



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

Tese de Doutoramento

**Cartografia Educacional do Concelho de Monforte  
(2008-2018)**

Lígia Maria Guerreiro Mirão

Orientador(es) | Bravo Nico

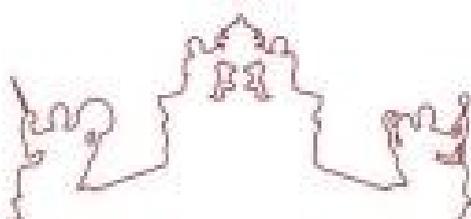
Évora 2022

---

---

---

---



---

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

Tese de Doutoramento

**Cartografia Educacional do Concelho de Monforte  
(2008-2018)**

**Lígia Maria Guerreiro Mirão**

Orientador(es) | **Bravo Nico**

Évora 2022

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Vogais | Bravo Nico (Universidade de Évora) (Orientador)  
Carmen de Jesus Dores Cavaco (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)  
João Carlos Pereira Caramelo (Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação)  
Marília Favinha (Universidade de Évora)  
Sandra Isabel Gonçalves da Saúde (Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja)

Tese elaborada no âmbito do  
Programa de Doutoramento em  
Ciências da Educação da  
Universidade de Évora.

*“Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário”.*

(Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 9)

# AGRADECIMENTOS

Ao meu filho *Rodrigo*, pelos momentos em que estive menos presente na sua vida, pelas palavras de incentivo, pela compreensão e pela tolerância nos momentos difíceis. Pelas privações.

Aos meus *pais e irmãos*, minha família.

Ao Professor Doutor *José Bravo Nico*, pelo profissionalismo, pelo apoio e incentivo, pela orientação constante e permanente, pela prontidão das respostas, pela objetividade e clareza e pela simplificação das diretrizes. Sem a sua orientação, jamais teria conseguido concluir esta investigação.

À Professora Doutora *Ana Paula Canavarro*, pelas aprendizagens que me proporcionou nas suas aulas.

À Professora *Marília Cid*, pelo carinho e simpatia com que me acolheu na chegada à Universidade de Évora.

Às *instituições inquiridas nas freguesias de Monforte, Vaiamonte, Santo Aleixo e Assumar*, pela colaboração neste estudo e pela disponibilidade das informações durante a recolha de dados, fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, *José Bento Aleixo e Marlos Noronha*, companheiros nesta viagem e confidentes. Um grande obrigado pelas palavras de incentivo e pelo apoio ao longo da investigação e escrita da Tese de Doutoramento.

Aos meus colegas do Agrupamento de Escolas de Monforte, *João Silva, Lúcia Anjos e Rui Bernardino*, pelo apoio nestes dois últimos anos.

A Deus, pela fé que depositou no meu coração, desde tenra idade.

# RESUMO

Assumindo como objetivo central, conhecer e caracterizar, no período 2008-2018, a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens), a presente investigação centrou-se num processo de cartografia educacional, através do qual se identificaram as instituições que mais contribuem para a rede de qualificação do território e as aprendizagens que as mesmas disponibilizam.

A questão de partida deste estudo foi formulada do seguinte modo: “Qual o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte e qual o seu contributo para a educação da população?”. Após o mapeamento inicial, procedeu-se à caracterização das aprendizagens identificadas e foi traçado o mapa de qualificação daquele concelho.

A análise descritiva e inferencial evidencia que a maioria das instituições inquiridas participa em atividades de educação e formação; valoriza a formação profissional e a formação informal, a partilha e a troca de conhecimentos; revela preocupação com a responsabilidade social e estabelece parcerias institucionais. Consideramos que estas instituições são um recurso importante para a elaboração da Carta Educativa do Município de Monforte, uma vez que a maior parte das mesmas indicou que as atividades de aprendizagem desenvolvidas têm muita relevância a nível pessoal, familiar, social e profissional. Concluímos que todas as instituições inquiridas têm potencial educativo e contribuem, em contextos formais e não formais de aprendizagem, para a educação da população do concelho de Monforte.

