto de aprendizagem que engloba os membros da comunidade local e os intervenientes exteriores”* (Canário, 2000, p.68).

Nesta abordagem, **o conceito de rede é valorizado, atendendo à necessidade de considerar todos os atores existentes nos contextos territoriais e comunitários** e de os envolver nas dinâmicas de desenvolvimento, através do estabelecimento de parcerias (Alves, 2010, p.24), o que origina uma **nova morfologia social que decorre já do próprio processo transformador de desenvolvimento** e que se traduz numa capacidade nova do contexto e dos seus atores.

A IAP é um dos contributos metodológicos a considerar, nas abordagens didáticas em Educação Comunitária, atendendo ao carácter de proximidade em que estas ocorrem, à valorização dos conhecimentos e recursos endógenos que está subjacente ao modelo, à intervenção a desenvolver e à finalidade desta desencadear processos educativos que promovam o desenvolvimento sustentável das comunidades, no pressuposto que a sustentabilidade é garantida pela construção e apropriação, consciente e participada, do conhecimento e das competências que ficarão a fazer parte do portefólio individual e coletivo. É este entendimento que valoriza o recurso à IAP neste contexto.

A IAP tem vindo a ser utilizada, de forma adaptada e enquadrada, em alguns contextos educativos, no âmbito da educação formal, nomeadamente naqueles que convidam estudantes e professores a mobilizar os seus conhecimentos e a sua disponibilidade tendo em vista a sua participação em projetos de âmbito social e comunitário (Courela & César, 2007, p.102). Esta **cooperação entre a educação formal e a atividade cívica**, entre as aprendizagens desenvolvidas nos contextos curriculares e a sua utilização e valorização nos contextos cívicos e comunitários tem vindo a ser promovida no âmbito da presente unidade curricular e é um dos *vértices* estruturantes do planeamento didático da Educação Comunitária, numa abordagem que também se cruza com a Intervenção Social com Grupos (ISG), particularmente, numa tentativa de fusão entre o *modelo dos objetivos sociais* e o *modelo da reciprocidade* (Carmo, 2000, p.83) e de que a Aprendizagem-Serviço (ApS) pode ser um exemplo.

### 3.4.2.3. A Aprendizagem-Serviço (ApS)

O desafio de estreitar a relação entre as aprendizagens concretizadas nos contextos formais e escolares e a realidade da vida quotidiana, no sentido de aumentar a perceção da sua utilidade e, por consequência, a motivação intrínseca dos que aprendem, é um desafio de sempre, em qualquer sistema educativo. Na realidade, parece ser consensual que se aprende, mais significativa e facilmente, aquilo que concorre, de forma mais evidente, para a concretização dos projetos de vida e, portanto, revela maior instrumentalidade para a realização de cada pessoa (Berbaum, 1992, p.143).

Encontrando as suas influências mais essenciais nas denominadas *pedagogias ativas*, a ApS/Aprendizagem-Serviço [tradução do autor, a partir dos termos Service-Learning (Jacoby, 1996) e do seu equivalente castelhano *Aprendizaje Servicio* (Puig *et al*, 2009)], foi definida por Rovira (2009), da seguinte forma:

*una metodologia pedagógica de alto poder formativo. Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos y valores com la realización de tareas de servicio a la comunidad. En la aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidade y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes.* (p.9)

Já Ramis (2016) apresenta a seguinte definição (*em catalão*)

*L'aprenentatge servei és una metodologia educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.* (p.5)

Sendo um conceito resultante da agregação de dois conceitos (aprendizagem e serviço à comunidade), a ApS suporta-se numa **formulação de serviço** entendido como “*una acción solidaria y desinteresada a favor de la comunidade*” (Batlle, 2009, p.73). De acordo com o mesmo autor, o conceito de serviço acolhe uma dupla perspetiva:

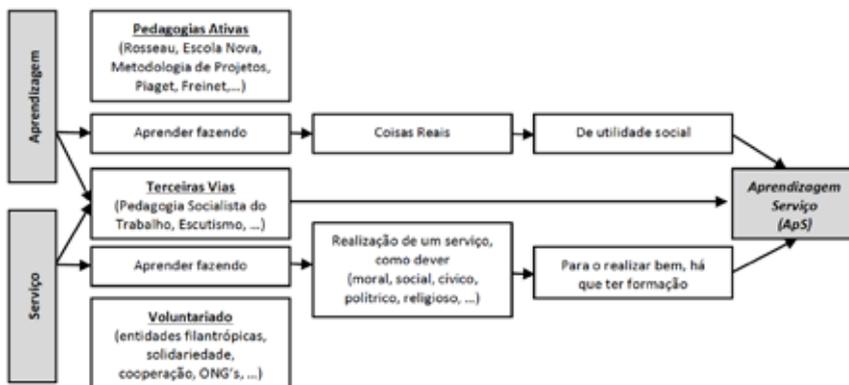
- i) a perspetiva do **voluntariado**, referida a uma atuação altruísta e desinteressada, a favor do bem comum e que se concretiza no tempo livre das pessoas que o promovem e que é compatível com as obrigações profissionais normais noutros contextos da vida pessoal;
- ii) a perspetiva do **serviço cívico**, que se associa a um determinado período da vida em que, de forma intensa e quase exclusiva, as pessoas se dedicam a uma causa social que escolheram voluntariamente e que é, em certa medida, incompatível com uma atividade

laboral normal, pelo menos a tempo completo. Neste contexto, à prestação deste serviço cívico pode corresponder a percepção de uma remuneração.

Outros autores e de outras áreas do saber, entretanto, já se haviam manifestado acerca das vantagens deste tipo de abordagem pedagógica. Toffler, em 1974, para lá de relevar as vantagens já indicadas, acrescentava-lhe um novo e muito importante argumento: **a intergeracionalidade**. Um argumento crítico nas dimensões teórica e prática do conceito de Educação Comunitária, em que se baseia a abordagem da presente unidade curricular. Toffler propõe aquilo a que chamou «*aprendizagem-ação*», conceito que definiu da seguinte forma:

*os estudantes auto-organizam-se e formam equipas. Estas incluem pessoas de diversos grupos etários, quebrando, assim o fosso entre gerações. Estas equipas concentram-se num claro objetivo de desejável mudança na sociedade. O grupo desenvolve assim um sentimento de pertença e faz desaparecer os problemas de solidão e de isolamento ligados à aprendizagem individual. Além disso, o grupo gera os seus próprios reforços sociais da aprendizagem, atribuindo assim uma maior pertença social aos seus estudos. Desta forma, os membros de uma equipa que trabalha numa mudança de condição ecológica da sua comunidade aprenderão tanto em ciências e em economia como em sociologia e em ciências políticas. Além disso, adquirirão competências em comunicação e aprenderão a avaliar problemas, a imaginar soluções e a tomar decisões.* (Toffler, 1974, referido por Bertrand, 2001, p.195)

No sentido de compreender melhor o conceito em causa, suas origens e suas diferentes concretizações, apresenta-se a figura seguinte:



**Figura n.º 7 – Aprendizagem-Serviço (ApS)**

(fonte: Trilla, 2009a, p.51)

A ApS tem uma presença mais sólida em alguns países, como os Estados Unidos e a Espanha (particularmente, na Catalunha). Sendo uma metodologia utilizada, com alguma frequência, em todos os níveis de escolaridade (Rovira, 2009, p.12), será, no ensino superior, o contexto em que esta abordagem apresentará as suas maiores potencialidades, atendendo à natureza dos conhecimentos e competências aí construídos. A ApS pode ser utilizada também em contextos de educação não formal (Rubio & Lucchetti, 2016, p.21). Realizando um pequeno levantamento da realidade, Cerda, Graell, Martín, Muñoz e Puig (2009, p.27) apresentam uma recolha dos conceitos presentes em alguns dos contextos institucionais em que a ApS se encontra fortemente implantada:

- i) a educação concretizada através da ApS liga a aprendizagem académica ao serviço concretizado pelos estudantes e que proporciona algum benefício à comunidade (*Maryland Student Service/EUA*);
- ii) A ApS envolve os estudantes em atividades de serviço à comunidade, proporcionando-lhes experiências para o seu desenvolvimento pessoal e académico (*Universidade do Colorado/Writing@CSU/EUA*);
- iii) A ApS é um método educativo que cruza a aprendizagem baseada na experiência e o serviço à comunidade. Satisfaz objetivos educativos, através de experiências da vida real, enquanto implica os jovens como recurso para beneficiar as suas escolas e comunidades (*Points of Light Institute/EUA*);
- iv) A ApS é um serviço solidário protagonizado por estudantes, destinado a atender necessidades reais e efetivamente sentidas por uma comunidade, planificado institucionalmente de forma integrada com o currículo, em função das aprendizagens dos estudantes (*Ministério da Educação da Argentina*);
- v) Método pelo qual os estudantes aprendem e se desenvolvem, através da participação ativa num serviço cuidadosamente organizado, que se dirige e que procura as necessidades da comunidade (*National and Community Service/EUA*);
- vi) Proposta educativa que combina processos de aprendizagem e tarefas de serviço à comunidade, numa só atividade bem articulada (*Centro Promotor de Aprendizaje Servicio/Catalunha-Espanha*);
- vii) Método de ensino que combina o serviço à comunidade com a instrução académica para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a responsabilidade cívica (*Campus Compact/EUA*).

Em Portugal, não existe registo de atividade regular de ApS. No entanto, alguns projetos pontuais e circunstanciais promovidos por algumas instituições escolares poderem enquadrar-se dentro deste perímetro conceptual. Deve relevar-se, pelo pioneirismo e simbolismo que teve, à

época, o Serviço Cívico Estudantil, instituído pelo Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de Maio, e que tinha, como principais objetivos, “*assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa*”, *umentando a compreensão destes acerca dos “problemas e carências da população”*, garantindo “*maior harmonização do conteúdo e prática do ensino com as situações concretas da vida nacional*”. Dentro desta abordagem, ficaram conhecidos o Plano de Trabalho e Cultura, que envolveu uma ação de recolha etnográfica e de intervenção junto das comunidades locais, num processo liderado por Michel Giacometti, em 1975 e algumas campanhas de alfabetização de adultos, entretanto realizadas, no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (Ministério da Educação, 1979; L. Nico, 2009, p.95).

Como se depreende do anterior conteúdo, **a ApS pressupõe a existência de um processo educativo planejado, sistemático e consciente** (Puig *et al*, 2007, p.21, referido por Serrano, 2009, p.92). *Planejado*, porque requer, por parte dos educadores, a seleção dos conteúdos e estratégias a envolver; *sistemáticos*, porque, em contextos de ApS, os estudantes aprendem antes, durante e depois da realização do serviço; *consciente*, porque os estudantes devem participar na definição do projeto, dos seus objetivos e no conseqüente processo de avaliação (Serrano, 2009, p.92).

A ApS promove, concomitantemente, como poucos métodos pedagógicos: a teoria e a prática; os conteúdos e as competências; a consciência e a imprevisibilidade; a análise e a síntese; a razão e a emoção; as ciências e as humanidades; a ciência e os valores (Serrano, 2009, p.93-96). Complementarmente, promove um forte vínculo de confiança e cumplicidade entre os educadores e os seus educandos, uma vez que ambas as partes participam, em planos equivalentes de cooperação, na concretização de um objetivo comum (W. Oliveira, 2004, p.107). Com estas características, a ApS é um dos mais completos métodos pedagógicos disponíveis.

No plano operacional, X. Martín (2009, p.122-125) propõe as seguintes etapas, para a concretização dos projetos de ApS:

- i) Elaboração do projeto**, com a finalidade de tomar consciência dos principais elementos que intervirão na atividade de ApS, o grupo que a promoverá, as tarefas a realizar e as aprendizagens envolvidas e a concretizar;
- ii) Estabelecimento da rede de parceiros**, atendendo a que as redes de cooperação são um aspeto determinante desta abordagem e que “*el medio es una red educativa*” (Bosh *et al*, 2009, p.130);
- iii) Planificar com o grupo**, com o objetivo de que o grupo assuma, como sua, a atividade de ApS e, na sua organização e gestão, se implique desde o início;

- iv) Execução com o grupo**, concretizando o plano estabelecido, de forma sempre monitorizada, adaptando-o a cada momento e circunstância;
- v) Avaliação com o grupo**, promovendo um espaço de reflexão mais distante da execução do projeto, permitindo um exercício de maior profundidade e participação;
- vi) Avaliação da equipa educativa promotora da ApS**, a realizar pelos educadores /professores que geriram a atividade de ApS.

A ApS proporciona, ainda, uma avaliação dos conhecimentos e das competências, num processo educativo em contexto real, no qual a dimensão formativa da avaliação é importante, na medida em que é fundamental para monitorizar, em permanência, a execução do projeto. Por outro lado, esta avaliação tem uma forte componente de realidade associada e é, simultaneamente, uma avaliação cívica, socialmente comprometida e compartilhada, uma vez que a ApS não produz apenas um efeito educativo, mas é também uma estratégia de desenvolvimento das comunidades envolvidas (Batlle, Carmona, Fabró, Ferré, Ibañez, Marcé, Ruiz & Sabater, 2016, p.9). Como refere Bartlett (citado por Cristóvão & Koehen, 2007), *“o ditado antigo de que a prática aperfeiçoa não é verdadeiro. É no entanto verdade que a prática cujos resultados são conhecidos aperfeiçoa”* (p.81).

É neste contexto conceptual e operacional que a ApS foi ‘convocada’ para integrar o conjunto de metodologias a utilizar no âmbito da dimensão prática da unidade curricular de Educação Comunitária e servindo dois propósitos:

1. Assumindo-se como uma abordagem didática válida e disponível para ser concretizada no plano prático da unidade curricular, sempre que as circunstâncias curriculares e de funcionamento da rede de parceiros da Universidade de Évora o permitam e a motivação e consequente disponibilidade dos estudantes o tornem possível (B. Nico & L. Nico, 2016a:42; B. Nico, L. Nico, Lopes & Ramalho, 2016, p.4);
2. Sendo uma boa alternativa para materializar o contributo da educação formal escolar nos projetos de Educação Comunitária em cada contexto comunitário e territorial.

## 4.

### A ESCOLA COMUNITÁRIA

Como decorre de tudo o que foi afirmado anteriormente, a educação comunitária não se circunscreve a qualquer espaço ou tempo vitais, não se resume à resolução episódica de problemas das comunidades nem se confina a qualquer moldura escolar (Carneiro, 1985, p.45). No entanto, **no modelo conceptual e operacional de Educação Comunitária** que tem vindo a ser desenvolvido na Universidade de Évora, no âmbito da linha de trabalho científico, formativo e de extensão na área das *Políticas Educativas, Territórios e Instituições*, **a existência formal de uma Escola Comunitária (ou equivalente) é considerado um elemento estruturante de todo o processo educativo nas comunidades envolvidas.**

A **Escola Comunitária** assume-se, num primeiro momento, como um **espaço físico situado num determinado lugar** (espaço físico localizado ou rede de espaços físicos, envolvendo diferentes instituições), enquadrado no universo institucional de uma determinada comunidade e que é a sede física de um projeto educativo de âmbito comunitário. Esta **dimensão física e de localização dos projetos em Educação Comunitária é um elemento importante para a sua própria existência e visibilidade social** (Eliade, 1978, p.25), enquanto processos educativos desenhados e concretizados pelas próprias comunidades, pois, como refere R. Dias (1978b), “ a expressão mais concreta ou concretizável de Educação Comunitária, é a Escola Comunitária” (p.9).

Numa dimensão complementar, **a existência de uma (outra) escola é, também, a assunção de uma posição de autonomia em defesa das diferentes expressões culturais existentes**, valorizando todos os conhecimentos e respetivas didáticas disponíveis em cada contexto territorial e comunitário.

Complementarmente, **a localização física dos projetos de educação comunitária, nos territórios, favorece a sua apropriação pelas pessoas e respetivas comunidades**, uma vez que estas possuem uma experiência territorializada de presença, vinculação e participação na

rede local de instituições. Este aspeto é, ainda, mais importante nas pequenas comunidades urbanas e rurais do Alentejo Central, contexto geográfico e social que tem acolhido os projetos de Educação Comunitária da Universidade de Évora e onde, conseqüentemente, ocorrem algumas das atividades de aprendizagem desenvolvidas na componente prática da unidade curricular pelos estudantes que a frequentam.

A **Escola Comunitária é, em segundo plano, um espaço, física e socialmente, aberto à participação de todos.** É uma “escola em que toda a população participa, aprende, ensina e convive, independentemente da idade, instrução e profissão” (Cardeira, 1977, p.41, citado por Lopes, 2006, p.409) e que vai sendo “*inventada no dia-a-dia, de acordo com a expectativa do grupo*” (Boechat, 1998, p.26). Ander-Egg refere-se à Escola Comunitária como tendo promovido “*o sentido humanitário, ajudar a comunidade a conhecer as suas dificuldades económicas e sociais e assessorar esforços comunitários tendentes à melhoria colectiva*” (Ander-Egg, 1980, citado por Gómez *et al*, 2008, p.248).

O modelo de **Escola Comunitária** adotado na *fileira* científica, formativa e de extensão da Educação Comunitária **promovida pela Universidade de Évora inspira-se muito no exemplo das *folkehøjskoler* existentes nos países escandinavos**, em particular, na Dinamarca (cf. <http://www.hojskolerne.dk/>). Valoriza-se perfil holístico e não formal da educação promovida e a dimensão democrática das suas finalidades e organização (De Natale, 2003, p.51; Norbeck, 1982, p.123; Begtrup, 1941, p.27). Naturalmente, no caso da Universidade e Évora, existem características que não se verificam no exemplo referido e de que dará conta mais adiante (cf. 1.5.4.2.), nomeadamente o carácter não residencial dos seus membros, durante o período da respetiva participação.

A atual *folkehøjskoler* incorpora a matriz do modelo inicial proposto por Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783 – 1872), funda o seu conceito na existência de uma “*comunidade cooperativa (...) promovendo o crescimento do indivíduo numa matriz comunitária de educação holística, despertando-o para o seu papel na vida e na sociedade*” (Gómez, 2004, p.27) e radica a sua organização e o respetivo funcionamento em alguns aspetos essenciais (Gómez, 2004):

1. *Desenvolvimento de projectos de aprendizagem inclusivos;*
2. *Promoção de uma atitude pró-activa face à aprendizagem, que incentive a procura autónoma de conhecimento, as relações interpessoais e o pleno desenvolvimento do indivíduo;*
3. *Gestão comunitária da escola e das situações de aprendizagem;*
4. *População académica de faixas etárias heterogéneas.* (p.11-12)

A Escola Comunitária, à semelhança da *folkehøjskoler* não pretende preparar para o exercício de uma profissão, não aponta para

o conhecimento especializado, não submete os seus participantes a qualquer tipo de avaliação formal e não outorga qualquer título ou diploma académico e/ou profissional com validade formal. Por último, a Escola Comunitária não pretende ser uma alternativa à educação pública, pois isso criaria uma desigualdade no acesso à educação (Gadotti, 1988, p.52). Pelo contrário, **a Escola Comunitária pretende contribuir, como parceiro fundamental, em cada território e comunidade, para um acesso pleno de todos os cidadãos à educação**, em complementaridade e cooperação com as restantes instituições locais, nomeadamente as instituições promotoras de educação formal.

O modelo da Escola Comunitária acolhe também algumas influências: (i) dos modelos da *Escola Popular* de Célestin Freinet (1973); (ii) das *Volkshochschulen* existentes na Alemanha (cf. <https://www.volkshochschule.de>) (iii) dos *Vielages Colleges* de Inglaterra [com alguma expressão nos Estados Unidos da América, entre as décadas de 30 e 70 do século XX (R.Dias, 1978b, p.9)]; (iv) das *Missiones Pedagógicas* que existiram em Espanha (Garrido, 1993); (v) do *Open Learning Movement*, com maior presença nos países anglófonos (Coffey, 1988); (vi) das propostas pedagógicas apresentadas por Paulo Freire na segunda metade do século XX; (vii) da experiência finlandesa de associar o serviço comunitário às escolas rurais de menor dimensão (Kalaoja & Pietarinen, 2001, p.2, citados por Sarmiento & Oliveira, 2005, p.87).

#### **4.1. Escola Comunitária: a coordenada em Portugal**

Em Portugal, verificou-se forte impulso do movimento da educação popular promovido pelo poder político da 1ª República, através da criação, pelo Estado, em 1913, das Escolas Móveis [antecedidas pela fundação das primeiras Universidades Populares, por organizações da sociedade civil (L. Nico, 2011, p.18-19)] e sempre existiu um, forte e dinâmico, movimento associativo com alguma atividade educativa (Lopes, 2006, p.103-121). No entanto, **a primeira escola comunitária terá sido criada, em 1965, pelo Professor Manuel da Costa Garcia, na Freguesia dos Flamengos (Ilha do Faial)**, na Região Autónoma dos Açores (R. Dias, 1978b, p.8; H. Ruas, 1978, p.95). De acordo com (Faria, 2015), a Escola Comunitária proposta e concretizada por Costa Garcia, seria:

*um espaço em que toda a população participasse, aprendesse, ensinasse e convivesse, independentemente da idade, instrução ou profissão, antes e depois do ensino oficial, em qualquer época do ano, tirando o máximo rendimento das instituições e equipamentos locais, e especialmente das escolas públicas.* (Faria, 2015, recuperado de <http://www.tribunadasilhas.pt/index.php/>)

opinioao/item/10261-doutor-costa-garcia-academico-e-benemerito-2, em 21 de Dezembro de 2016)

De acordo com a mesma fonte, a dinâmica da Escola Comunitária dos Flamengos terá sido bastante evidente, de tal maneira que,

*o programa dos cursos delineados por Costa Garcia e os respectivos monitores por ele anunciados eram os seguintes: “Saúde Pública e Primeiros Socorros”, médico Dr. Sebastião Goulart; “Pecuária”, veterinário Dr. Constantino Amaral; “Agronomia”, Eng.º Silva Duarte; “Construção Civil”, Eng.º Santinho Horta, “Economia Doméstica”, professora D. Maria Paiva; “Educação Cívica, Física e Artesanato”, encarregado Padre Escobar”<sup>1</sup>. Esta “iniciativa de tamanha grandeza” analisada hoje a partir das notícias da imprensa daquele tempo, teve grande acolhimento, já que os cursos, que se diversificaram também para outras áreas, registavam crescente afluência de alunos de ambos os sexos. Assim, e só como exemplo, constatamos que foram surgindo cursos de “Mecânica” (monitor sargento da Marinha Almeida Carvalho), de “Costura”, (D. Maria da Luz Rosa, com 46 alunas), de “Radio-Electricidade” (director da Rádio Naval da Horta, tenente Albertino Andrade, com 56 alunos de ambos os sexos), “Cursos de Bordados à Mão” (D. Maria Aurora Escobar) e “Cursos de Bordados à Máquina” (D. Maria da Luz de Melo Correia), de “Escrituração Comercial” (Guilherme Lemos, agente do Banco de Portugal). Esta iniciativa de vasto e promissor alcance social, cedo se expandiu para outras localidades faialenses, nomeadamente para a freguesia do Capelo com a **inauguração da Escola Comunitária a 16 de Maio de 1965**. A primeira lição, que versou sobre “Saúde Física”, foi proferida pelo médico Dr. Decq Motta, seguindo-se-lhe um apreciado “Curso de Culinária”, ministrado por D. Maria João Amaral e que contou com a presença de 38 alunas. Do Capelo passou às freguesias das Angústias (10.1.1966), do Salão (16.1. 1966), dos Cedros (23.11.1966) e da Conceição (26.11.1966). Entretanto, outros cursos e outros monitores vieram juntar-se aos existentes numa dinâmica de verdadeira participação comunitária e que minimizaram, ou suprimiram mesmo, problemas resultantes das carências sociais e económicas de uma boa parte da população. (Faria, 2015, recuperado de <http://www.tribunadasilhas.pt/index.php/opinioao/item/10261-doutor-costa-garcia-academico-e-benemerito-2>, em 21 de Dezembro de 2016) [sublinhado nosso]*

A Educação Comunitária (e todo movimento de educação não formal, de perfil popular e base local) ganhou, entretanto, impulso significativo,

após a revolução do 25 de Abril de 1974. Foram vários os projetos promovidos em Portugal dentro deste perímetro conceptual e organizativo, frequentemente associados a projetos de desenvolvimento local muito diversos, e dos quais, se referirão, pela sua visibilidade e simbolismo, os seguintes:

- i) o **Projeto das Escolas Rurais**, já referido anteriormente, promovido, desde a década de 90 do século XX, pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE) que pretendia diminuir o isolamento de professores e alunos de escolas rurais isoladas, aumentar a interação entre as escolas e as comunidades locais, fazendo daquelas um autêntico serviço público local (Amiguinho *et al*, 2001; Amiguinho, Canário & D’Espiney, 1994, citados por Amiguinho, 2007, p.152). Esta componente de serviço público dos projetos de educação comunitários também esteve presente no caso do Centro Brito de Carvalho, em Salir/Loulé (Raimundo, 2003, p.66);
- ii) o **Projeto Radial** promovido pela Associação In Loco, no interior do Algarve, através do qual se promoveu uma intervenção promotora do desenvolvimento local assumindo-se a educação e a formação como eixos estruturantes, no sentido de “*pensar globalmente e agir localmente (...) procurando compreender a sociedade e o mundo em que estamos – através de uma intervenção que visa melhorar aquele pedacinho em que vivemos*” (Melo, 1997:56, citado por Vasconcelos, Lacomblez & Santos, 1999, p.106);
- iii) o **Projeto Viana** promovido, entre 1983 e 1988, pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, na tentativa de “*estabelecer métodos e estratégias para o desenvolvimento comunitário baseado em necessidades e recursos locais e formar uma rede interassociativa para o desenvolvimento*” (Santos, 1990:85, citado por Vasconcelos, Lacomblez & Santos, 1999, p.106);
- iv) os **Projeto Alfange**, no Ribatejo (Santarém) e **Alfama** (Lisboa), nos quais se promoveu intervenção social e educativa de proximidade (Lima, 1994, p.34);
- v) o Projeto **PEL** (Projeto Educativo Local) **da Golegã**, que “*corresponde a um processo em que os actores locais se organizam (...) por forma a (...) criarem uma visão comum sobre a realidade educativa local*” (Rodrigues, 2003, p.78).

Um período importante de todo este movimento e com um forte conteúdo educativo que, em alguns casos, permanece atual, junto das populações visadas, verificou-se, entre 1974 e 1976, com a implementação do **Projeto SAAL** (*Serviço de Apoio Ambulatório Local*), “um projeto arquitetónico e político, criado para atender às necessidades habitacionais das populações carenciadas” (Vieira & Coutinho, 2014, p.13).

Neste contexto de intervenção social, junto de populações com graves necessidades básicas, a porta de entrada ocorreu através da questão crítica da habitação, mas não se ficou por aí:

*o SAAL baseou-se nos princípios da arquitetura participativa. Foi dado um papel de grande relevância aos moradores, auscultando-se as suas necessidades e expectativas. Normalmente, o processo consistia na definição de um campo de possibilidades de soluções técnicas, a partir do qual os agregados familiares e as comunidades de bairro podiam fazer as suas opções, de modo a configurar e personalizar as formas de habitat de acordo com as suas vivências e preferências, num processo participado e de mútua aprendizagem. As operações SAAL, como eram então designadas, resultaram de um trabalho multidisciplinar, possibilitado pela articulação de um vasto conjunto de intervenientes: a) os moradores organizados em comissões ou associações; b) as brigadas técnicas (compostas por arquitetos, engenheiros, juristas, geógrafos, sociólogos); c) o Estado, através dos seus serviços e departamentos sectoriais ou de base local. (Vieira & Coutinho, 2014, p.16)*

Por último, nesta *coordenada portuguesa* da Escola Comunitária, devem referir-se as décadas de 1970, um período interessante nesta área, pela dinâmica popular existente. Na realidade e de acordo com o editorial do Boletim da Associação das Escolas Comunitárias (fundada em 1973):

*a ideia central das Escolas Comunitárias é a da participação de todos na educação de todos. Não é necessário ser pitagórico para reconhecer que ninguém é sábio, ninguém está livre da ignorância e da incapacidade de descobrir por si próprio todo o valor do que aprendeu. Assim a Escola Comunitária surge, numa sociedade desarticulada e desagregada, como um apelo constante à experiência insubstituível de ser um com todos num dado lugar. (AEC, 1978b:1)*

Nesta época e de acordo com o conteúdo deste periódico, podem sinalizar-se experiências de Educação Comunitária em vários pontos do país: Escola Comunitária do Salão/Açores, Escola Comunitária dos Flamengos/Açores, Escola Comunitária da Terra-Chã/Açores, Escola Comunitária de Alcochete e várias experiências pontuais de educação comunitária um pouco por todo o país, em articulação com algumas Universidades, Escolas do Magistério Primário, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia e associações locais.

O modelo conceptual e organizacional de Escola Comunitária adotado na presente unidade curricular considerou o percurso histórico deste universo de projetos, valorizando o seu contributo para a área da Educação

Comunitária e incorporou muito do conhecimento por ele produzido, adaptando esses contributos ao contexto conceptual, territorial, social e educacional em que se posicionou.

#### **4.2. Escola Comunitária: a coordenada na Universidade de Évora**

Na academia eborense, o percurso realizado nesta área das Ciências da Educação, possui raízes desde a década de 70 do século XX, quando, no âmbito do *Projeto de Educação de Adultos da Universidade de Évora*, se estabeleceu uma cooperação luso-sueca, envolvendo, no caso, a Universidade de Évora e a Universidade de Linköping. Nesse momento, a Divisão de Pedagogia e Educação, liderada pelo Professor Manuel Ferreira Patrício, assumiu o projeto, tendo contado com a participação de elementos da Escola do Magistério Primário de Portalegre, da Comissão de Planeamento da Região Sul, da Direção Geral de Educação Permanente e de membros da academia eborense, de que destacaram, entre outros, os Professores Vítor Trindade, Gonçalo Ribeiro Telles, Almerindo Leça, Mariano Feio, António Fialho Pinto, Manuel Vaz Pato, Margarida Cabral, Fernando Mendes Graça e José Sanches Alves (Patrício, 1982a, p.23).

Com o desenho e estabelecimento deste projeto e sua concretização posterior, a Universidade de Évora dava o seu contributo para o desafio lançado pela Lei n.º 3/79, de 10 janeiro, no âmbito da educação de base dos adultos. Centrada na formação inicial e contínua de professores, a aposta feita focou-se na introdução de componentes de formação em áreas como a Educação de Adultos e Educação Permanente nos planos de formação inicial e contínua dos docentes dos ensinos básico e secundário e na promoção de formações específicas na área. Assim aconteceu até à criação da Licenciatura em Ciências da Educação, no ano 2007/2008 e, com ela, ao **estabelecimento de uma Formação Específica em Educação Comunitária**, que funcionou entre os anos letivos 2008/2009 e 2012/2013. A descrição que se apresenta mais adiante (cf. 2.1.) proporciona uma visão mais detalhada deste percurso da Educação Comunitária na Universidade de Évora.

Neste percurso histórico e dentro do contexto científico e pedagógico anteriormente apresentado, foi desenvolvido, a partir de 1998, um intenso trabalho, na área científica, formativa e de extensão de *Políticas Educativas, Territórios e Instituições*, no âmbito do qual foram, entretanto, criadas duas instituições que se podem enquadrar dentro do conceito de Escola Comunitária:

1. a **Escola Comunitária de São Miguel de Machede ([www.suao.pt](http://www.suao.pt))** localizada fisicamente na vila de São Miguel de Machede (freguesia rural do concelho de Évora);

2. a **Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora ([www.utulioespanca.uevora.pt](http://www.utulioespanca.uevora.pt))**, contando com uma rede de dez polos no território alentejano: Universidade de Évora (sede institucional), Évora/Centro Histórico, freguesia de Canaviais (freguesia periurbana do concelho de Évora), São Miguel de Machede e municípios de Alandroal, Barrancos, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Viana do Alentejo. Nalguns destes municípios, ocorreu, entretanto, a abertura de novos polos, em algumas das respetivas freguesias.

Estas instituições constituem, na atualidade, uma rede regional de educação não formal e encontram-se instaladas em espaços dedicados, de acordo com a seguinte morfologia:

- i) **Évora** (sede da Universidade Popular Túlio Espanca): utilização de espaços da Universidade de Évora;
- ii) **Alandroal**: utilização de edifícios municipais e antigas escolas primárias, entretanto requalificadas e reabertas;
- iii) **Portel**: utilização de edifícios municipais;
- iv) **Viana do Alentejo**: utilização de edifícios municipais e antigas escolas primárias, entretanto requalificadas e reabertas;
- v) **Canaviais**: utilização de espaços da rede institucional local. A sede localiza-se no edifício da Casa do Povo, espaço que acolheu, na primeira metade do século XX, uma Escola Popular;
- vi) **São Miguel de Machede**: espaço desenhado e construído de raiz, de acordo com o modelo conceptual e operacional de Educação Comunitária em causa.
- vii) **Reguengos de Monsaraz**: utilização de espaço da Biblioteca Municipal;
- viii) **Barrancos**: utilização de espaço de antiga Escola Primária e de outros espaços da autarquia;
- ix) **Redondo**: utilização de espaços da autarquia;
- x) **Évora/Centro Histórico**: utilização de espaços da Universidade de Évora e de instituições da cidade.

Faz-se referência explícita a estes casos concretos, no âmbito do trabalho desenvolvido na Universidade de Évora, devido a cinco razões, consideradas fundamentais, no presente relatório da unidade curricular de Educação Comunitária:

1. A **Escola Comunitária de São Miguel de Machede** e a **Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora** constituem evidências incontornáveis da concretização prática do modelo de Educação Comunitária desenvolvido na Universidade de Évora. Tal significa que estes dois projetos se assumem como, autênticos e

reais, **«laboratórios de educação comunitária» em pleno funcionamento e imersos na realidade**, tal como sugeria o pioneiro das Escola Comunitárias em Portugal, Costa Garcia, quando referia que *“na Escola Comunitária, é a totalidade da comunidade que se transforma num laboratório educativo”* (C.Garcia, 1972,s/p, citado por AEC, 1978a, p.10). Desta forma, na academia eborense e na realidade concreta do quotidiano, **professores e estudantes fazem, respetivamente, aquilo que ensinam e aprendem nas aulas e que corresponde, em grande medida, ao resultado da pesquisa que desenvolvem**, nas linhas de investigação da fileira em causa. Por outras palavras, **na Universidade de Évora, na área científica e formativa das Políticas Educativas, Territórios e Instituições, existe e está disponível para os estudantes, uma fileira completa: investigação – formação – extensão;**

2. A instalação desta rede de educação comunitária no território do Alentejo corresponde à **concretização de uma política concreta de Educação de âmbito regional e local** (e também cultural, de acordo com Telles, 1982, p.235), que assume a educação não formal de perfil intergeracional e enquadrada no conceito de Educação Comunitária apresentado, como um contributo relevante para os processos de desenvolvimento local, em territórios de baixa densidade demográfica, índice de envelhecimento populacional muito acentuado e economicamente vulneráveis. Em particular, no **caso de Alandroal**, a concretização desta política local de educação – que já decorre há 16 anos – envolve, até ao momento, quatro fases:
  - a) **um primeiro momento de investigação científica, no sentido de se conhecer, em detalhe, a realidade** (B. Nico, 2011; B. Nico & L. Nico, 2015; B. Nico, L. Nico, Tobias & Carvalho, 2011; B. Nico, L. Nico, Tobias, Valadas & Galhardas, 2016; Barreiros, 2012; Barrenho, 2012; L.Carvalho, 2011; D’Orey, 2009; Galhardas, 2012; Grosso, 2012; Tobias & B. Nico, 2014);
  - b) **um segundo momento, para reformular os instrumentos de gestão política (e as próprias políticas)**, de âmbito municipal, através da elaboração de uma nova Carta Educativa que contempla a educação formal e a não-formal (B. Nico *et al*, 2013a, 2013b);
  - c) **um terceiro momento, de execução das novas políticas educativas** e que, entre outras ações, determinou a reorganização da rede de educação formal e a abertura de uma nova escola: o Polo de Alandroal da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (B. Nico, 2012b), num processo acompanhado e participado por investigadores,

professores e estudantes da área científica e formativa das Políticas Educativas, Territórios e Instituições;

- d) um quarto (e atual) momento, no qual se encontra em fase final uma **pesquisa** (projeto de doutoramento) **que tenta avaliar a relação entre os percursos de qualificação formal e a mobilidade profissional e pessoal** e que pretende informar novas políticas locais que articulem melhor os sistemas de qualificação, as instituições, os percursos de inserção profissional e a consequente mobilidade da população qualificada;

**3. A abertura de escolas é um sinal de sentido contrário, pela positiva e com forte valor simbólico para as comunidades locais** localizadas em territórios que viram encerradas muitas escolas do 1º ciclo do ensino básico, perderam o ensino secundário e viram colapsar as ofertas de educação e formação de adultos. Por outro lado, é um importante contributo da academia eborense para o esforço de desenvolvimento da região, na área específica da educação;

4. **A existência destes dois projetos permite que os estudantes neles possam participar, no contexto da unidade curricular de Educação Comunitária** (o que tem ocorrido, com regularidade e num contexto de ApS) ou no âmbito de projetos de voluntariado (o que também acontece). Esta possibilidade de participação enriquece, de forma significativa, as aprendizagens dos estudantes nesta área;

5. Por último, e não menos importante, no contexto deste relatório, **os projetos referidos têm contratado, com regularidade, licenciados em Ciências da Educação, que, ali, iniciam a sua atividade profissional, enquanto Estagiários ou Bolseiros de Investigação**. Esta realidade tem forte efeito demonstrativo da instrumentalidade e relevância social e profissional do conhecimento e das competências dos licenciados em Ciências da Educação, na promoção de projetos de educação em contextos comunitários. Nos últimos três anos, devido à existência de atividades de IAP e ApS nos projetos de base científica promovidos pela Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora e financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian, **tem vindo a aumentar a participação de estudantes do curso de licenciatura em Ciências da Educação nos projetos em desenvolvimento, como voluntários e/ou bolseiros de iniciação à atividade científica, assumindo, em alguns casos, funções de grande responsabilidade institucional: gestores académicos, gestores de projetos, etc.**

No quadro anteriormente descrito e considerando o percurso realizado no âmbito do trabalho científico, formativo e de extensão da Universidade de Évora nesta área, o conceito de **Escola Comunitária utilizado e concretizado** é o seguinte:

**espaço físico, social e de participação cívica em que se desenham, concretizam e avaliam processos educativos e culturais com dimensão holística, vital e intergeracional, em contextos de educação não formal em que – valorizando e gerindo, cooperada e solidariamente, os recursos endógenos da comunidade e considerando todos os seus saberes e didáticas, incluindo os de natureza escolar e formal – se exercem os direitos e deveres de cidadania e se promove o desenvolvimento.**

### **4.3. Escola Comunitária: os princípios de organização pedagógica**

A Escola Comunitária **organiza-se em torno dos quatro eixos estruturantes do conceito de Educação Comunitária** (Pessoas, Comunidade, Território e Desenvolvimento) e operacionaliza a **sua atividade, atendendo a quinze princípios de organização pedagógica**, que se indicam na Figura n.º 8 e se descrevem em seguida:

#### **4.3.1. Princípio da Aprendizagem**

**Qualquer projeto de Educação Comunitária pressupõe a existência de um processo educativo** desenhado, concretizado e avaliado pelos que nele participam, numa abordagem que deverá privilegiar a cooperação.