**Palavras-chave:** Educação Formal, Educação não Formal, Educação Informal, Território de Monforte, Cartografia Educacional.

# ABSTRACT

## **Educational cartography of the municipality of Monforte (2008-2018)**

Assuming as a central objective, to know and characterize, in the period 2008-2018, the qualification network available in the municipality of Monforte (considering the formal and non-formal contexts of apprenticeships), this research focused on an educational mapping process, through which the institutions that contribute most to the qualification network of the territory and the apprenticeships that they make available were identified.

The starting question of this study was formulated as follows: “what is the universe of institutions with educational potential in the municipality of Monforte and what is their contribution to the education of the population?”. After the initial mapping, the identified learnings were characterized and the qualification map of that county was drawn.

The descriptive and inferential analysis shows that most of the institutions surveyed participate in education and training activities; values professional and informal training, sharing and exchange of knowledge; reveals concern with social responsibility and establishes institutional partnerships. We consider that these institutions are an important resource for the elaboration of the educational Charter of the municipality of Monforte, since most of them indicated that the learning activities developed have a lot of relevance on a personal, family, social and professional level. We conclude that all the institutions surveyed have educational potential and contribute, in formal and non-formal contexts of learning, to the education of the population of the municipality of Monforte.

**Keywords:** Formal education, non-Formal education, Informal education, Territory of Monforte, educational cartography.

# ÍNDICES

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO: MODALIDADES E CONTEXTOS	8
1.1. Educação: um direito humano	9
1.1.1. Organização das Nações Unidas – de Desenvolvimento Sustentável	9
1.1.2. A Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo Português	13
1.1.3. Educação e Desenvolvimento Humano	19
1.1.4. Educação e Desenvolvimento Local	23
1.1.5. Educação e Instituições não escolares (associativismo)	28
1.2. Educação: as diferentes abordagens	31
1.2.1. Educação Permanente	31
1.2.2. Educação Popular	37
1.2.3. Educação e Formação de Adultos	43
1.2.4. Aprendizagem ao Longo da Vida	45
1.2.5. Educação Comunitária	50
1.3. Educação: os contextos formais, não formais e informais	53
1.3.1. Educação Formal	53
1.3.2. Educação Não Formal	58
1.3.3. Educação Informal	86
1.4. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	98

<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO:</b>	<b>107</b>
<b>UMA RELAÇÃO DINÂMICA</b>	
2.1. Redes de Educação e Formação	108
2.2. Cartografia Educacional: mais do que um mapa	110
2.3. Cidade Educadora	119
2.4. Carta Educativa	129
2.5. Os casos de Alandroal e de Portel	138
<b>PARTE II – ESTUDO DE CAMPO</b>	<b>144</b>
<b>CAPÍTULO III – DESENHO DA</b>	<b>145</b>
<b>INVESTIGAÇÃO</b>	
3.1. A investigação a realizar	146
3.1.1. A questão de partida	146
3.1.2. Os objetivos da pesquisa	146
3.2. As opções metodológicas	148
3.2.1. Os paradigmas em questão	148
3.2.2. A abordagem quantitativa	150
3.2.3. A abordagem qualitativa	151
3.2.4. A abordagem mista	152
3.2.5. O estudo de caso	152
3.2.6. A opção assumida	155
3.3. O objeto da investigação	156
3.3.1. O universo considerado	156
3.3.2. As circunstâncias limitantes	159
3.3.3. As opções assumidas	160
3.4. A recolha da informação	164
3.4.1. O universo institucional	165
3.4.2. Os contactos prévios	174
3.4.3. O Questionário das Aprendizagens	176
Institucionais	