A **participação** no processo de aprendizagem ocorre de forma **voluntária**, assenta num processo prévio de avaliação, individual e coletivo, da instrumentalidade dos resultados da aprendizagem – associando os participantes num procedimento negociado do objeto, processo e resultados da aprendizagem (M.Santos, 2002, p.7) – e resulta de uma **decisão individual** (Berbaum, 1992, p.73) **livre e consciente**.

As **aprendizagens** promovidas em contexto de educação comunitária possuem **caráter holístico**, uma função cultural (Patrício, 1993, p.65) e incidem sobre todas as dimensões consideradas relevantes, devendo **produzir efeitos no quotidiano** das pessoas envolvidas e das respetivas comunidades, proporcionando-lhes novos conhecimentos e competências que **auzem e qualifiquem as suas possibilidades de intervenção e decisão nos processos que dizem respeito aos seus presente e futuro**.

As aprendizagens ocorrem, preferencialmente, em **contextos não formais de educação**, sem prejuízo da desejável promoção dos diálogo, cooperação e complementaridade com os contextos formais de educação,

nomeadamente através da promoção de modalidades de ApS (Aprendizagem-Serviço), envolvendo alunos e professores nos projetos de educação comunitária. Por outro lado, poderá promover-se o encaminhamento dos participantes em atividades de educação comunitária (quando estes o entendam útil) para processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

As aprendizagens promovidas em contextos de educação comunitária não serão, em princípio, certificadas através de título ou diploma académico e/ou profissional formal e com valor oficial, mas **poderá ocorrer certificação com perfil informativo**, que demonstre, de forma detalhada, a natureza das aprendizagens concretizadas pelas pessoas. Esta informação pode ser relevante para a utilização futura dos resultados das aprendizagens realizadas, nomeadamente em percursos de qualificação, em contexto formal de educação, como os referidos no parágrafo anterior.

A **avaliação faz parte integrante do processo educativo**, com a finalidade de o regular permanentemente, integrando-o de forma natural. Neste sentido, *“a prática avaliativa transforma-se, assim, num processo de formação permanente para todos os participantes e (...) não se limita ao julgamento”* (Rosário & Sares, 2003, p.238).

#### 4.3.2. Princípio do *Positivo*

A Escola Comunitária privilegia um **processo educativo baseado na identificação, valorização e mobilização dos recursos endógenos** disponíveis em cada contexto territorial e comunitário e onde cada pessoa (e instituição) tem o seu valor reconhecido (Boechat, 1998, p.43), valorizado e mobilizado.

Não ignorando e considerando válidas e úteis as clássicas abordagens curriculares, didáticas e de intervenção social baseadas na identificação e superação de «necessidades», «problemas» ou «carências», sempre que possível, **a Escola Comunitária dá preferência a uma ação educativa que assuma a centralidade das componentes positivas** da infraestrutura física, cognitiva, afetiva e de disponibilidade pessoal e institucional existente em cada contexto.

Neste contexto conceptual e operacional, as abordagens didáticas deverão privilegiar a identificação dos recursos disponíveis, em todas as suas dimensões (materiais, humanos, técnicos e tecnológicos, financeiros e outros) e dos saberes e competências existentes nos universos humano e institucional. Tal **processo de cartografia do potencial de cada comunidade poderá ser assumido como uma das dimensões do processo educativo em qualquer projeto de educação comunitária** e um instrumento preferencial a utilizar na resolução dos problemas e superação das necessidades existentes. Desta forma, ocorrerá uma

**valorização da dimensão empreendedora e positiva da capacidade local e a consequente desvalorização da dimensão assistencialista** (Canário, 2000, p.66), tantas vezes predominante em projetos de desenvolvimento local e comunitário. Como (Roca & Canal, 2002) referem, numa frase muito simbólica e que traduz o princípio do positivo:

*el barrio dispone de un saber y unas capacidades que se utilizan para resolver los problemas de la vida cotidiana. No es sólo, ni primariamente, un consumidor de servicios ni un objeto de intervención, sino una comunidade competente y habilitada que se moviliza en torno a una causa y puede aprender y mejorar sus conocimientos y sus competencias, através de la inteligência compartida que hoy recibe el nombre de capital social. (p.28)*

#### **4.3.3. Princípio da Dimensão Vital**

**As pessoas aprendem permanentemente** em quaisquer idades, espaços momentos quotidianos e áreas do saber. Aprender é um comportamento inato em qualquer circunstância vital, independentemente do contexto em que ocorra e da intencionalidade prévia ou utilização consequente das aprendizagens.

Em cada momento da sua vida, cada pessoa possui um perfil vital que incorpora todas as suas dimensões (física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, pessoal, familiar, profissional, cívica, entre outras, como refere Morin, 2000, p.15) e em todas as áreas consideradas relevantes por cada um (saúde, educação, proteção social, segurança, justiça, habitação, ambiente, etc.). A conjugação destas duas realidades determina um – pessoal, complexo, dinâmico e variável – mosaico individual que traduz a vida em cada momento e o, consequente, o perfil de aprendizagens considerado útil para o desenvolvimento daquele projeto vital.

Neste contexto de grande complexidade – porque singular e alterável em cada momento da vida – **a educação comunitária oferece às pessoas o acesso a processos educativos que poderão contribuir para o respetivo desenvolvimento, de forma mais adequada** (porque participados pelos próprios e porque partem dos seus conhecimentos e competências), **rápida** (porque concretizados em contexto não formal de educação e desenvolvidos localmente), **útil** (porque decorrem de projetos desenhados à medida do quotidiano das pessoas e das suas comunidades) e **completa** (porque são holísticos, possuindo grande latitude nos seus desenho, concretização e avaliação).

O princípio da dimensão vital pressupõe que **as comunidades e os seus membros assumirão a educação comunitária como uma parte integrante do seu quotidiano, enquanto infraestrutura permanentemente disponível para dar resposta, em tempo real, aos seus desafios**

**de desenvolvimento individuais e coletivos.** No pressuposto de que essa infraestrutura é edificada e mantida, permanentemente, pelos próprios, em articulação e cooperação com os restantes sistemas públicos de educação e formação.

#### 4.3.4. Princípio do *Desafio Possível*

As aprendizagens contidas nos processos educativos promovidos pela Escola Comunitária localizam-se, preferencialmente, no limite superior da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) definida por Vygotsky (2003, p.110). Este **ponto de partida define, no início do desenvolvimento da aprendizagem, um grau de dificuldade elevado**, mas não tanto que determine uma representação de impossibilidade na realização da aprendizagem em causa, pelos participantes.

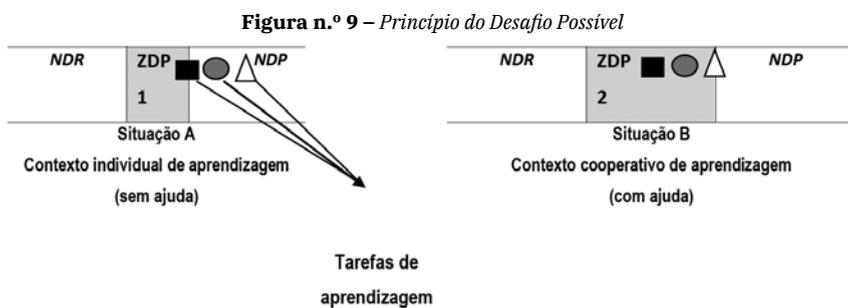
A representação do grau de dificuldade, que cada pessoa elabora acerca de determinada aprendizagem, depende de vários fatores, nomeadamente:

- i) Da clara definição do que é suposto aprender-se, da definição consciente e objetiva das diferentes alternativas para concretizar esse processo e de uma previsão do tempo a dedicar ao mesmo. **Uma maior clareza nos objeto, método e tempo da aprendizagem baixa a representação de dificuldade;**
- ii) Da possibilidade de contar com a disponibilidade e ajuda de pessoas mais competentes e/ou experientes nas aprendizagens consideradas. **A certeza da existência de um ambiente cooperativo de aprendizagem baixa a representação da dificuldade desta;**
- iii) Da avaliação relativa ao papel e instrumentalidade dos resultados da aprendizagem na consecução dos projetos de vida. **Uma aprendizagem instrumental diminui a representação de dificuldade, por aumentar a motivação intrínseca;**
- iv) Da avaliação relativa à possibilidade de realizar as tarefas integrantes do processo de aprendizagem e de ter os meios para tal. **Uma aprendizagem, fisicamente mais próxima (mesmo que com recurso à tecnologia), mais barata e mais inserida no quotidiano baixa a representação de dificuldade.**

Dos quatro pressupostos anteriores, decorre a constatação de que a zona de desenvolvimento proximal é uma realidade muito relativa para cada pessoa, dependendo da qualidade do contexto educativo que lhe for proporcionado. **O grau de possibilidade de concretização das tarefas de aprendizagem** (em qualquer contexto de educação) **depende, num primeiro momento, do nível de preparação técnica e didática e do clima relacional do contexto em que vai ocorrer.** Daqui resulta a necessidade de os projetos de educação comunitária exigirem, nos seus

processos de desenho, concretização e avaliação, grande competência científica e técnica, por parte de quem os coordena.

**O desafio possível para cada pessoa, no que respeita às aprendizagens em que participa, depende do enquadramento didático em que as mesmas decorrem.** Esta é uma realidade que determinará a possibilidade de convidar as pessoas a envolverem-se na concretização de aprendizagens mais exigentes e para lá do limite da sua ZDP. O que é, naturalmente, uma condição necessária para promover o seu desenvolvimento pessoal. Recorrendo-se a Vygotsky e aos seus conceitos de *Zona de Desenvolvimento Potencial* (ZDP) e *Níveis de Desenvolvimento Real* (NDR) e de *Desenvolvimento Potencial* (NDP) (Vygotsky, 2003, p.112-113), a figura n.º 9 tenta traduzir o presente princípio.



Como se pode induzir da figura anterior, **a existência de contextos cooperativos de aprendizagem permite alterar representação de dificuldade (diminuindo-a) na execução das respetivas tarefas.** Esta mudança de representação altera a coordenada da ZDP e tal implica um, conseqüente e relativo, movimento das coordenadas das tarefas de aprendizagem. Assim sendo, **em contextos cooperativos de aprendizagem** (os privilegiados em projetos de Educação Comunitária), **as aprendizagens difíceis tornam-se mais fáceis e as impossíveis transformam-se em possíveis.**

#### 4.3.5. Princípio da Geometria Solidária

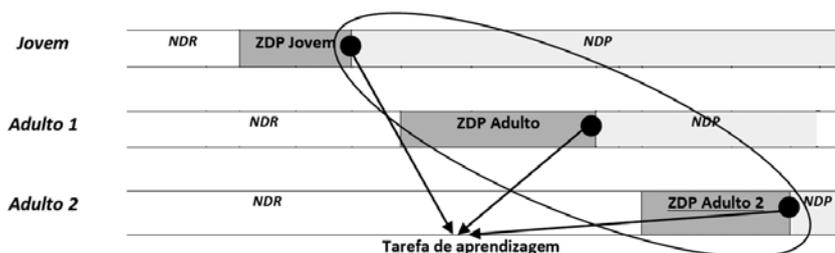
**A Escola Comunitária é participada por todas as pessoas** – de todas as idades, origens sociais e culturais, níveis de escolaridade, circunstâncias profissionais e de todas as orientações políticas, religiosas, sexuais ou outras – que residam ou possuam qualquer relação funcional com a comunidade e território onde aquela se localiza. Este é um ponto de partida incontornável: **a educação comunitária conta com todos. A Escola Comunitária é, por conseguinte, “de todos, com todos e para todos”** (Cardeira, 1977, p.41-44, citado por Lopes, 2006, p.410).

Os processos educativos promovidos pela Escola Comunitária não só consideram aquele, complexo e sistémico, universo de pessoas, como o convoca para a definição e concretização das aprendizagens, na certeza de que **as diferenças existentes, nas diferentes dimensões consideradas, aumentam o grau de exigência e dificuldade na preparação técnica dos contextos de educação**. Esta exigência é determinada pelo perigo da existência de processos discriminatórios ou promotores de desigualdade e inequidade, aquando da participação simultânea em tarefas de aprendizagem marcadas por grande heterogeneidade de perfis pessoais, a nível etário, experiencial, académico, cultural, entre outros. Mas, **é nestas dificuldade e exigência (que decorrem da heterogeneidade pessoal e institucional), que radica a essência da Educação Comunitária**. É nestes desafios que se podem construir as «pontes» a que se referem alguns dos teóricos pioneiros da Educação Comunitária (Fred Totten, Frank Manley & Harold Drummond, referidos por S.Fernandes, 1978, p.5).

Na realidade, a Escola Comunitária promove processos educativos nos quais pessoas diferentes se envolvem, concomitante e cooperadamente, nas mesmas tarefas de aprendizagem, em planos equivalentes de participação, mas distintos no que respeita à utilização e instrumentalidade dos resultados desse processo.

Recorrendo-se, novamente, a Vygotsky (2003, p.112-113), a figura n.º 10 tenta demonstrar o presente princípio:

**Figura n.º 10 – Princípio da Geometria Solidária**



Como se pode depreender da figura anterior, é possível desenhar processos educativos que envolvam aprendizagens que sejam participadas, em simultâneo e em plano de equivalente desafio e grau de dificuldade, por pessoas com diferentes características. Estes serão, provavelmente, **os mais complexos contextos educativos, mas, simultaneamente, os que maior potencial educativo encerram**, uma vez que, neles, se podem mobilizar todos os diferentes saberes e experiências vitais, aproveitando o que de melhor e mais útil tem cada um desses contributos para a boa concretização das aprendizagens em causa. Complementarmente, estes

exigentes contextos educativos poderão resultar em aprendizagens com forte dimensão solidária se, neles, ocorrer e se materializar uma solidariedade ativa edificadora de uma capacidade coletiva que aumente as capacidades individuais, valorizando a dimensão distintiva e singular do contributo de cada participante.

A concretização do **princípio da geometria solidária respeita e valoriza as diferenças, favorece o estabelecimento de laços sociais e fortalece o espírito da comunidade.**

#### **4.3.6. Princípio do *Lugar***

A **Escola Comunitária é um projeto educativo que existe num determinado lugar**, entendendo-se este como o contexto territorial no qual se localiza a comunidade em causa com toda a sua dinâmica social e humana. Imersos nesta circunstância física, humana e social, **os projetos de educação comunitária estão expostos às influências dos meios físico** (geografia, orografia, clima, acessibilidades, traçado e equipamentos urbanos, redes de comunicações e tecnológicas), **humano** (estrutura demográfica, tipo de povoamento), **social** (instituições, atividade económica e social, atividade política) e **cultural** (património material e imaterial, projetos sociais e educativos, atividades recreativas e desportivas, tradições populares). Assim sendo, **o lugar é uma das principais variáveis a ser considerada nos processos educativos em contextos de Educação Comunitária.** Como se referiu anteriormente e parafraseando (Delval, 2001, p.16), **a educação ocorre sempre em cima de um determinado chão físico e social.** Convém conhecê-lo e considerá-lo, na caminhada que, nele, se empreenderá.

#### **4.3.7. Princípio da *Rede***

**Em cada lugar existe um universo de redes de educação**, como já referimos anteriormente, e que é o resultado da forma como, aí, se organizam (ou não) os diferentes atores locais, regionais, nacionais e internacionais com responsabilidade ou intervenção nas dinâmicas de qualificação locais. Atuando ao nível dos contextos da educação formal, não-formal e informal, a rede de instituições interveniente em cada lugar disponibiliza um conjunto de oportunidades de aprendizagem aos que nelas participam, de acordo com os seus critérios e preferências pessoais e as dinâmicas coletivas que, ali, existem.

Definir o universo das redes de educação e as instituições que, em cada uma delas, atua, compreender a dinâmica que as mesma instalam no território e na comunidade, conhecer o portefólio de aprendizagens disponível em cada lugar e o perfil dos respetivos participantes, avaliar do grau de articulação existente entre as redes é o primeiro exercício a realizar, no âmbito do processo de desenho e planificação de qualquer

projeto educativo em Educação Comunitária. Esta **cartografia educacional** – a que se devem acrescentar os recursos exógenos que sejam considerados estratégicos (Rodrigues, 2003:91) – **deverá constituir o ponto de partida do próprio projeto da Escola Comunitária e é, pela sua natureza, um processo educativo para a própria comunidade e suas instituições**, uma vez que dele resultará uma nova coordenada de partida para futuros projetos educativos e uma renovada (e mais positiva) percepção do potencial existente em cada contexto territorial e comunitário. Recorrendo a Rakotomala e Khoi (1981), poderá dizer-se que, de um processo de cartografia educacional resultará, ainda, o que estes autores denominaram como “*banco popular do saber*” (p.49).