3.4.3.1. A sua anterior utilização	177
3.4.3.2. A sua adaptação	178
3.4.3.3. A aplicação do questionário	179
3.5. As técnicas de análise da informação	180
3.5.1. A análise documental	180
3.5.2. A abordagem estatística	181
3.5.3. A análise de conteúdo	183
PARTE III	185
CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EM INVESTIGAÇÃO – MONFORTE	186
4.1. Monforte, o território do projeto de investigação	187
4.1.1. Enquadramento territorial	187
4.1.2. Características geográficas de Monforte, acessibilidade e mobilidade	188
4.1.3. A mobilidade	190
4.1.4. O Plano Diretor Municipal	194
4.1.5. A rede de equipamentos de utilização coletiva	198
4.2. A dimensão demográfica	199
4.2.1. A população e sua evolução	199
4.3. A dimensão económica	209
4.4. A dimensão cultural e associativa	215
4.4.1. Tradições e costumes do concelho de Monforte	215
4.4.1.1. A tauromaquia	215
4.4.1.2. O artesanato	216
4.4.2. Núcleos históricos do concelho	217
4.4.2.1. Património Arqueológico	217

4.4.2.2.	O Núcleo Museológico	218
4.4.3.	As associações	218
4.5.	A dimensão social	220
4.5.1.	Dados Sociais Relevantes	220
4.5.2.	Rede social	227
4.5.2.1.	A Rede Solidária do Medicamento	227
4.5.2.2.	A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	228
4.5.2.3.	A Rede Local de Intervenção Social de Monforte	229
4.5.2.4.	O Concelho Local de Ação Social de Monforte	230
4.5.2.5.	O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância de Monforte	231
4.5.2.6.	O Núcleo Local de Inserção de Monforte	232
4.5.2.7.	A Carrinha S.O.S.	233
4.5.2.8.	O Cartão Municipal do Idoso	234
4.6.	A dimensão educativa	236
4.6.1.	A Carta Educativa do Concelho de Monforte	236
4.6.2.	O Conselho Municipal de Educação	238

<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>241</b>
5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados	242
5.2. Caracterização do universo institucional do concelho de Monforte	242
5.3. A Qualificação nas Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte	266
5.4. O universo das aprendizagens institucionais	277
5.5. A Área das Aprendizagens Institucionais	280
5.6. As Atividades de Aprendizagem	289
5.7. Caracterização das Aprendizagens Institucionais	290
5.7.1. Objetivos das aprendizagens institucionais	290
5.7.2. Responsabilidade da existência das aprendizagens institucionais	296
5.8. Os intervenientes nas aprendizagens institucionais	300
5.9. Os locais de realização das atividades de aprendizagem	309
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES</b>	<b>349</b>
6.1. Resposta à questão de partida	350

6.2.	Consecução dos objetivos do estudo	351
6.3.	Grandes conclusões do estudo	358
6.4.	Discussão dos resultados	360
6.5.	Contributo do estudo para a formação da investigadora	364
6.6.	Eventuais contributos para a realidade do território estudado	364
6.7.	O contributo do estudo para a linha de investigação que integra	365
6.8.	As limitações do estudo	366
6.9.	Sugestões para futuras investigações	367
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>374</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>407</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Enquadramento do Concelho de Monforte no Distrito de Portalegre	156
<b>Figura 2</b> - Enquadramento do Concelho de Monforte em Portugal Continental	187
<b>Figura 3</b> – Rede rodoviária e ferroviária principal do concelho de Monforte	190