Deste exercício resultará, complementarmente, a identificação das **instituições com potencial educativo**, categoria que resulta da quantidade e qualidade dos contributos que estas disponibilizam para a qualificação das pessoas e das restantes instituições. **As instituições com potencial educativo são enlaços importantes da rede global de cada lugar, onde atuam como ‘centros de gravidade educativa’, em que se poderão ancorar projetos e atividades de educação comunitária.** Por outro lado, a identificação das instituições com potencial educativo poderá suscitar políticas que visem promover a sua qualificação e visibilidade social e, ainda, a replicação das suas práticas noutras instituições da rede. Por último, poderão ser promovidas parcerias mais específicas e focadas entre estas instituições e as redes de educação e formação formais, tendo em vista a cooperação entre ambas as partes, num triplo sentido:

- i) permitir e estimular as instituições das redes de educação formal a considerar, **valorizar e reconhecer**, nas suas ofertas formativas, as **aprendizagens realizadas pelas pessoas** nas instituições com potencial educativo das redes de educação não formal (A. Silva, 2011);
- ii) permitir uma maior **mobilidade de pessoas entre as duas redes**, numa perspectiva de alargamento das oportunidades de aprendizagem dos participantes de ambas as redes;
- iii) incentivar a **partilha de recursos** físicos, técnicos, tecnológicos e humanos e de projetos educativos entre as instituições de ambas as redes.

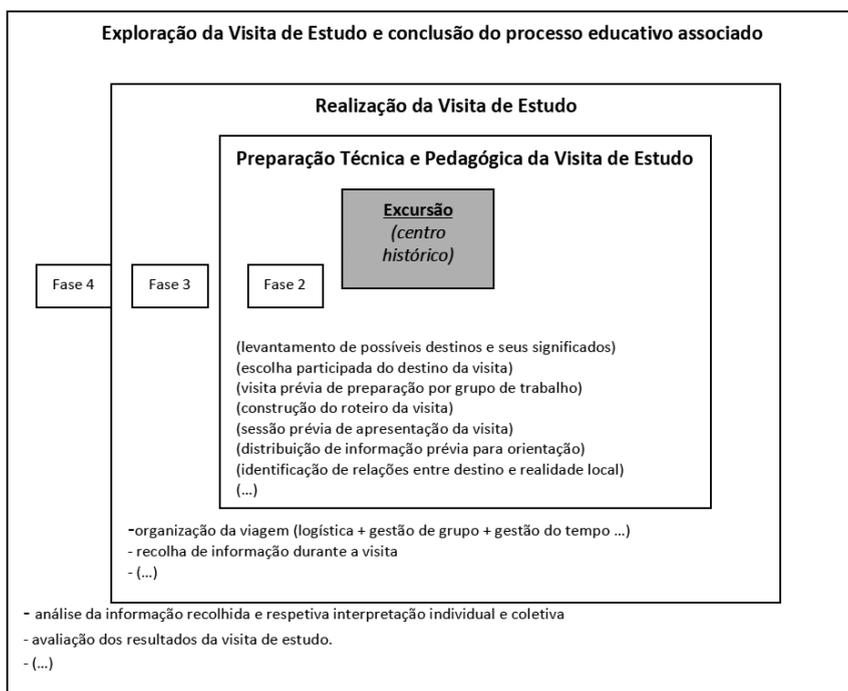
#### 4.3.8. Princípio do *Centro Histórico*

Nos contextos de educação comunitária, o **‘centro histórico’ de cada comunidade corresponde aos conhecimentos, didáticas e rotinas locais que integram o portefólio cultural de cada lugar** (referido anteriormente, como *conhecimento tácito*). Os recursos endógenos disponíveis (materiais e imateriais), os hábitos instalados, as memórias

significativas, a história comum, os costumes e normas informais, o papel e relevância comunitária das diferentes instituições, as lideranças formais e informais, entre outros aspetos, determinam muito daquilo que se considera como *centro histórico* do lugar.

Conhecer e considerar o(s) *centro(s) histórico(s)* de cada contexto territorial e comunitário é uma evidência de humildade e respeito pela cultura local, uma opção inteligente no desenho e concretização dos processos educativos em Educação Comunitária e uma forma prática de materializar o Princípio do Positivo.

O ***centro histórico deverá***, neste contexto, **ser um dos principais pilares que suportarão os projetos de educação comunitária**, garantindo uma relação direta com o passado dos lugares e uma mais adequada oportunidade de concretizar um processo de desenvolvimento menos intrusivo (e, portanto, mais inclusivo) que valorize a história das pessoas e das respetivas comunidades, naquele território. A figura n.º 11 tenta demonstrar a aplicação deste princípio a uma das atividades realizadas pela Escola Comunitária: *a Visita de Estudo*.



**Figura n.º 11 – Princípio do Centro Histórico**  
*(exemplo da atividade Visita de Estudo)*

### 4.3.9. Princípio do *Contágio Educativo Comunitário*

Em todas as comunidades, em particular nas de menor dimensão, existem sistemas e lógicas reticulares (Arimateia, 2011, p.62; Roca & Canal, 2002, p.22) de relacionamento, influência e poder. Esta dimensão está presente em todos os contextos do quotidiano dos lugares: famílias, instituições, espaços de vizinhança, ambientes conviviais e de amizade, redes sociais, contextos profissionais, entre outros. **Neste micro tecido social, circula informação, movem-se influências, tomam-se decisões e constroem-se posições comuns que, frequentemente, influenciam e determinam as atitudes das populações** (opiniões, comportamentos e decisões).

Conhecer a dimensão e o perfil daquela teia comunitária – em que ocorrem processos *enlaçados* de aprendizagem (Garibay & Séguier, 2014, p.347) –, identificando os respetivos líderes formais e informais, compreendendo os mecanismos tácitos do respetivo funcionamento e respeitar a hierarquia dos circuitos existentes, parece ser uma estratégia prudente para, integrando-os, deles retirar todo o potencial que eles encerram para:

- i) Disseminar informação, de forma eficaz;
- ii) Dar visibilidade aos projetos e respetivas atividades;
- iii) Envolver as lideranças locais nos processos de participação e decisão relativos ao desenho, concretização e avaliação dos projetos de educação comunitária;
- iv) Difundir exemplos de aprendizagem protagonizados, com êxito, por pessoas significativas da comunidade;
- v) Divulgar os juízos externos produzidos acerca das iniciativas locais e dos respetivos protagonistas.

Grande parte **do sucesso e da sustentabilidade dos projetos em Educação Comunitária depende da forma como os mesmos são apropriados por este *mainstream comunitário*.**

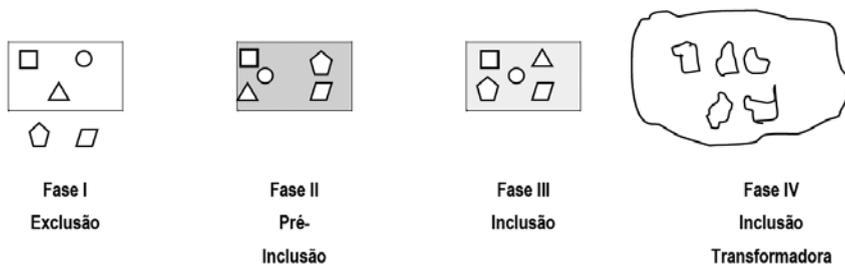
### 4.3.10. Princípio da *Inclusão Transformadora*

Como já anteriormente foi referido, no Princípio da *Geometria Solidária*, a Educação Comunitária conta com todos. Tal significa, como se tentou explicar, que os **processos educativos devem ser, preferencialmente, desenhados, contando com a máxima diversidade existente em cada contexto territorial e comunitário e garantindo a máxima igualdade de oportunidades de participação.**

Esta circunstância social tem evidentes efeitos no desenho didático dos processos educativos conducentes às aprendizagens e, consequentemente, nos resultados das mesmas, ao nível individual e coletivo. Contar com todos significa considerar o contributo de cada um, estar

disponível para o receber – mediado pelos outros contributos – e, principalmente, para o incorporar nos perfis individual e coletivo de vida. Por outras palavras, **quando aprendemos uns com os outros, não nos limitamos a partilhar e a conviver nos mesmos espaços e tempos de aprendizagem, mas transformamo-nos mutuamente e transformamos a realidade em que estamos**, numa formulação muito particular do pensamento freireano e concretizando, de uma forma adaptada, o “*princípio da reciprocidade*” apresentado por W.Oliveira (2004, p.107). A Figura n.º 12 pretende contribuir para a visualização do Princípio da *Inclusão Transformadora*:

Figura n.º 12 – Princípio da Inclusão Transformadora



#### 4.3.11. Princípio da Autonomia

A Escola Comunitária concretizará, preferencialmente, processos educativos que promovam e instalem, na comunidade, as **capacidades de definir projetos que qualifiquem o exercício da cidadania** – promovendo o exercício dos respetivos direitos e deveres – definindo e hierarquizando finalidades, estabelecendo estratégias, convocando, preferencialmente, os recursos endógenos, envolvendo as pessoas e implementando procedimentos permanentes de monitorização do grau de consecução dos mesmos. Desta forma, **a educação comunitária concorre para a produção e aplicação de critérios e consequentes processos decisoriais locais, participados e autónomos**.

Os projetos de Educação Comunitária privilegiam a construção, participada, solidaria e cooperada, dos **conhecimentos e das competências relevantes** e instrumentais para a finalidade anterior e estes ficarão, preferencialmente, **alojados, de forma repartida, nas redes locais, no pressuposto de que, assim, serão mobilizados através de processos coletivos e mutualistas** (Casanova & Pesce, 2010a, p.36) e **não serão propriedade privada de nenhuma pessoa ou grupo particular**. Como refere Wenger (1998:76, citado por M. Santos, 2002), “*numa comunidade de prática em que há interajuda, é mais importante saber dar e receber ajuda do que fazer tudo sozinho*” (p.7).

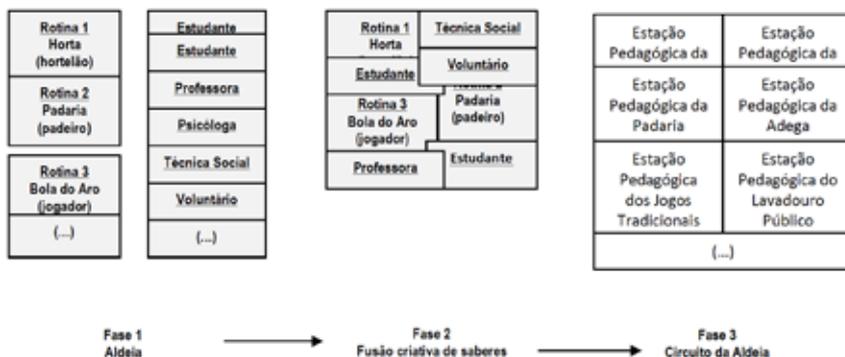
#### 4.3.12. Princípio da Inovação

Aprender significa sempre a construção de uma nova circunstância vital. Tal pressupõe que **qualquer processo de aprendizagem é um processo de inovação**, pela sua essência e pelas consequências que provoca na vida das pessoas e nas dinâmicas dos contextos em que estas se movem. **Não se aprende para que tudo fique igual.**

**A Escola Comunitária é um projeto inovador, pois incorpora a realidade existente, transformando-a irreversivelmente**, pela novidade que induz na realidade dos territórios e respetivas comunidades. As experiências que têm sido promovidas pela Universidade de Évora, na região Alentejo demonstram esta significativa dimensão de inovação social ocorrida nos territórios que acolhem a Escola Comunitária de São Miguel de Machede e a Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora e respetivos polos.

Por outro lado e de forma complementar, **os projetos educativos promovidos pela Escola Comunitária são processos de inovação, uma vez que criam a oportunidade de os conhecimentos científicos e académicos e os saberes populares se cruzarem, enriquecerem mutuamente e criarem novos conhecimentos.** Tal permite que os resultados destes, heterogêneos, complexos e fecundos, contextos de aprendizagem sejam bastante diferentes dos que se verificam nos contextos, homogêneos, da educação formal e escolar. Em alguns casos, esta diferenciação permite a geração de bens culturais bastante diferenciados e com evidente potencial em determinadas fileiras da economia. A Figura n.º 13 pretende evidenciar este princípio, através do projeto *Círculo da Aldeia*, promovido pela Escola Comunitária de São Miguel de Machede. Este projeto consiste na organização local de um roteiro de aprendizagem envolvendo o quotidiano de uma aldeia rural e a respetiva comercialização, como um produto de turismo pedagógico dirigido a públicos diferenciados (estudantes, seniores institucionalizados, pessoas com necessidades especiais, famílias e empresas). O projeto envolve toda a comunidade (pessoas de todas as idades e origens sociais e culturais), todos os saberes (científicos, académicos e experienciais) e todas as didáticas locais (instituições, atividades e mestres existentes).

Figura n.º 13 – Princípio da Inovação (projeto Circuito da Aldeia)



### 4.3.13. Princípio da Identidade

A **identidade** é um dos mais valiosos patrimónios de qualquer comunidade e resulta do encontro, no presente, de dois fatores concomitantes: passado e futuro. Passado, enquanto memória e conhecimento gerados pelas gerações precedentes; futuro, enquanto projeto mobilizador das gerações presentes.

**Patrimonializar a memória dos lugares** (inscrita nos campos material e imaterial) é uma das mais nobres e estruturantes missões da **Escola Comunitária**. Identificar, recolher, valorizar e divulgar o legado das gerações precedentes, tantas vezes apenas disponível em formatos muito frágeis (oralidade, objetos, costumes e tradições, ofícios, etc.), é um processo educativo fundamental e que raramente é realizado nos contextos de educação formal e escolar. Cabe, pois, à Educação Comunitária, contribuir para que todo este acervo humano não se perca e não se privem as gerações presentes e posteriores de acederem a esse património singular e intimamente presente na identidade dos lugares e das comunidades. **Criar acessos ao passado, garantindo que este continua a estar disponível, assegura o exercício de um direito: o direito a que o futuro de cada lugar tenha disponível o seu passado.**

Deve referir-se, novamente e pela importância neste contexto, a política global que a UNESCO está a implementar, no que respeita ao registo e salvaguarda do património mundial, particularmente na sua dimensão imaterial, através do processo de classificação e salvaguarda do **Património Cultural Imaterial da Humanidade**, iniciativa que, em Portugal ganhou grande visibilidade nos últimos anos, convocando os atores da educação formal e não-formal a participarem nas ações de candidatura e gestão posterior desses processos de classificação e salvaguarda, nos quais, a educação assume papel fundamental.

Por outro lado, **a identidade – não sendo uma realidade estática – resulta também da sua reconstrução permanente, num processo cultural em que as atuais gerações a enriquecem, nela depositando o seu contributo.** Neste contexto, **a Escola Comunitária privilegiará abordagens educativas que permitam a produção local de conhecimento e a sua divulgação, através de todos os meios disponíveis.** A produção local de conteúdos e a sua divulgação interna e externa constitui uma atividade fundamental em Educação Comunitária, numa “sociedade informacional” em que a “cadeia de valor só se materializa se o produto final for adequadamente comunicado” (98:62), uma vez que garante, simultaneamente, duas finalidades básicas:

- (i) **a divulgação pública dos processos educativos promovidos e um reconhecimento público do contributo dos seus participantes,** elementos fundamentais para promover a motivação intrínseca, a coesão dos grupos de aprendizagem e uma positiva avaliação social dos resultados das aprendizagens;
- (ii) **a existência e visibilidade do lugar** (sua comunidade e seu património humano material e imaterial) no contexto global. Na realidade, a divulgação pública dos processos de aprendizagem e dos seus resultados permite que a Escola Comunitária construa uma coordenada mediática da comunidade, garantindo-lhe uma **‘janela de comunicação’** nas redes, condição crítica para garantir, no presente e no futuro, a existência e a associada capacidade de contribuir para a construção cultural do espaço global que é, por natureza, o seu lugar, numa **“reciprocidade cooperativa”**, que acontece nas **“redes fecundas de saberes”** (Garibay & Séguier, 2014, p.292);
- (iii) a concretização das duas anteriores finalidades permite uma terceira e importante meta: **existir, produzindo e partilhando o conhecimento local, em plano de equivalência com o acesso ao conhecimento de outros locais.** A Escola Comunitária, ao promover a presença e a participação da comunidade nas redes globais, garante, nos respetivos contextos territoriais e comunitários, o equilíbrio entre o ‘consumo’ e a ‘produção’ do conhecimento o que, em certas situações, representa uma alteração significativa da identidade, num sentido positivo: a autonomia.

#### 4.3.14. Princípio da Sustentabilidade

**As aprendizagens promovidas nos processos educativos em contextos de Educação Comunitária devem produzir consequências estruturais e permanentes nas rotinas vitais e transformá-las, num sentido que favoreça o desenvolvimento individual e coletivo em todas as suas dimensões.** Só desta forma, os resultados das aprendizagens se incorporarão no plano estrutural do funcionamento das pessoas

e dos grupos, possibilitando alterações permanentes nos respectivos comportamentos e gerando novas possibilidades de evolução nas ideias, nos projetos e consequentes processos educativos.

Uma educação sustentável é a que resulta da existência, em determinado contexto, de uma vontade, essencial e genuína, de alterar o rumo da vida, em determinada circunstância, gerando uma atitude favorável à mudança, novas coordenadas para os projetos de vida, uma renovada (porque mais autónoma e proactiva) postura nas situações concretas de aprendizagem e uma permanente monitorização individual dos progressos resultantes desse processo educativo (Berbaum, 1992, p.51). É esta **educação sustentável a mais importante variável das equações de desenvolvimento**, qualquer que seja a dimensão considerada, pois é aquela que remete para o centro de qualquer modalidade de desenvolvimento: as pessoas.

#### 4.3.15. Princípio da Felicidade

**A Liberdade é um dos fundamentos estruturantes do funcionamento da Escola Comunitária.** A participação nos projetos educativos é livre, resultando, única e exclusivamente, da decisão de cada participante.

Os processos educativos promovidos em Educação Comunitária assumem a circunstância anterior e, por isso, determinam tarefas de aprendizagem em que **uma das finalidades consiste em criar laços entre as pessoas** e entre estas e as dinâmicas dos projetos em que se envolvem. **Ao direito de participação livre nas atividades, deverá corresponder o dever da corresponsabilização, a partir dos momentos em que se constroem os compromissos que estão na base das aprendizagens** que deverão privilegiar a interação e a cooperação.