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tipologia dos métodos de reconhecimento	92
<b>Quadro 2</b> – Empresários produtores	166
<b>Quadro 3</b> – Pequenos produtores	167
<b>Quadro 4</b> – Artesãos existentes no concelho de Monforte, por freguesia	167
<b>Quadro 5</b> – Restauração/Cafés existentes no concelho de Monforte, por freguesia	168
<b>Quadro 6</b> – Alojamentos existentes no concelho de Monforte, por freguesia	169
<b>Quadro 7</b> - Supermercados e mercearias existentes no concelho de Monforte, por freguesia	169
<b>Quadro 8</b> - Associações existentes no concelho de Monforte, por freguesia	170
<b>Quadro 9</b> - Instituições Particulares de Solidariedade Social existentes no concelho de Monforte, por freguesia	171
<b>Quadro 10</b> - Outros Empresários existentes no concelho de Monforte, por freguesias	171
<b>Quadro 11</b> - Instituições escolares e educativas existentes no concelho de Monforte	172
<b>Quadro 12</b> - Instituições Públicas	173
<b>Quadro 13</b> - Instituições identificadas no concelho de Monforte, por freguesias	174
<b>Quadro 14</b> – Percurso da investigação	175
<b>Quadro 15</b> - Circuitos a realizar pela empresa Rodoviária do Alentejo, S.A.	191
<b>Quadro 16</b> - Circuitos de Transportes Especiais – Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos	191
<b>Quadro 17</b> – Alunos a transportar pela Rodoviária do Alentejo, S.A. – Ensino Secundário	192

<b>Quadro 18</b> - Alunos a Transportar pelo Município de Monforte, por freguesia	193
<b>Quadro 19</b> – Número de Óbitos (Total) no concelho de Monforte (1960-2020)	208
<b>Quadro 20</b> - Número de Nados-Vivos (Total) no concelho de Monforte (1960-2020)	209
<b>Quadro 21</b> - Número de empresas existentes no concelho de Monforte, por Setor de Atividade Económica	212
<b>Quadro 22</b> – Número de empresas existentes no concelho de Monforte, por Área	212
<b>Quadro 23</b> - Pessoal ao Serviço das Empresas, por Atividade Económica no Concelho de Monforte	213
<b>Quadro 24</b> - Constituição e Dissolução de Empresas (2009-2019), no Concelho de Monforte	214
<b>Quadro 25</b> - Artesãos existentes no Concelho de Monforte, por freguesia	216
<b>Quadro 26</b> - Alojamentos não clássicos no concelho de Monforte	220

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Relatório de avaliação da atividade da CPCJ de Monforte	228
<b>Tabela 2</b> – Instituições com Potencial Educativo: localização	244
<b>Tabela 3</b> – Instituições com Potencial Educativo: Natureza Jurídica	245
<b>Tabela 4</b> – Instituições com Potencial Educativo: Natureza Estatuária	246
<b>Tabela 5</b> – Instituições com Potencial Educativo: Antiguidade	247
<b>Tabela 6</b> – Instituições com Potencial Educativo: Interrupção de Atividade	248
<b>Tabela 7</b> – Instituições com Potencial Educativo: Número de Sócios	249
<b>Tabela 8</b> – Instituições com Potencial Educativo: Número de pessoas	250
<b>Tabela 9</b> – Instituições com Potencial Educativo: Número de pessoas, por sexo	251
<b>Tabela 10</b> – Instituições com Potencial Educativo: Número de trabalhadores por grupo profissional	251
<b>Tabela 11</b> – Instituições com Potencial Educativo: Área de Atividade Económica	252
<b>Tabela 12</b> - Instituições com Potencial Educativo: Área de atividade funcional	253
<b>Tabela 13</b> - Instituições com Potencial Educativo: Funcionamento dos Órgãos Sociais	254
<b>Tabela 14</b> – Instituições com Potencial Educativo: Plano Anual de Atividades	255
<b>Tabela 15</b> - Instituições com Potencial Educativo: A possibilidade de poderem vir a desenvolver um Plano Anual de Atividades	255
<b>Tabela 16</b> – Instituições com Potencial Educativo: Participação em atividades de Educação/Formação	256
<b>Tabela 17</b> – Instituições com Potencial Educativo: Tipo de participação em atividades de Educação/Formação	257