**A Escola Comunitária deverá promover contextos educativos confortáveis** (B.Nico, 1998, p.57), que permitam a concretização de aprendizagens que *'contribuam para a felicidade'* de cada participante, de acordo com um dos entendimentos que Snyders (1986) atribui à *felicidade da cultura*: "la joie de la culture comme affermisant la confiance en moi-même. La confiance dans la vie; aimer davantage le monde, le saisir comme plus dtimulante, plus accueillant" (p.20). Assim sendo, **as aprendizagens promovidas em Educação Comunitária deverão conduzir ao sucesso na sua concretização, através da realização de projetos desenhados e estruturados à medida dos projetos de vida, capacidades e possibilidades circunstanciais de cada pessoa e de cada grupo.**



## **A TERMINAR...**

A Educação Comunitária nasce e desenvolve-se a partir da vida das pessoas e das suas circunstâncias individuais e sociais que são, naturalmente, diferentes em cada contexto territorial e em cada momento histórico. Por isso, o conceito e a sua prática são realidades dinâmicas que vão evoluindo, de acordo com a evolução da própria vida. Assim sendo, estas não serão, certamente, as nossas últimas palavras acerca da educação comunitária.

Se aqui apresentámos a teoria de uma prática, espera-nos, agora, o desafio de escrevermos o que têm sido as práticas desta teoria, concretizadas através dos dois projetos que lhes deram as raízes: a Escola Comunitária de São Miguel de Machede (desde 1998) e a Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora (desde 2009). Dois projetos gerados com os mesmos princípios, mas desenvolvidos em contextos institucionais e territoriais diferentes e, por isso mesmo, desenvolvendo perfis metodológicos distintos dirigidos a públicos diferenciados e promovendo impactes diversos.

Este é o próximo passo que teremos de dar e, por isso, o nosso diálogo seguirá em breve...



## BIBLIOGRAFIA

- AEC (1978a). *Boletim da Associação das Escolas Comunitárias* (1).
- AEC (1978b). *Boletim da Associação das Escolas Comunitárias* (2).
- Afonso, Almerindo (1994). A Sociologia da Educação Não-Escolar e a formação de animadores/agentes de Desenvolvimento Local. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum I*. Braga: Universidade do Minho. pp. 87-104.
- AICE (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. AICE. (Recuperado de: [www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/carta\\_cidades\\_educadoras.aspx](http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/carta_cidades_educadoras.aspx), a 17 de Dezembro de 2016)
- AICE (2013). *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras.
- Alcoforado, Luís (2001). O modelo de competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35* (1), 67-83.
- Almeida, João Ferreira de (2003a). Contextos, Regularidades e Aprendizagens Sustentáveis. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 195-206.
- Almeida, João Ferreira de (2003b). Nota Introdutória. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 9-12.
- Almeida, Maria Antónia (2010). *Memórias alentejanas do século XX*. Cascais: Príncipia.
- Alves, João Emílio (2010). *Parceiros sem Rede. Estratégias territorializadas para o desenvolvimento local nas áreas do emprego e formação*. Lisboa: ISCTE Instituto Universitário de Lisboa (Tese de Doutoramento/Policopiada). (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10071/3063,28.12.2016>)
- Alves, Natália; Cabrito, Belmiro; Canário, Rui & Gomes Rui (1996). *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ambrósio, Teresa (2002). Sessão de Abertura pela Presidente do Conselho Nacional de Educação. in CNE (Eds). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. p.19.
- Amiguinho, Abílio (2007). O projecto das escolas rurais como movimento social. in Rui Canário (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa. Educa: pp. 145-166.
- Amiguinho, Abílio; Valente, Amândio; Correia, Hermenegildo & Mandeiro, José (2001). Projecto das Escolas Rurais: região do Nordeste Alentejano. *Aprender* (24), 81-85.
- Antunes, Fátima (2008). *A nova ordem educacional. Espaço europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, Helena Costa (2010). Podemos viver juntos com cidadanias parciais? in Margarida Felgueiras & Carlos Vieira (Eds.). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 163-174.

- Arimateia, Rui (2011). O Projecto Oralidades: um projecto europeu. in Rui Arimateia (Coord.). *Oralidades: ao encontro de Giacometti*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 9-14.
- Arroteia, Jorge (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de avaliação: Cursos de educação e formação de adultos 2002-2003*. (Coleção Práticas de educação e formação de adultos:5). Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.
- Ávila, Patrícia (2008). *A Literacia dos Adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Banha, Mariana (2012). *Cartografia das Aprendizagens formais para adultos na cidade de Estremoz*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Barbieri, Helena (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de Território*. in Educação, Sociedade & Culturas. 20. pp. 43-76.
- Barcoso, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema. O cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa.
- Barreiros, Carla (2012). *Arqueologia das aprendizagens de âmbito profissional no concelho de Alandroal (1997-2007)*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Barrenho, Cristina (2012). *Escola e Comunidade: missão ou miragem no combate ao Insucesso e Abandono Escolares, no período 1997-2007, no concelho de Alandroal*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Barrenho, Cristina & Nico, Bravo (2014). Escola e Comunidade: missão ou miragem no combate ao insucesso e abandono escolares, no período 1997/2007, no concelho de Alandroal. in Bravo Nico *et al* (Orgs). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora. pp. 26-32/ (BN.CL.31)/ Depósito Legal 375479/14/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160009> / <http://hdl.handle.net/10174/18796>
- Barros, Rita (2013). *Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos históricos. Da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barroso, Margarida (2011). *Cartografia Educacional da freguesia de Vila Nova de São Bento*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Batlle, Roser (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 71-90.
- Batlle, Roser; Carmona, Anna; Fabró, Jaume; Ferré, Pere; Ibáñez, Jordi; Marcé, Josep; Ruiz, Lourdes & Sabater, Dolors (2016). *Avaliació dels Aprenentatges en els Projectos d'Aprenentatge Servei i Gent Gran*. Barcelona: Fundació Jaume Boffill.

- Begtrup, Holger (1941). *Escolas Populares na Dinamarca*. Lisboa: Editorial Inquérito (tradução de Agostinho da Silva).
- Bellot, Pilar (2013). Cidades Educadoras, uma aposta de futuro. in AICE (Eds). *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 17-21.
- Benavente, Ana (1997). Sessão de Abertura. in CNE (Org.). *Educação e Meios Urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). pp. 20-28.
- Bento, Avelino (2003). *Teatro e animação: outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- Berbaum, Jean (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Berñe, Asun; Aran, Artur (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto: fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Berñe, Asun; Aran, Artur & Martínez, Xavier (2009). *10 ideas chave – La acción comunitaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bertrand, Yves (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Betto, Frei (2004). Novos desafios à Educação Popular. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho. pp. 215-222.
- Bier, Bernard; Chambon, André & Queiroz, Jean-Manuel (2010). *Mutations territoriales et éducation: de la forma scolaire vers la forme éducative?* Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Boechat, Ivone (1998). *Escola Comunitária*. Rio de Janeiro: Reproarte
- Bogard, Gerald (1993). *Para uma educação socializadora dos adultos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bosch, Carme; Climent, Teresa & Puig, Josep (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje servicio. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 127-149.
- Bosh, Eulàlia *et al* (2013). Cidades Educadoras. Congressos Internacionais. in AICE (Eds). *Educação e Vida Urbana – 20 anos de cidades educadoras*. Torres Novas: Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp.263-291.
- Bourassa, Bruno; Serre, Fernand & Ross, Denis (2000). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy (Québec). Presses de l'Université du Québec.
- Brown-Saracino, Japonica (2004). Social Preservationists and the Quest for Authentic Community. *City & Community*, 3 (2), 135-156. Online ISSN: 1540-6040 / 10.1111/j.1535-6841.2004.00073.x (Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1535-6841.2004.00073.x/pdf>, em 28 de Dezembro de 2016)
- Bruno, Filomena (2011). *As Bibliotecas de Castelo de Vide e a Educação Popular (1863-1899)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cabeza, Manuel (2004). Ócio e animação sociocultural presente e futuro. in Jaume Trilla (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Cabral, Margarida (1982). Didáctica mínima do educador de adultos. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 313-336.
- Calhau, Carlos (2006). *Parcerias entre instituições e os Agrupamentos Verticais de Escolas do concelho de Moura*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Canário, Rui (1996a). Opinião: Educação e território. *Revista Noesis*, (38), 55.
- Canário, Rui (1996b). Nota de Apresentação. in Natália Alves, Belmiro Cabrito, Rui Canário & Rui Gomes. *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 7-9.
- Canário, Rui (1997). Formação e Mudança no campo da saúde. in Rui Canário (Org.). *Formação e Situação de Trabalho*. Porto: Porto Editora. pp. 117-146.
- Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- Canário, Rui (2001). Adultos – Da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 85-99.
- Canário, Rui (2007a). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da Educação não Formal. in *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 207-267.
- Canário, Rui (2007b). Educação e o movimento popular do 25 de Abril. in Rui Canário (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa. pp. 11-35.
- Canário, Rui (2008). Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa. in CNE (Org.). *Escola/Família/Comunidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 105-114.
- Candeias, José (2002). *A Propósito das Associações de Desenvolvimento Local do Alentejo*. Alcáçovas: Associação Terras Dentro.
- Carmo, Hermano (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, Hermano (2000a). A actualidade do Desenvolvimento Comunitário como estratégia de intervenção social. in José Ornelas & Suzana Maria (Eds.). *Actas da 1ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. pp. 45-66.
- Carmo, Hermano (2007). *Desenvolvimento Comunitário*. 2.ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, Moaci (1985). *Educação Comunitária: faces e formas*. Petrópolis: CENAEC.
- Carolino, Júlia (2007). Memória e agência no Alentejo – percepções de paisagem numa aldeia mertolenga. in Tomaz Dentinho & Orlando Rodrigues (Coords.). *Periferias e Espaços Rurais – Comunicações do II Congresso de Estudos Rurais*. Estoril: Principia. pp. 221-229.
- Carvalho, Luís Miguel (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2 (4), 1-15. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v2i4.1524> (Recuperado de: <http://www.educacao.org>).

- ufrj.br/artigos/n4/numero4-acerca\_do\_papel.pdf em 28 de dezembro de 2016)
- Carvalho, Luísa (2011). *A aprendizagem de indivíduos não alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo: o caso do concelho do Alandroal*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento/policopiada).
- Carvalho, Luísa; Nico, Bravo; Nico, Lurdes & Tobias, Antónia (2011). À Margem do Mundo das Letras – o caso de Juromenha. in Bravo Nico *et al* (Orgs). *Escola(s) do Alentejo – um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 15-20/ (BN.CL.22)/ ISBN 978-989-8449-14-6/ (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-14-6.2016C019>) / (<http://hdl.handle.net/10174/2869>)
- Casa-Nova, Maria José (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática, numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 139-157.
- Casanova, Rémi & Pesce, Sébastien (2010a). Une pédagogie institutionnelle d'adultes pour préparer le concours d'éducateur. in Rémi Casanova & Sébastien Pesce (Dir.). *Pédagogie alternative en formation d'adultes. Éducation pour tous et justice sociale*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur. pp. 27-37.
- Casanova, Rémi & Pesce, Sébastien (2010b). Introduction. in Rémi Casanova & Sébastien Pesce (Dir.). *Pédagogie alternative en formation d'adultes. Éducation pour tous et justice sociale*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur. pp.17-23.
- Casartes, Mónica (2009). Aprendizaje Servicio y necesidades sociales. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 53-70.
- Casimiro, António (2011). *O referencial de competências-chave de nível secundário no reconhecimento de adquiridos experienciais: sentido e permanência*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado/Policopiada).
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge Adelino (2011). From a collegially elected council to a director: the evolution of Portuguese school management. in *Procedia Social and Behavioral Journal*, 15, 2007-2011./ (<http://hdl.handle.net/10773/11724>) / (<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.044>)
- Castro, José (2007). Aprender ao Longo da Vida: investimento, qualificação, cooperação e inovação. in *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 51-60.
- Catela, Hermengarda (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, XVIII (2), 31-45. (Recuperado de: [http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf), em 28 de novembro de 2016)
- Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da Escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, Cármen (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e Interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento/policopiada). (Recuperado de: <http://repositorio.ul.pt/>)

- bitstream/10451/972/1/17505\_ulsd\_re286\_TD\_Carmen\_Cavaco3.pdf, em 28 de dezembro de 2016)
- CCE (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida/SEC*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Cerda, Maribel de la; Graell, Mariona; Martín, Xuz; Muñoz, Alex & Puig, Josep (2009). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 15-32.
- Chagas, Isabel (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. in CNE (Eds). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. pp. 71-83.
- Cherney, Adrian; Head, Brian; Povey, Jenny; Boreham, Paul & Ferguson, Michele (2013). The utilisation of social science research – the perspectives of academic researchers in Australia. *Journal of Sociology*, 51 (2), pp. 252-270. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1440783313505008>. (Recuperado de: <http://www.issr.uq.edu.au/EBP-Publications>, 29.12.2016)
- CNE (1999). A Educação que temos. in CNE (Org.). *Educação e associativismo – para além da escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 17-20.
- CNE (2007). *Relatório Final do Debate sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coffey, John (1988). The opening learning movement. *Innovations. in Education & Training International*, 25, pp.195-196.
- Colaço, João (2011). Do desenvolvimento da participação à participação no desenvolvimento. Práticas e perspectiva em torno da acção participativa para o desenvolvimento: o caso de Arrouquelas. in Elisabete Figueiredo *et al* (Coord.). *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro*. Castro Verde: 100LUZ. pp. 429-440.
- Colom, Antoni (1998a). Educación para el Consumo. in Jaume Sarramona, Gonzalo Vásquez & Antoni Colom (Orgs.). *Educación No Formal*. Barcelona: Editorial Ariel. pp. 75-87.
- Colom, Antoni (1998b). Educación Ambiental y la Conservación del Patrimonio. in Jaume Sarramona, Gonzalo Vásquez & Antoni Colom (Orgs.) *Educación No Formal*. Barcelona: Editorial Ariel. pp. 127-150.
- Coménio, João Amós (1976). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (tradução do texto latino contido no tomo 1 das *Opera Didactica Omnia*).
- Conselho da Europa (1997). Para uma educação socializadora dos adultos (pontos-chave para uma reflexão). in Lys Samartino & Maria de Carvalho Torres (Org.). *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica. pp. 93-101.
- Coombs, Philip (1971). *La crisis mundial de la Educacion*. Barcelona: Edicions 62.
- Correia, Alexandra (2009). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais: a participação no associativismo local como contexto para o desenvolvimento de competências de cidadania no Centro Novas*

- Oportunidades da Terras Dentro*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Trabalho de Projecto tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação/policopiado). (Recuperado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2081/1/21831\\_ulfp034704\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2081/1/21831_ulfp034704_tm.pdf), em 28 de dezembro de 2016)
- Correia, Ana & Cabete, Dora (2002). O valor do que aprendemos ao longo da vida. in Isabel Silva, José Leitão & Maria Márcia Trigo (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 45-53.
- Correia, João & Figueiredo, Elisabete (2011). A voz às comunidades rurais: animação e comunicação para o desenvolvimento. in Elisabete Figueiredo *et al* (Coord.). *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro*. Castro Verde: 100LUZ. pp. 441-454.
- Costa, Aurora (2012). *Cartografia da oferta educativa e formativa destinada à população adulta do concelho de Vendas Novas na última década (2000 a 2010)*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Costa, João Bénard da (1966). *Da Pedagogia não-Directiva como Pedagogia Personalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (Orgs.) (2004). Nota de Apresentação. in *Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.p.9
- Courela, Conceição & César, Margarida (2007). Construção Dialógica e Interactiva do Conhecimento por estudantes adultos, participantes numa comunidade de aprendizagem, em educação ambiental. *Interações*, (6), pp. 92-128. (Recuperado de: <http://www.eses.pt/interaccoes,1>, a 15 de dezembro de 2016)
- Coutinho, Clara Pereira; Sousa, Adão; Dias, Anabela; Bessa, Fátima; Ferreira, Maria José & Vieira, Sandra (2009). Investigação – Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 355-379.
- Covas, António & Covas, Maria das Marcês (2011). *A grande transição: pluralidades no mundo rural*. Lisboa: Edições Colibri.
- Covas, António & Covas, Maria das Mercês (2012). *A caminho da 2ª ruralidade: uma introdução à temática dos sistemas territoriais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cristóvão, Artur & Koehen, Timothy (2007). Construção de redes sociais e processos de desenvolvimento em municípios rurais: casos de Trás-os-Montes. in Tomaz Dentinho e Orlando Rodrigues (Coords.). *Periferias e Espaços Rurais – Comunicações do II Congresso de Estudos Rurais*. Estoril: Principia. pp. 269-293.
- Cruz, Manuel Braga da (2003). Introdução in FCG (Eds). in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 67-68.
- Damásio, António (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América.
- De Natale, María Luisa (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

- Del Pozo, Joan Manuel (2013). O conceito de «cidade educadora» hoje. in AICE (Eds). *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 23-33.
- Delanty, Gerard (2006). *Community – Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Delors et al (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA/UNESCO.
- Delval, Juan (2001). *Aprender na Vida e Aprender na Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, José Ribeiro (1982). *A Educação de Adultos, a pessoa e a comunidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, Paulo (2002). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. in *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 85-103.
- Dias, Ribeiro (1978a). A educação de adultos numa perspectiva humana (personalista integral). in Maria José Gusmão & Gomes Marques (Coord.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 79-94.
- Dias, Ribeiro (1978b). Breve Resenha Histórica das Escolas Comunitárias. *Boletim da Associação das Escolas Comunitárias* (2). pp.8-9.
- Dollhausen, Karin & Alke, Matthias (2014). Social Dynamics in Adult and Community Education Networks: insights from a case study. *Adult Learner, The Irish Journal of Adult and Community Education*, 57-69. ISSN-0790-8040. (Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043317.pdf>, a 29 de dezembro de 2016)
- Dominicé, Pierre (1997). A abordagem biográfica enquanto opção metodológica. in Lys Samartino & Maria de Carvalho Torres (Org.). *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. pp. 70-78.
- D'Orey, José (2009). *Gestão curricular local: aquisição, desenvolvimento e valorização de competências em Ciências Naturais no Ensino Básico no concelho de Alandroal*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento/policopiada).
- Durante, Marta (1998). *Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Eliade, Bernard (1978). *A Escola Aberta: Freinet no secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Elias, Marisa (2000). *De Emílio a Emília – a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- Enguita, Mariano (2007). *Educação e Transformação social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Enguita, Mariano (2013). La igualdad, la equidade y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 205-224.
- Estébanez, Paciano (2003). Relaciones familiares: pareja, paternidad y fratía. In Enrique Gervilla (Coord.). *Educación Familiar – Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones. pp. 27-48.
- Faria, Fernando (2015). Doutor Costa Garcia, académico e benemérito. *Tribuna das Ilhas*. (Recuperado de <http://www.tribunadasilhas.pt/index.php/>)