<b>Tabela 18</b> – Instituições com Potencial Educativo: Tipo de atividades em que participaram	258
<b>Tabela 19</b> - Instituições com Potencial Educativo: Contabilidade	259
<b>Tabela 20</b> - Instituições com Potencial Educativo: Atividades desenvolvidas no âmbito do Trabalho Administrativo	260
<b>Tabela 21</b> – Instituições com Potencial Educativo: Acesso do público	261
<b>Tabela 22</b> – Instituições com Potencial Educativo: Vínculo Institucional	262
<b>Tabela 23</b> – Instituições com Potencial Educativo: Certificação	262
<b>Tabela 24</b> – Instituições com Potencial Educativo: Período de funcionamento	263
<b>Tabela 25</b> – Instituições com Potencial Educativo: Horário de funcionamento	264
<b>Tabela 26</b> – Instituições com Potencial Educativo: Parcerias institucionais	265
<b>Tabela 27</b> – Instituições com Potencial Educativo: Preocupação com a qualificação dos recursos humanos	267
<b>Tabela 28</b> - Instituições com Potencial Educativo: Adequação das qualificações acadêmicas aos cargos/funções desempenhadas	268
<b>Tabela 29</b> - Instituições com Potencial Educativo: Empenho dos recursos humanos nas suas funções	269
<b>Tabela 30</b> – Instituições com Potencial Educativo: Valorização da formação profissional	270
<b>Tabela 31</b> – Instituições com Potencial Educativo: Preocupação com a responsabilidade social	271
<b>Tabela 32</b> - Instituições com Potencial Educativo: Valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos	272
<b>Tabela 33</b> - Instituições com Potencial Educativo: Estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal	273
<b>Tabela 34</b> - Instituições com Potencial Educativo: Produtividade	274

<b>Tabela 35</b> – Instituições com Potencial Educativo: valorização das diferentes relevâncias	275
<b>Tabela 36</b> – Instituições com Potencial Educativo: O universo das Aprendizagens Institucionais	277
<b>Tabela 37</b> - Aprendizagens Institucionais: média por freguesia, no período 2008-2018	279
<b>Tabela 38</b> –Aprendizagens Institucionais: A área (CNAEF/Grandes Grupos)	280
<b>Tabela 39</b> – Aprendizagens Institucionais: As áreas de estudo (CNAEF)	283
<b>Tabela 40</b> – Aprendizagens Institucionais: As áreas (CNAEF/Áreas de Educação e Formação)	285
<b>Tabela 41</b> - Aprendizagens Institucionais: Número, por Instituição com Potencial Educativo	289
<b>Tabela 42</b> – Aprendizagens Institucionais: Os objetivos	290
<b>Tabela 43</b> – Aprendizagens Institucionais: Outros objetivos relevantes	292
<b>Tabela 44</b> – Aprendizagens Institucionais: outros objetivos relevantes - totais parciais	295
<b>Tabela 45</b> - Aprendizagens Institucionais: Responsabilidade da existência	296
<b>Tabela 46</b> - Aprendizagens Institucionais: Responsabilidade pela conceção	297
<b>Tabela 47</b> - Aprendizagens Institucionais: Responsabilidade pela concretização	298
<b>Tabela 48</b> – Aprendizagens Institucionais: Número de formadores envolvidos	299
<b>Tabela 49</b> - Aprendizagens Institucionais: Tipologia dos destinatários	300
<b>Tabela 50</b> – Aprendizagens Institucionais: Setor profissional	302
<b>Tabela 51</b> – Aprendizagens Institucionais: Outra tipologia dos destinatários	302