- opinio/tem/10261-doutor-costa-garcia-acad%C3%A9mico-e-be-nem%C3%A9rito-2, em 17 de Dezembro de 2016)
- Faure, Edgar (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fermoso, Paciano (2002). Relaciones familiares: pareja, paternidade y fratria. in Enrique Gervilla (Coord.). *Educación Familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea. pp. 27-48.
- Fernandes, João Viegas & Ramos, Emílio (2003). Introdução. in Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 9-14.
- Fernandes, José (1999). *A Escola de Sofia – Projeto SOFIA para uma escola Comunitária*. Porto: Edições Salesianas.
- Fernandes, Sousa (1978). A preparação humana dos Directores e Animadores da Escola Comunitária. *Boletim da Associação das Escolas Comunitárias*, (2). p.5.
- Fernández, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa
- Fernandéz, José Merino (2000). *Programas de animación sociocultural. Três instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ferreira, Fernando (2005). *O Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, Henrique (1998). Fundamentos epistemológicos da Educação Permanente. *Benquerença*, (3), 20-49. (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10198/5381>, em 15 de dezembro de 2016)
- Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia*, XX, pp. 331-350.
- Figueiredo, António Dias (2002). Redes de Educação: a surpreendente riqueza de um conceito. in *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 37-55.
- Figueiredo, Fátima (2011). *Sentir a Educação no Mundo Rural: conhecer para intervir* [Trabalho de Projecto apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação]. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiada). (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/5686>, em 28 de dezembro de 2016)
- Finger, Matthias & Asún, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Fortuna, Carlos (2003). Comentário. in FCG (Eds.). in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.59-63.
- Fragoso, Francisco (Coord) (2001). *Sai da Escola para Comprar uns sapatos*. Alcáçovas: Terras Dentro.
- Freinet, Celestin (1973). *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, Ana (2003). Paulo Freire: sua compreensão ética e política da educação. in Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º*

- Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António. Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 15-28.
- Freire, Paulo (1996). Educação e participação comunitária. *Inovação*, 9 (3), 305-312.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gadotti, Moacir (1988). A propósito da Educação Comunitária”: algumas ideias para um debate. in *Educação Comunitária em debate*. Belo Horizonte: FAE/IRHHJP. pp 47-55.
- Gadotti, Moacir (2001). Educar adultos na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 31-40.
- Gadotti, Moacir (2006). Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar-aprender com sentido. in Afonso Scocuglia (Org.). *Paulo Freire na História do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 191-217.
- Gago, Mariano (2003). Formação e erosão dos saberes em sociedades da informação e do risco. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 49-58.
- Galhardas, Elisabete (2012). *Arqueologia das Aprendizagens na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal (1997-2007)*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Galhardas, Elisabete & Nico, Bravo (2014). Arqueologia das Aprendizagens na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal (1997-2007). in Bravo Nico *et al* (Orgs). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora. pp. 38-45/ (BN.CL.33)/ Depósito Legal 375479/14/  
<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160011> / <http://hdl.handle.net/10174/18793>
- Garcia, Costa (1972). *Conceitos e objectivos da Escola Comunitária*. *Diário de Lisboa*, 28 de janeiro.
- Garcia, Maria de Jesus (2004). Animação sociocultural e desenvolvimento comunitário. in Trilla, Jaume (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget. pp. 293-299.
- Garibay, Françoise & Séguier, Michel (Coord.) (2014). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco: Instituto Politecnico Nacional/Mexico.
- Garrido, Francisco (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tempo libré en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4 (1), 147-168.
- Gary, Irene (2014). Una capacitación basada en la investigación-acción: 25 años de experiencia con grupos de campesinos y indígenas de Mexico. in Françoise Garibay & Michel Séguier (Coord.). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco: Instituto Politecnico Nacional/Mexico. pp. 128-144.
- Gavela, António (2011). Michel Giacometti – uma vida dedicada a recolher e a divulgar a música tradicional portuguesa. in Rui Arimateia (Coord.). *Oralidades: ao encontro de Giacometti*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 29-36.

- Georis, Pierre (1992). Formación de base y estrategias de desarrollo «auto-centrado». in Jean-Paul Hautecoeur (Org.). *ALPHA 92. Estrategias de alfabetización*. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia. pp. 19-46.
- Gervilla, Enrique (2003). Axiologia familiar. La educación moral y religiosa. in Enrique Gervilla (Coord.). *Educación Familiar – Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Ghanem, Elie (2008). Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. in Valéria Amorim Arantes (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial. pp. 59-90.
- Ghanem, Elie & Trilla, Jaume (2008). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, Maria Lúcia; Machado, Maria Manuela; Silveira, Irene & Oliveira, Laura (2002). *Crescer em Comunidade: estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, José (2004). Paradigmas teóricos na animação sociocultural. in Jaume Trilla (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget. pp.45-63.
- Gómez, José António; Freitas, Orlando & Callejas, Germán (2008). *Educação e Desenvolvimento Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Gonçalves, Susana & Sousa, Florbela (org.) (2012). *Escola e comunidade. Laboratórios de cidadania global*. Coleção Encontros de Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (Recuperado de: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7457/3/395723.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7457/3/395723.pdf), 28.12.2016)
- Graça, Herberto (2009). *“Folk schools – um Estudo de Caso”*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Grand' Maison, Jacques (1976). *Pour une pédagogie sociale d'auto développement en education*. Montreal: Les Éditions Alain Stanké.
- Grosso, Margarida (2012). *Arqueologia das Aprendizagens em Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007)*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Grosso, Margarida & Nico, Bravo (2014). *Arqueologia das Aprendizagens em Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007)*. in Bravo Nico et al (Orgs). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora. pp. 33-37/ (BN.CL.32)/ Depósito Legal 375479/14/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160010> / <http://hdl.handle.net/10174/18794>
- Guerreiro, Carina Castanheira (2011). *O Universo Associativo no Concelho de Loulé. Formas de interação entre a Câmara Municipal e as suas Associações: estudo de caso*. Faro: Universidade do Algarve (Dissertação de Mestrado/ Policopiada).
- Guerreiro, Manuel Viegas (1978). A educação de adultos em comunidades rurais – actividades comunitárias. in Maria José Gusmão & Gomes Marques (Coord.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 331-343.

- Guimarães, Paula (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Hake, Barry (2006). Late Modernity and the Learning Society: Problematic Articulations Between Social Arenas, Organizations and Individuals. in Rui Castro, Amélia Sancho & Paula Guimarães (Eds.). *Adult Education: new routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho/Unit of Adult Education. pp. 31-56.
- Hasselhorn, Marcus & Zimmer, Karin (2015). *Leibniz Education Research Network – a Leibniz Alliance*. Germain: LERN c/o German Institute for International Educational Research (DIPF). (Recuperado de: [http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/pdf/Broschuere\\_en\\_aktualisiert.pdf](http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/pdf/Broschuere_en_aktualisiert.pdf), 29 de Dezembro de 2016)
- Hautecoeur, Jean-Paul (1992). Analfabetismo: qué sentido? qué acciones? qué resultados?. in Jean-Paul Hautecoeur (Org.). *ALPHA 92. Estrategias de alfabetización*. Madrid: Ministerio de Educación Y Ciencia. pp. 133-186.
- Hereu, Jordi (2013). Barcelona: o compromisso de uma cidade com educação. in AICE (Eds.). *Educação e Vida Urbana – 20 anos de cidades educadoras*. Torres Novas: Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp.35 – 39.
- Holland, Megan (2015). Trusting Each Other. *Sociology of Education*, 88 (3), 244 – 262. [10.1177/0038040715591347](https://doi.org/10.1177/0038040715591347) (Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0038040715591347>, 30 de Dezembro de 2016)
- Hudson, Elisabeth (2013). Educating for Community Change: Higher Education's Proposed Role in Community Transformation through the Federal Promise Neighborhood Policy. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (3), 109-138. (Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?q=COMMUNITY+EDUCATION&ff1=subSchool+Community+Relationship&id=EJ1018665>, 29 de Dezembro de 2016)
- Imaginário, Luís (2007). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. in CNE (Org.). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 23-30.
- INE (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*. Lisboa: INE/Instituto Nacional de Estatística.
- Jardim, Jacinto (2002). *O Método da Animação*. Porto: AVE – Associação dos Valentes Empenhados.
- Jares, Xesús (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Jarvis, Peter (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 13-30.
- Jarvis, Peter (2006). Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning. in Rui Castro, Amélia Sancho & Paula Guimarães (Eds.). *Adult Education: new routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho/Unit of Adult Education. pp. 15-30.
- Jasen, Theo (2000). Dar sentido às transformações sociais. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho. pp. 43-56.

- Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, Marie-Christine (2005). Formação de Adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. in Rui Canário & Belmiro Cabrito (Org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa. pp. 115-126.
- Karimi, Florah Katanu (2014). Didactic Competencies among Teaching Staff of Universities. *International Journal of Higher Education*, 3 (2), 28-37. doi:10.5430/ijhe.v3n2p28. (Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067542.pdf>, em 29 de Dezembro de 2016)
- Kurki, Leena (2009). Animación sociocultural em el trabajo comunitario. in Xavier Úcar *et al* (Coord.). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de America y Brasil*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 57-90.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge/England: Cambridge University Press.
- Lengrand, Paul (1971). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Léon, Antoine (1986). Aspectos psicológicos de la educación permanente. in Maurice Debesse & Gaston Mialaret (Coord.). *Formación Continua y Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-tau ediciones. pp. 93-122.
- Léon, Antoine (1986). La educación permanente. Evolución de los conceptos y de las funciones. in Maurice Debesse & Gaston Mialaret (Coord.). *Formación Continua y Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-tau ediciones. pp. 19-50.
- Libâneo, José Carlos (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio (1994). Organização e Administração de projetos de investigação e desenvolvimento em Educação de Adultos. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho. pp. 27-46.
- Lima, Licínio (1996a). Opinião: Educação de Adultos: em romagem ou em projecto. *Revista Noesis*, (38), 4-5.
- Lima, Licínio (1996b). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. *Inovação*, 9 (3), 283-297.
- Lima, Licínio (2003). Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a esquerda de Miró. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 129-148.
- Lima, Licínio (2004). A democratização das organizações educativas e a Participação como Ingerência: contribuições de Paulo Freire. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho. pp. 223-235.
- Lima, Licínio; Afonso, Almerindo (2006). Políticas Públicas, novos contextos e actores em Educação de Adultos. in Licínio Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 205-232.
- Lima, Licínio; Sancho, Amélia (1994). Formação de dirigentes e animadores associativos. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho. pp. 47-58.

- Lobo, Manuel da Costa (1999). *Planeamento Regional e Urbano*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, Marcelino Sousa (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Loureiro, Isabel; Marques, Abílio & Vallgarda, Harald (1983). *Círculo de Estudos: um método de trabalho em educação de adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lúcio, Álvaro Laborinho (2013). Desenvolvimento, educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 225-243.
- Madeira, Ana & Ribeiro, Mário (1996). Acção Educativa e Desenvolvimento Local: uma abordagem. *Inovação*, 9 (3), 299-304.
- Malgaive, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Malta, Cristina (2013). *A Cartografia Educacional de um território como factor enriquecedor da oferta educativa: o caso da localidade de São José da Lamarosa*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Maragall, Pasqual (2013). A cidade das pessoas. in *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 13-16.
- Martín, Antonio (2007). Gerontologia Educativa: enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos. in Agustín Osório & Fernando Pinto (Coord.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa*. Lisboa. Instituto Piaget. pp. 47-73.
- Martín, Xuz (2009). La pedagogia del aprendizaje servicio. in Josep Puig et al (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 107-126.
- Martins, António; Mata, Teresa & Costa, Carlos (2006). *Education for sustainability: challenges and trends*. pp. 31-37. (Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/37650678\\_Education\\_for\\_sustainability\\_Challenges\\_and\\_trends](https://www.researchgate.net/publication/37650678_Education_for_sustainability_Challenges_and_trends) a 28 de novembro de 2016)
- Martins, Ernesto (2008) – Das identidades culturais ao desenvolvimento local (Comunidades Territoriais Transfronteiriças). in *Bibliotecas e Literacia Imaginários e identidades e identidade de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*. Covilhã. Atas. pp. 39-55. (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.11/1254>, 28 de dezembro de 2016)
- Martins, Guilherme d'Oliveira (2002). Toda a Educação é Educação Cívica. in Gertrudes Amaro (Coord.). *Educação para os direitos humanos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 21-24.
- Martins, Jorge & Nave, Gracinda (2007). As autarquias e a educação. Estudo sobre a capacidade de resposta educativa autárquica no contexto de mudança e desenvolvimento da sociedade portuguesa. in CNE(Eds.). *Seminário "Educação e Municípios"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.127-149.
- Mattoso, José; Daveau, Suzanne & Belo, Duarte (2010). *Portugal: o sabor da terra. Um retrato histórico e geográfico por regiões*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- McLoughlin, Claire & Batley, Richard (2012). *The politics of what works in service delivery: an evidence-based review*. Working Paper. Effective States and Inclusive Development Research Centre. International Development

- Department, University of Birmingham. (Recuperado de: <http://eprints.bham.ac.uk/1256/>, 30 de dezembro de 2016)
- Meirieu, Pierre & Del Pozo, Joan Manuel (2013). A Educação permanente: uma opção política. Entrevista com Philippe Meirieu por Joan Manuel Del Pozo. in AICE (Eds). *Educação e Vida Urbana – 20 anos de cidades educadoras*. Torres Novas: Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 249-260.
- Melo, Alberto (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho. pp. 137-150.
- Melo, Alberto (1997). Educação de Adultos. *Revista Noesis*, (43), 50-56.
- Melo, Alberto (2001). Agir localmente, pensar globalmente: testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35* (1), 115-122.
- Melo, Alberto (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Sítio do Livro.
- Melo, Alberto; Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, Alberto; Lima, Licínio & Almeida, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA/Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MIES (2015). *Mapa de Inovação e Empreendedorismo Social | 1.ª fase*. Lisboa: SBS, IPAP.
- Miguéns, Manuel (2002). Nota Preliminar. in CNE (Eds). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. pp.11-13.
- Milani, Carlos (2014). Cuando la solidaridad teje un movimiento social en el território de Pintadas, Sertão de Baía, Brasil. in Françoise Garibay & Michel Séguier (Coord.). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco: Instituto Politecnico Nacional/Mexico. pp. 108-113.
- Ministério da Educação (1979). *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA): Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação Permanente.
- Minow, Martha (2002). Education for Co-Existence. *44 Ariz. L. Rev.* 1. (Recuperado de: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:3113767>, a 28 de Dezembro de 2016).
- Moll, Jaqueline (2013). A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. in *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 213-224.
- Morais, José (2013). *Alfabetizer em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morand-Aymon, Bernadette (2007). *Regards croisés sur l'Éducation Nom Formelle: analyses de pratiques et Recommandations*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.

- Moreira, José; Ferreira, António & Almeida, Ana Cristina (2013). Comparing communities of inquiry of Portuguese higher education students: One for all or one for each?, *Open Praxis*, 5, (2), 165–178. (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/2770>, a 28 de novembro de 2016)
- Moreira, Manuel (2011). Inovação e empreendedorismo em zonas rurais desfavorecidas. in Elisabete Figueiredo *et al* (Coord.). *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro*. Castro Verde: 100LUZ. pp. 385-396.
- Moreira, Maria Alfredo (2005). *A investigação – acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processo de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento não publicada).
- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Muchielli, Roger (1981). *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neira, Teófilo (2002). Pedagogía y educación familiar. in Enrique Gervilla (Coord.). *Educación Familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea. pp. 13-26.
- Neto, Paulo (1999). *A integração espacial: economia de rede e inovação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nico, Bravo (1998). O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular. in Albano Estrela *et al* (Orgs.). *A Decisão em Educação. Atas do VIII Colóquio da APELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 488-496/ (BN.C.13)/ Depósito Legal 126517/98/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160058> / <http://hdl.handle.net/10174/18904>
- Nico, Bravo (2001). *Tornar-se Estudante Universitário: contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento/policopiada). (BN. PA.2) / <http://hdl.handle.net/10174/11235>
- Nico, Bravo (2004a). Cartografia das aprendizagens na freguesia da Torre de Coelheiros – a dimensão institucional. in *Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 329-334/ (BN.C.27)/ ISBN 972-789-145-4/(<http://hdl.handle.net/10174/18898>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/972-789-145-4.2016C046>)
- Nico, Bravo (2004b). Educação: uma janela de felicidade. in *Atas do IX e X Encontros Nacionais da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância)*. Lisboa: APEI. pp. 23-25/ (BN.C.26)/ (<http://hdl.handle.net/10174/18873>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160066>)
- Nico, Bravo (2004c). A Educação no epicentro do desenvolvimento local: o caso da freguesia de São Miguel de Machede. in *Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 323-327/ (BN.C.28)/ ISBN 972-789-145-4/(<http://hdl.handle.net/10174/18884>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/972-789-145-4.2016C047>)
- Nico, Bravo (2006). A avaliação de competências: da arqueologia do bom à edificação do impossível in Gérard Figari *et al* (Orgs.). *Atas do XVII Colóquio da ADMEE-Europa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da

- Educação da Universidade de Lisboa. pp. 133/ (BN.C.30) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160067>) / (<http://hdl.handle.net/10174/18881>)
- Nico, Bravo (2006). Práticas Educativas e Aprendizagens Formais e Informais: Encontros entre cidade, escola e formação de Professores. In Inês Bragança *et al* (Orgs.) *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP *et alii* Editora Ltda. pp. 197-206/ (BN.CL.12)/ ISBN 978-85-61593-09-4/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-85-61593-09-4.2016C012> / <http://hdl.handle.net/10174/2863>
- Nico, Bravo (2008a). Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável. in Bravo Nico (Coord.) *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 9-19/ (BN.CL.13)/ ISBN 978-972-8690-67-2/ (<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18823>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-972-8690-67-2.2016C013>)
- Nico, Bravo (2008b). Perspectivas Educacionais e Curriculares Emancipatórias. in João Paraskeva, Álvaro Hipólito & Luís Gandi (Orgs.). *Curriculo Sem Fronteiras – Por uma Educação Crítica e Emancipatória*. Vol.1. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 13-15/ (BN.CL.11)/ ISBN 978-972-8980-16-0/ (<http://hdl.handle.net/10174/18826>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-972-8980-16-0.2016C011>)
- Nico, Bravo (2009a). O direito dos adultos à educação. in Marta Alter (Coord.). *Manual de Animação de Idosos em Meio Rural: a experiência da Escola Sénior do Mundo Rural*. Arraiolos: Monte-Desenvolvimento Alentejo Central/ A.C.E. pp. 50-63/ (BN.CL.15) / Depósito Legal 305028/10/ (<http://hdl.handle.net/10174/18811>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160006>)
- Nico, Bravo (2009b). As Rugas e as Veredas do Direito à Educação no Alentejo: o caso do analfabetismo. in Jorge Bonito (Org.). *Ensino, Qualidade e Formação Profissional*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp. 89-96/ (BN.CL.16)/ ISBN 978-989-95802-1-3/ / (<http://hdl.handle.net/10174/18795>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-95802-1-3.2016C015>)
- Nico, Bravo (2012a). Saberes, linguagens e práticas educativas: os vértices de um diálogo necessário (o caso do Alandroal/Portugal). in Mairce Araújo e Jacqueline Morais (Orgs.). *Vozes da Educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. pp. 99-109/ (BN.CL.28)/ ISBN 978-85-7511-256-4/ (<http://hdl.handle.net/10174/2862>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-85-7511-256-4.2016C025>)
- Nico, Bravo (2012b). As escolas populares no Alentejo: os casos da Escola Popular da Universidade de Évora e da Escola Comunitária de São Miguel de Machede. in Loreto Bermúdez & Inmaculada Álvarez (Comps.). *FECIES 2012*. Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual. pp. 124-129/ (BN.CL.27) (ISBN-13: 978-84-695-6734-0)/ (<http://hdl.handle.net/10174/8586>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-84-695-6734-0.2016C024>)
- Nico, Bravo (2017a). *Relatório da Unidade Curricular de Educação Comunitária. Évora*: Universidade de Évora (documento integrante do processo

- de candidatura à atribuição do Título Académico de Agregado em Ciências da Educação / policopiado)
- Nico, Bravo (2017b). *Sumário da Lição «Redes de Educação em Contextos territoriais e comunitários»*. Évora: Universidade de Évora (documento integrante do processo de candidatura à atribuição do Título Académico de Agregado em Ciências da Educação / policopiado)
- Nico, Bravo (Coord.) (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo (BN.L.13) / ISBN 978-989-8449-13-9/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-13-9.2016B001> / <http://hdl.handle.net/10174/2894>
- Nico, Bravo (Coord.); Nico, Lurdes; Ferreira, Fátima & Tobias, Antónia (Orgs.) (2011). *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo/ (BN.L.14) / ISBN 978-989-8449-14-6/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-14-6.2016B001> / <http://hdl.handle.net/10174/2900>
- Nico, Bravo; Lino, Maria (1999). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: quando ainda é possível encontrar-se a essência da educação. Albano Estrela et al (Orgs.). *Educação e Política – Atas do II Congresso Internacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 206-210/ (BN.C.15)/ (<http://hdl.handle.net/10174/18903>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160060>)
- Nico, Bravo & Lino, Maria (2000). Escola comunitária de São Miguel de Machede: uma educação diferente para oportunidades iguais. in Albano Estrela et al (Orgs.). *Diversidade de Diferenciação em Pedagogia – Atas do IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 765-768/ (BN.C.18)/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160062> / <http://hdl.handle.net/10174/18896>
- Nico, Bravo & Lino, Maria (2001). Educação: a estrela do desenvolvimento de uma comunidade rural. in Vítor Trindade, Bravo Nico et al. *Atas do Congresso Internacional «Um Olhar sobre Paulo Freire»*. Évora: Universidade de Évora. pp. 87-98/ (BN.C.20)/ (<http://hdl.handle.net/10174/18864>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160063>)
- Nico, Bravo & Lino, Maria (2002) Escola Comunitária de S. Miguel de Machede: aprendendo a construir um futuro particular, num contexto global. in Margarida Fernandes et al (Orgs.). *O Particular e o Global no virar do milénio (Atas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*. Porto: SPCE. pp. 761-764/ (BN.C.22/ ISBN 972-772-328-4/ (<http://hdl.handle.net/10174/18867>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/972-772-328-4.2016C044>)
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2009). Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal: a fotografia de uma década de Qualificação. in *Actas do 1.º Fórum de Investigação em Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa. / (BN.C.44)/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160070> / <http://hdl.handle.net/10174/2855>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2009). Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal: em busca das escolas fora da escola. In Bento Duarte da Silva et al (Orgs.). *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português*

- de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. pp. 2330-2336/ (BN.C.45)/ ISBN 978-972-8746-71-1 / <http://dx.doi.org/10.5935/978-972-8746-71-1.2016C060> / <http://hdl.handle.net/10174/2888>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2011). Educação e Território: o (des) encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. in Márcia de Alvarenga (org.). *Educação de Jovens e Adultos. Em tempos e contextos de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet. pp. 33-43/ (BN.CL.18)/ ISBN 978-85-61521-76-9/ / (<http://hdl.handle.net/10174/2891>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-85-61521-76-9.2016C016>) /
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2012). Official Discourses in the educational systems. Competencies: the new curriculum password. in John Paraskeva y Jurgo Santomé Torres (Eds.). *Globalism and Power*. New York. Peter Lang Publishing. pp. 133-142/ / (BN.CL.29)/ ISSN 2153-330X/ ISBN 9781433115547 / (<http://hdl.handle.net/10174/18798>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/9781433115547.2016C026>)
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2012). O Território na base da construção de um projeto de inovação científica e pedagógica na Universidade de Évora. in Loreto Bermúdez & Inmaculada Álvarez (Comps.). *FECIES 2012*. Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual. pp. 113 – 117/ (BN.CL.26)/ (ISBN-13: 978-84-695-6734-0) <http://dx.doi.org/10.5935/978-84-695-6734-0.2016C023> / <http://hdl.handle.net/10174/8584>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2013). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de educação não formal. In Bento Silva *et al* (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: O Não Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação da Universidade do Minho. pp. 919-923/ (BN.C.56) / ISBN 978-989-8525-22-2/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8525-22-2.2016C066> / <http://hdl.handle.net/10174/18863>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2015). Conhecer para pensar, decidir e intervir em educação: o caso de Alandroal. in Joaquim Fialho, Carlos Silva & José Saragoça (Coords.). *Diagnóstico Social. Teoria, Metodologia e Casos Práticos*. Lisboa: Edições Sílabo. pp. 231-256/ (BN.CL.38)/ (ISSN 978-972-618-837-7)/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-972-618-837-7.2016C027> / <http://hdl.handle.net/10174/18791>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2016). Educação não formal e desenvolvimento local: o caso da Escola Comunitária de São Miguel de Machede. in *Atas do XI Colóquio Ibérico de Estudos Rurais*. Vila Real. UTAD / (BN.C.61) / (no prelo) / <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160134> / <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8550-25-5.2016C077> <http://hdl.handle.net/10174/19313>
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2016a). *Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário*. Ramada: Edições Pedagogo e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora / (BN.L.22) / ISBN 978-989-8655-73-8 /

- (<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18917>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-73-8.2016B001>)
- Nico, Bravo & Nico, Lurdes (2016b). Educação Popular no Ensino Superior: um diálogo entre a Universidade de Évora e o Alentejo. in *Atas do XI Colóquio Ibérico de Estudos Rurais*. Vila Real. UTAD / (BN.C.62) / (no prelo) / <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160118> / <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8550-25-5.2016C078> / <http://hdl.handle.net/10174/19331>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Carvalho, Luísa & Silva, Joana (2007). Analfabetismo: uma simplicidade complexa. in Albano Estrela *et al* (Orgs.) in *Atas do XV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (BN.C.33) / ISBN 178-989-20-0552-2/ <http://dx.doi.org/10.5935/178-989-20-0552-2.2016C049> / <http://hdl.handle.net/10174/18878>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Carvalho, Luísa & Silva, Joana (2007). A aprendizagem no seio da família analfabeta. in *Atas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra./ (BN.C.32) / <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160069> / <http://hdl.handle.net/10174/18893>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Carvalho, Luísa & Silva, Joana (2007). A qualificação da mulher adulta: a dimensão familiar. in *Atas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra./ (BN.C.31) / <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160068> / <http://hdl.handle.net/10174/18891>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Dias, Catarina; Rodrigues, Jorge; Maurício, Patrícia; Mendes, Paulo & Silva, Joana (Orgs.) (2008). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora / (BN.L.9) / ISBN 978-989-95802-0-6/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-95802-0-6.2016B001> / <http://hdl.handle.net/10174/18781>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Ferreira, Fátima & Tobias, Antónia (Orgs.) (2014). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo e Universidade de Évora/ (BN.L.20) / Depósito Legal 375479/14/ <http://dx.doi.org/10.5935/375479/14.2016B001> / <http://hdl.handle.net/10174/8597>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Lopes, Daniela & Ramalho, Patrícia (2016). Universidade Popular Túlio Espanca: quando a educação não formal nasce no seio do currículo universitário. in *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Viseu: SPCE / (BN.C.60) / (no prelo) / <http://hdl.handle.net/10174/19342> / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8550-25-5.2016C076>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Pacheco, Dora & Ramalho, Patrícia (2014). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de Educação Não Formal e de Empreendedorismo Social. in Maria da Saudade Baltazar *et al* (Coord). *Europa Cidadã: pessoas, empresas e instituições. Atas do III Congresso Internacional de Verão*. Évora: Universidade de Évora/

- Escola de Ciências Sociais. pp. 62-72/ (BN.C.58) / ISBN 978-989-8550-25-5/ (<http://hdl.handle.net/10174/18871>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8550-25-5.2016C068>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Pacheco, Dora & Ramalho, Patrícia (2014). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de Educação Não Formal e de Empreendedorismo Social. in Maria da Saudade Baltazar *et al* (Coord). *Europa Cidadã: pessoas, empresas e instituições. Atas do III Congresso Internacional de Verão*. Évora: Universidade de Évora/ Escola de Ciências Sociais. pp. 62-72/ (BN.C.58) / ISBN 978-989-8550-25-5/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8550-25-5.2016C068> / <http://hdl.handle.net/10174/18871>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Serrano, Luísa; Maurício, Patrícia; Ramalho, Patrícia; Pacheco, Dora; Ramos, Sandra; Valadas, Florbela & Silva, Joana (2009). Em busca das aprendizagens no concelho do Alandroal: A dimensão institucional na freguesia de Nossa Senhora do Loreto/ Juromenha. in *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. / (BN.C.43/ ISBN 978-972-745-102-9/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-972-745-102-9.2016C059> /<http://hdl.handle.net/10174/2887>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes & Silva, Joana (2007). Community School of São Miguel de Machede: A decade of Learning. In Rui Vieira de Castro *et al* (Eds). *Changing Relationships between the State, the Civil Society and the Citizen: Implications for adult education and adult learning. Proceedings of the 2007 Active Democratic Citizenship and Adult Learning Network Seminar*. Braga: Universidade do Minho. pp. 310-315/ (BN.C.34)/ ISBN 978-972-9050-27-5/ <http://dx.doi.org/10.5935/178-989-20-0552-2.2016C050> / <http://hdl.handle.net/10174/18886>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia & Carvalho, Luísa (2011). As Escolas Fora da Escola: O Caso do Alandroal. in Bravo Nico *et al* (Orgs). *Escola(s) do Alentejo – um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde. Edições Pedagogo. pp. 11-14/ (BN.CL.21)/ ISBN 978-989-8449-14-6/ (<http://hdl.handle.net/10174/2854>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-14-6.2016C018>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Carvalho, Luísa & Valadas, Florbela (2010). Learning Archeology in the Alandroal: the Institutional dimension. in Guy Tchibozo (Ed). *Actes de la 2ème Conférence Internationale Éducation, Économie et Société*. Vol. 3. Strasbourg (France): Analytrics. pp. 117 – 126/ (BN.C.46)/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160071> / <http://hdl.handle.net/10174/2870>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Valadas, Florbela & Ferreira, Fátima (2013a). *Atlas da Educação em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora/ (BN.L.15) / ISBN 978-989-8655-13-4/ (<http://hdl.handle.net/10174/18808>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-13-4.2016B001>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Valadas, Florbela & Ferreira, Fátima (2013b). *Carta Educativa do Concelho de Alandroal/Revisão de Julho*

- de 2013. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora/ (BN.L.17) / ISBN 978-989-8339-15-7/ (<http://hdl.handle.net/10174/18810>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8339-15-7.2016B001>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Valadas, Florbela & Ferreira, Fátima (2013a). *Atlas da Educação em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora/ (BN.L.15) / ISBN 978-989-8655-13-4/ (<http://hdl.handle.net/10174/18808>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-13-4.2016B001>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Valadas, Florbela & Galhardas, Elisabete (2016). Uma década de aprendizagens (1997-2007): o caso de Terena (Alandroal). in Bravo Nico & Lurdes Nico (Orgs.). *Didáticas do Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo e Universidade de Évora. pp. 311-319/ (BN.CL.43)/ ISBN 978-989-8655-74-5 / (<http://hdl.handle.net/10174/19312>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8655-73-8.2016C072>)
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Valadas, Florbela & Galhardas, Elisabete (2011). Uma década de aprendizagem (1997-2007): o caso de Santiago Maior (Alandroal). in *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Universidade da Coruña. pp. 1963-1971/ (BN.C.51)/ ISSN 1138-1663/ <http://dx.doi.org/10.5935/1138-1663.2016C063> / <http://hdl.handle.net/10174/2884>
- Nico, Bravo; Nico, Lurdes; Tobias, Antónia; Zorreta, Vítor; Galhardas, Elisabete & Valadas, Florbela (2010). Arqueologia educacional de um território: uma década de aprendizagens na freguesia de Juromenha (Alandroal). in José Carlos Morgado *et al* (Orgs.). *Atas do 2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação – Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação da Universidade do Minho. pp. 1540-1552/ (BN.C.48)/ ISBN 978-972-8746-95-2/ <http://dx.doi.org/10.5935/978-972-8746-95-7.2016C062> / <http://hdl.handle.net/10174/2871>
- Nico, Bravo; Pacheco, Dora; Nico, Lurdes; Silva, Joana & Maurício, Patrícia (2008). Dez anos de existência de uma escola comunitária. in Bravo Nico *et al* (Orgs.). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp. 253-257/ (BN.C.35)/ ISBN 978-989-95802-0-6/ (<http://hdl.handle.net/10174/18882>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-95802-0-6.2016C051>)
- Nico, Lurdes (2011). *A Escola da Vida: reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo. (<http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8449-05-4.2016B001>)
- Nico, Lurdes Pratas (2009). *Avaliação do(s) impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005)*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento/policopiada). (<http://hdl.handle.net/10174/19438>)

- Norbeck, Johan (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Norbeck, Johan (1982). Algumas formas e tendências a elas relativas no domínio da educação de adultos bem sucedidas no mundo actual. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 123-144.
- Nóvoa, António (1997). Histórias de Vida. in Lys Samartino & Maria de Carvalho Torres (Org.). *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica. pp. 58-69.
- Nóvoa, António (2002). Prefácio. In Cristina Barcoso. *O Zé Analfabeto no Cinema. O cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa. pp.9-11.
- Nunes, Débora (2002). *Pedagogia da Participação: trabalho com comunidades*. Salvador: Quarteto editora.
- OEFP (1999). *Relações entre a escola e o mercado de emprego envolvente*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Olsen, Henning (2006). Lifelong Learning – a challenge for adult Education Research. in Rui Castro, Amélia Sancho & Paula Guimarães (Eds.). *Adult Education: new routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho/Unit of Adult Education. pp.57-74.
- Oliveira, Clara Costa (1999). *A Educação como processo auto-organizativo. Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Em Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, Inês Barbosa; Sgarbi, Paulo (2008). *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, Marta Kohl (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* (12), 59-73.
- Oliveira, Walter (2004). *Educação Social de Rua: As bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed.
- Osório, Agustín (2003). *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel Educación.
- Osório, Agustín (2004). Animação sociocultural e animação de adultos. Teorias, programas e âmbitos. in Jaume Trilla (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget. pp. 235-250.
- Pais, José & Pohl, Axel (2003). Of roofs and knives: the dilemmas of recognising informal learning. (s/p). (Recuperado de: <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%202003%20>, 28 de Novembro de 2016)
- Palmeirão, Cristina (2000). Aproximar gerações: o caminho da educação. in Angelina Lopes & Armandina Heleno (Coord.). *Envelhecimento Activo*. Porto: REAPN. pp. 23-25.
- Pato, Manuel Vaz (1982). «Educação de Adultos» como meio de correcção de graves desigualdades socio-económicas e socio-culturais. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 91-122.

- Patrício, Manuel (1982a). Introdução. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 13-24.
- Patrício, Manuel (1982b). A Educação de Adultos em Portugal – os últimos dois séculos. Proposta de conceitos fundamentais. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 33-78.
- Patrício, Manuel (1982c). Encerramento: palavras finais. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 411-416.
- Patrício, Manuel (1993). *A Escola Cultural – horizonte decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, Manuel (2004). Aprender na Escola do Alentejo. in Bravo Nico, Eduardo Costa, Paulo Mendes & Lurdes Pratas Nico (Orgs.). *Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora. pp. 13-16.
- Peixoto, José Luís (2014). *Galveias*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Pérez, Petra (2002). Criança y estilos familiares de educación. in Enrique Gervilla (Coord.). *Educación Familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea. pp. 65-80.
- Pestana, Manuel (1982). A Educação de Adultos em Portugal. O caso específico do Alentejo – Agentes e grandes métodos de educação de adultos. In Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.249-265.
- Pintassilgo, Joaquim (n.d). *Imprensa de Educação e Ensino, Universidades populares e Renovação Pedagógica*. pp. 1-12. (Recuperado de: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3998/3/Imprensa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>, a 28 de dezembro de 2016)
- Pinto, Álvaro Vieira (1982). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, Carla (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (Tese de Doutoramento/policopiada). (Recuperado de: [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4230/4/tese\\_doutoramento%20doc%20definitivo%2020fev](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4230/4/tese_doutoramento%20doc%20definitivo%2020fev), a 28 de dezembro de 2016)
- Pinto, Manuel (2003). Informação, Conhecimento e Cidadania – A Educação Escolar como Espaço de Interrogação e de Construção de Sentido. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 87-98.
- Pires, Paulo (2007). *Contributo para uma Cartografia das Aprendizagens no concelho do Gavião*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Pizarro, Mariam Colón (2011). *Poetic Pragmatism: The Puerto Rican Division of Community Education (DIVEDCO) and the Politics of Cultural Production, 1949-1968*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Romance Languages

- and Literatures: Spanish) in the University of Michigan. (Recuperado de: [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/84541/colonm\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/84541/colonm_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y), 28.12.2016)
- PNUD (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. O trabalho como motor do desenvolvimento humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. (Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15\\_overview\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf), a 28 de Dezembro de 2016)
- Puig, Josep (2009). Presentación. in Josep Puig *et al* (Orgs.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 9-14.
- Quaresma, Ângela (2009). *Projectos de Educação Não formal: actividades de animação de tempos livres*. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação]. Lisboa: Universidade de Lisboa (policopiada). (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/3075>, 28 de dezembro de 2016)
- Quintanilha, Alexandre (2003). Aprender para lá dos que nos Ensinaram. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 23-28.
- Quintas, Helena (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Raimundo, Hélder (2003). Os educadores comunitários. A globalização e a felicidade. Afinal o que temos a ver com isto?. in Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 63-74.
- Rakotomala, Pierre & Khoi, Le Thanh (1981). *A Educação no meio rural*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ramis, Anna (2016). *Aprentatge Servei i Gent Gran*. Barcelona: Fundació Jaume Boffill.
- Ramos, José (2002). As redes somos nós. in CNE (Eds). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 109-130.
- Ramos, Maria da Conceição (2011). Economia Solidária, Inovação Social, Empreendedorismo e Desenvolvimento Local. in Luís Alcoforado *et al* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 255-275.
- Ramos, Natália (2011). Educar para a Interculturalidade e Cidadania. in Luís Alcoforado *et al* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 189-200.
- Reis, Francisco & Mesquita, Luís (1993). Animação Comunitária e associativismo. in *Animação Comunitária*. Porto: Edições ASA. pp. 26-29.
- Rennie, John (1988). Desenvolvimento de um currículo para a Educação Comunitária. in *Educação Comunitária em debate*. Belo Horizonte: FAE/IRHHJP. pp 56-67.
- Ribeiro, António & Ribeiro, Lucie (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rivero, José (2003). Sobre el concepto de ciudadanía. Algunas implicaciones para la educación. in Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 121-138.
- Roca, Genís (2013). Os novos desafios da vida urbana: a redefinição do conceito de «comunidade» na era da Internet. in *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa: AICE/Associação Internacional das Cidades Educadoras. pp. 133-142.
- Roca, Joaquin & Canal, Guillermo (2002). *Jóvenes, Universidad y compromiso social: Una experiencia de inserción comunitária*. Madrid: Narceua S.A. de Ediciones.
- Rodrigues, Áurea; Kastenzholz, Elisabeth & Morais, Duarte (2011). O papel da nostalgia para o turista norte americano no espaço rural europeu. in Elisabete Figueiredo *et al* (Coord.). *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro*. Castro Verde: 100LUZ. pp. 231-244.
- Rodrigues, Filomena (2003). O projecto educativo local do concelho da Golegã (1993-1999). *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 77-102.
- Rodrigues, Maria do Céu & Martins, Rosinda (1996). Animação Comunitária, Sócio-Educativa e Cultural numa comunidade em mudança: intervenção de adultos na aldeia fronteiriça de Beirã, concelho de Marvão, Alto Alentejo. in *Encuentro Transfronteirizo sobre Educación de Adultos – Educación de Personas Adultas/Interreg II*. Badajoz: Consejería de Educación Y Juventud.
- Rodriguez, José (2009). Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 151-161.
- Rogers, Jennifer (1974). *Ensino de Adultos*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Roldão, Maria do Céu (1996). *A Educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida*. *Inovação*, 9 (3), 205-217.
- Romans, Mercè; Petrus, Antoni & Trilla, Jaume (2002). *De Profésion: educador(a) social*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Romão, João António (2009). *Cartografia dos ambientes de aprendizagem no concelho de Évora: o caso do território do agrupamento de escolas n.º 4*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Romão, José Eustáquio (2001). O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 123-147.
- Romão, José (2006). Civilização do Oprimido. in Afonso Scocuglia (Org.). *Paulo Freire na História do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 43-54.
- Rosa, Maria João (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rosário, Sandra & Sares, Manuel (2003). Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário. Formação para o desenvolvimento local – a experiência da Associação In Loco, na Serra do Caldeirão. in Emílio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*.

- Vila Real de Santo António: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 233-246.
- Rothés, Luís (1993). A centralidade da educação de adultos em Portugal e a expansão dos espaços de intervenção dos animadores. In AA.VV. *Animação Comunitária*. Porto: Edições ASA. pp. 16-25.
- Rothés, Luís (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. in Isabel Silva, José Leitão & Maria Márcia Trigo (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 13-22.
- Rothés, Luís; Silva, Olívia; Guimarães, Paula; Sancho, Amélia & Rocha, Maria Augusta (2006). Para uma caracterização de Formas de organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. in Licínio Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 181-204.
- Roux, Bernaead (1974). *Formação Permanente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Rovira, Josep (2009). Presentación. in Josep Puig *et al* (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 9-13.
- Ruas, Fernando (2013). *A Carta Educacional do concelho de Aljustrel como elemento impulsionador do enriquecimento educativo local*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Ruas, Henrique (1978). Educação de Adultos em Portugal, no passado e no presente. in Maria José Gusmão & Gomes Marques (Coords.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 269-300.
- Rubio, Laura & Lucchetti, Laura (2016). *APS: pau, drets humans i solidaritat*. Barcelona: Fundació Jaume Boffill.
- Sacristán, José Gimeno (2008). *A Educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Samartino, Lys & Torres, Maria (Orgs.) (1997). *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sanguinho, Ana (2007). *Programa “Escola Segura” – avaliação dos impactos no concelho de Portalegre no período 1996-2005*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Santos, Armindo (2013). *Identities incertas: uma perspectiva antropológica da Anomia Identitária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Santos, Domingos (n.d.). *Dos modelos de desenvolvimento local aos projectos de animação cultural: conceitos, dimensões e desafios*. (s/p). (Recuperado de: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1009/1/DS\\_comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1009/1/DS_comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf), a 15 de dezembro de 2016)
- Santos, José (2011). A fábrica da memória: transacção e negociação das memórias colectivas. in Rui Arimateia (Coord.). *Oralidades: ao encontro de Giacometti*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 101-115.
- Santos, Madalena (2002). Um olhar sobre o conceito de “Comunidade de Prática”. Cadernos S@ber+, suplemento da *Revista S@ber+*, (15), 3-8.
- Saramago, José (2013). *Viagem a Portugal*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Sarmento, Manuel & Oliveira, Joaquim (2005). *A Escola é o melhor do povo. Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais*. Porto: Profedições.

- Sarramona, Jaume (1998). La animación sociocultural. in Jaume Sarramona, Gonzalo Vázquez & Antoni Colom & (Org.). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Scheffknecht, J. & Schwartz, B., (1986). La formación continua. in Maurice Debesse & Gaston Mialaret (Org.). *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oios-taus. pp. 171-215
- Sen, Amartya (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Serrano, Laura (2009). El aprendizaje en el eaprendizaje servicio. in Josep Puig et al (Coord.). *Aprendizaje Servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 91-105.
- Silva, Albina (2011). *As aprendizagens não formais e informais no ingresso à Escola Padre António Macedo (ESPA): um estudo no âmbito das parcerias entre a escola e outras instituições de Vila Nova de Santo André*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/policopiada).
- Silva, Artur (2002). Comunidade de Prática. Cadernos S@ber+, suplemento da *Revista S@ber+*, (15), 9-18.
- Silva, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Silva, Augusto Santos (2002). A actualidade dos direitos humanos e a Educação. in Gertrudes Amaro (Coord.). *Educação para os direitos humanos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 25-36.
- Silva, Augusto Augusto (2002). Intervenção produzida. in CNE (Eds). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 25-30.
- Silva, Lúcio (1979). *Cultura, Participação e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho/Projecto de Educação de Adultos.
- Silva, Maria (2008). *A racionalidade comunicativa: contributos para a educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento/policopiada).
- Silva, Sabina (2009). *Práticas de Animação de Idosos*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Trabalho de Projecto tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação/policopiado). (Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/2210>, 28.12.2016)
- Silvestre, Carlos (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silvestre, Carlos (2011). *Educação e Formação de Adultos: uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, António (1994). Desenvolvimento Intelectual do Adulto. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho. pp. 151-162.
- Simões, Manuel Breda (1965). *Pedagogia Concreta, Educação Permanente e Formação Psicossocial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, Jonathan (1997). Estilos de aprendizagem na educação de adultos. in Lys Samartino & Maria de Carvalho Torres (Org.). *Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. pp. 7-29.
- Snyders, Georges (1986). *La joie à l'école*. PUF/Presses Universitaires de France.

- Soeiro, Alfredo (2001). *Collaboration in Continuing Education Networks: option or destiny?* pp.1-6. (Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5588/2/30243.pdf>, 28.11.2016)
- Soler, Joan (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia. In Teresa Abril (Coord.). *Escuela y territorio: experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 25-30.
- Solinis, Germán (2014). Prefácio. in Françoise Garibay & Michel Séguier (Coord.). *Pedagogia y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco: Instituto Politecnico Nacional/Mexico. pp. 13-16.
- Sousa, Vanessa (2011). Velhas e novas colonialidades sobre os espaços rurais: uma leitura a partir do caso algarvio. in Elisabete Figueiredo et al (Coord.). *O Rural Plural: olhar o presente, imaginar o futuro*. Castro Verde: 100LUZ. pp. 259-274.
- Souza, João (2007). A Educação e o movimento popular do 25 de Abril. in Rui Canário (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa. pp. 37-80.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2003). *Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede*. pp. 1179-1202. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313717005.pdf>, a 28 de dezembro de 2016)
- Streck, (2004). O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. *Revista Brasileira de Educação* (26), 58-68. (Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a04>, a 28 de dezembro de 2016)
- Tanguy, Lucie (2003). La Formation Permanente en France, genèse d'une catégorie. in FCG (Eds). *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 119-128.
- Távora, António; Vaz, Henrique & Coimbra, Joaquim (2012). A(s) Crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber e Educar* (17), 28-40.
- Taylor, Paul (2000). Quelle Pédagogie pour quele liberte?: Un argumente freiréen pour une pédagogie de la caresse. in *Actes du Colloque: Um olhar sobre Paulo Freire*, Congresso Internacional. Évora: Université d'Évora/Portugal, pp.123-128.
- Taylor, Paul (2002). Reconnaître de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, un nécessité pour répondre à l'exigence de démocratisation et pour l'épanouissement de chaque élève. *Ville-Ecole-Intégration*, (5).
- Taylor, Paul (2006). Undemocratic citizens or uncivil democrats?. Learning or unlearning citizenship and democracy. *Educação: Temas e Problemas*, 1 (2), 21-36.
- Teare, Richard & Dealtry, Richard (2002). Construir y mantener una organización de aprendizaje. in Richard Teare, David Davies & Eric Sandelands (orgs.). *Organizaciones que aprendem y formación virtual*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 151-176.
- Teixeira, Leonor & Fontes, Miguel (1996). A Literacia na vida quotidiana dos idosos: duas freguesias do centro histórico de Lisboa. in Ana Benavente (Coord.). Alexandre Rosa, Firmino da Costa & Patrícia Ávila (Orgs.). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva*

- e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação. pp. 267-310.
- Teixeira, Leonor & Fontes, Miguel (1996). A Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio. in Ana Benavente (Coord.). Alexandre Rosa, Firmino da Costa & Patrícia Ávila (Orgs.). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação. pp. 311-355.
- Telles, Gonçalo Ribeiro (1978). Desenvolvimento e Educação. in Maria José Gusmão & Gomes Marques (Coord.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 413-426.
- Telles, Gonçalo Ribeiro (1982). Análise socio-cultural do Alentejo – o Homem e a Terra. in Manuel Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo: contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp. 215-240.
- Telleschi, Tiziano (2003). Apegarse a lo social: de la comunidade de valor a la comunidade como valor. Notas para una educación para la paz en una sociedad globalizada. in Emilio Ramos & João Viegas Fernandes (Orgs.). *Actas do 1º Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. Vila Real de Santo António: Câmara Municipal de Vila Real de Santo António. pp. 247-263.
- Tobias, Antónia & Nico, Bravo (2014). De um projeto de investigação científica às medidas de agenda local. in Bravo Nico *et al* (Orgs.). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora. pp. 46-58/ (BN.CL.34)/ Depósito Legal 375479/14/ <http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160012> / <http://hdl.handle.net/10174/18787>
- Tobias, Antónia & Nico, Bravo (2014). De um projeto de investigação científica às medidas de agenda local. in Bravo Nico *et al* (Orgs.). *Educações no Alentejo*. Mangualde: Edições Pedagogo & Universidade de Évora. pp. 46-58/ (BN.CL.34)/ Depósito Legal 375479/14/ (<http://hdl.handle.net/10174/18787>) / (<http://dx.doi.org/10.5935/ref.20160012>)
- Torres, Maria (2014). *Trajectórias de Qualificação e Projectos de Futuro em Adultos Formandos de um Curso de Educação e Formação de Adultos em Pastelaria e Panificação na Freguesia de Alcáçovas (2010-2012)*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado/polycopiada).
- Trayner, Beverly (2002). Comunidade de Prática. Cadernos S@ber+, suplemento da *Revista S@bER+*, (15), 9-18.
- Trigo, Márcia (2001). Intervenção na Sessão de Abertura. in *Actas da Conferência Europeia – Educação e Formação de Adultos na Europa. As competências-chave para a cidadania e a empregabilidade*. pp. 19-23.
- Trigo, Márcia (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 101-114.
- Trilla, Jaume (1993). *Otras Educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Trilla, Jaume (2004). Conceito, Exame e universo da animação sociocultural in Jaume Trilla (Coord.). *Animación Sociocultural – Teorias, Programas e Ámbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. in Valéria Amorim Arantes (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial. pp. 15-58
- Trilla, Jaume (2009a). El Aprendizaje Servicio en la Pedagogía Contemporánea. in Josep Puig (Coord.) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó. pp.33-52.
- Trilla, Jaume (2009b). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. In Teresa Abril (Coord.). *Escuela y territorio: experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 15-28.
- Úcar, Xavier (2009). Acción comunitária e intervención socioeducativa en un mundo globalizado. in Xavier Úcar et al (Coord.). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitária en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de America y Brasil*. Barcelona: Editorial GRAÓ. pp. 13-44.
- UNESCO (1972). *Guia Prático de Alfabetização Funcional*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (1985). *Informe Final de la IV Conferência Internacional sobre la Educación de Adultos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). *CONFINTEA – Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO.
- Valadas, Sandra Teodósio; Ribeiro Gonçalves, Fernando & Faisca, Luís (2010). Approaches to study in higher education portuguese students: a portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). *Higher Education*, 59 (3), 259–275. (<http://hdl.handle.net/10400.1/3055>) / (<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9246-5>)
- Valadas, Sandra; Ribeiro Gonçalves, Fernando; Faisca, Luís & Vilhena, Carla (2005). Students' Voices at a Portuguese University: Academic Motivation and its Relationship with Academic Success. in Pam M. Denicolo & Michael Komfp (Eds.). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. Oxford: Routledge. pp.109-118. (<http://hdl.handle.net/10400.1/4888>)
- Vale, Mário (2006). Inovação, estratégias e políticas em regiões periféricas. in Patrícia Pedro-Rego (Coord.). *Aproximar as margens: cooperação transfronteiriça e desenvolvimento local no espaço rural do Alentejo e da Extremadura*. Évora: Fundação Luís de Molina/Universidade de Évora. pp. 1-14.
- Vallespir, Jordi & Morey, Mercè (2007). A participação dos idosos na sociedade: integração vs. segregação. in Agustín Osório Y Fernando Pinto (Coord.). *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa*. Lisboa. Instituto Piaget. pp. 225-251.
- Vasconcelos, Diogo (2010). Inovação social, a agenda do future. in Carlos Azevedo, Raquel Franco & João Meneses (Coords.). *Gestão de organizações sem fins lucrativos: o desafio da inovação social*. Lisboa: Imoedições. pp. 31-50.
- Vasconcelos, Ricardo; Lacomblez, Marianne & Santos, Marta (1999). Da didáctica profissional à Ergonomia e Formação – a incontornável referência ao real. in OEFP (1999). *Aplicação de metodologias de formação*

- para adultos pouco escolarizados*. Lisboa: OEFP/Observatório do Emprego e Formação Profissional. pp. 83-117.
- Vásquez, Gonzalo (1998). La Educación No Formal y otros conceptos próximos. in Jaume Sarramona, Gonzalo Vásquez & Antoni Colom (Orgs.) *Educación No Formal*. Barcelona: Editorial Ariel. pp. 11-25.
- Veiga, José Ferragolo (2005). *Território e Desenvolvimento Local*. Oeiras: Celta Editora.
- Velho, Gilberto (2003). Dimensões da Cultura na Sociedade Moderno – Contemporânea. in FCG (Eds.) *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.35-47.
- Veloso, José (1978). Comunal, Comunalismo e Comunitarismo. in Maria José Gusmão e Gomes Marques (Coord.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 341-343.
- Ventura, Alexandre; Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge Adelino (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e),128-136. / <http://hdl.handle.net/10773/11761> / <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.htm>
- Vidricaire, André (2014). Producción colectiva de un saber emancipador, D-Trois Pierre. Montreal, Canadá. in Françoise Garibay e Michel Séguier (Coord.). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*. Zacatenco: Instituto Politecnico Nacional/Mexico. pp. 113-128.
- Vieira, Ana & Coutinho, Andreia (2014). *O processo SAAL: Arquitetura e Participação (1974-1976) – Dossiers Pedagógicos*. Porto: Fundação de Serralves.
- Villar, Maria (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, Lev (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Edição.
- Vygotsky, Lev (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Edição.
- Wanderley, Luiz (2010). *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Welch, Lori & Vitacco Michael (2013). *Critical synthesis package: approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. ([http://doi.org/10.15766/mep\\_2374-8265.9404](http://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9404))
- Wildemeersch, Danny; Jansen, Theo; Vandenabeele, Joke & Jans, Marc (2004). Aprendizagem Social: uma nova perspectiva sobre a aprendizagem em sistemas participados. in Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho. pp. 153-174.
- Zimmer, Jürgen (1988). Exorcizando o espírito de Nathanael (acerca de algumas tendências na Educação Comunitária). in *Educação Comunitária em debate*. Belo Horizonte: FAE/IRHHJP. pp 33-46.

### **Legislação Referida** *(por ordem cronológica)*

- Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio (Estabelece o Serviço Cívico Estudantil)
- Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro (Estabelece o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos/PNAEBA)
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (Estabelece o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária/TEIP)
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio (Estabelece o Programa Educação para Todos/PEPT)
- Deliberação n.º 1463/2003, publicada em Diário da República, em 24 de setembro (Aprova a reformulação do plano de estudos da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Évora)
- Despacho n.º 21984/2008, publicado em Diário da República, a 25 de agosto (Aprova a criação da Licenciatura em Ciências da Educação)
- Despacho 9204/2012, publicado em Diário da República, a 9 de julho (Aprova o novo plano de estudos do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação)
- Ordem de Serviço n.º 13/2016 da Universidade de Évora, publicada em 10 de agosto de 2016 (Institui o Regulamento Académico da Universidade de Évora)