<b>Tabela 52</b> – Aprendizagens Institucionais: Grupos específicos	304
<b>Tabela 53</b> – Aprendizagens Institucionais: A dimensão etária dos destinatários	305
<b>Tabela 54</b> – Aprendizagens Institucionais: A dimensão do género dos destinatários	306
<b>Tabela 55</b> – Aprendizagens Institucionais: Número de beneficiários	306
<b>Tabela 56</b> - Aprendizagens Institucionais: A Natureza da participação dos beneficiários	306
<b>Tabela 57</b> – Aprendizagens Institucionais: O porquê da obrigatoriedade da participação	308
<b>Tabela 58</b> – Aprendizagens Institucionais: O porquê da não obrigatoriedade da participação dos beneficiários da atividade de aprendizagem	309
<b>Tabela 59</b> – Aprendizagens Institucionais: Local de realização	310
<b>Tabela 60</b> – Aprendizagens Institucionais: Outro local da freguesia onde se realizaram	312
<b>Tabela 61</b> – Aprendizagens Institucionais: Outro local da freguesia onde se realizaram – Totais parciais	313
<b>Tabela 62</b> – Aprendizagens Institucionais: Outra freguesia do concelho	314
<b>Tabela 63</b> – Aprendizagens Institucionais: Realizadas no exterior do concelho das instituições	315
<b>Tabela 64</b> – Aprendizagens Institucionais: Período de ocorrência	315
<b>Tabela 65</b> – Aprendizagens Institucionais: Duração	317
<b>Tabela 66</b> – Aprendizagens Institucionais: Frequência	318
<b>Tabela 67</b> – Aprendizagens Institucionais: Horário	318
<b>Tabela 68</b> – Aprendizagens Institucionais: Avaliação	319
<b>Tabela 69</b> – Aprendizagens Institucionais: Quem faz a avaliação	320
<b>Tabela 70</b> – Aprendizagens Institucionais: Momentos em que é realizada a avaliação	321
<b>Tabela 71</b> – Aprendizagens Institucionais: Certificação	322

<b>Tabela 72</b> – Aprendizagens Institucionais: Tipos de Certificação	322
<b>Tabela 73</b> – Aprendizagens Institucionais: outro tipo de certificação	323
<b>Tabela 74</b> – Aprendizagens Institucionais: Existência de Parcerias	324
<b>Tabela 75</b> – Aprendizagens Institucionais: Número de Parcerias	325
<b>Tabela 76</b> – Aprendizagens Institucionais: Parcerias estabelecidas	326
<b>Tabela 77</b> - Aprendizagens Institucionais: Financiamento	327
<b>Tabela 78</b> – Aprendizagens Institucionais: Origem do financiamento	328
<b>Tabela 79</b> – Aprendizagens Institucionais: Tipo de Financiamento	329
<b>Tabela 80</b> – Aprendizagens Institucionais: Recursos utilizados	330
<b>Tabela 81</b> – Aprendizagens Institucionais: Recursos materiais	330
<b>Tabela 82</b> – Aprendizagens Institucionais: Relevância	332
Escolar/Académica	
<b>Tabela 83</b> – Aprendizagens Institucionais: Relevância Profissional	333
<b>Tabela 84</b> – Aprendizagens Institucionais: Relevância Social	334
<b>Tabela 85</b> – Aprendizagens Institucionais: Relevância Familiar	335
<b>Tabela 86</b> – Aprendizagens Institucionais: Relevância Pessoal	336
<b>Tabela 87</b> – Aprendizagens Institucionais: Valorização das diferentes relevâncias	337
<b>Tabela 88</b> – Aprendizagens Institucionais: Outros aspetos relevantes	339
<b>Tabela 89</b> – Instituições com Potencial Educativo: Participação no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte	340
<b>Tabela 90</b> – Instituições com Potencial Educativo: Colaboração/Estabelecimento de parcerias no âmbito das redes de Educação/Formação	341
<b>Tabela 91</b> – Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para participar em atividades de aprendizagem	342
<b>Tabela 92</b> – Instituições com Potencial Educativo: Natureza das aprendizagens em que estão disponíveis para participar	343
<b>Tabela 93</b> – Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para partilhar aprendizagens com outros indivíduos/instituições	344

<b>Tabela 94</b> – Instituições com Potencial Educativo: Natureza das aprendizagens que têm disponibilidade para partilhar com outros indivíduos/instituições	346
<b>Tabela 95</b> – Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para trabalhar em parceria	347
<b>Tabela 96</b> – Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para cooperar com as Instituições Escolares/Formação	348

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Habilitações literárias, por freguesias	197
<b>Gráfico 2</b> – Evolução do investimento em equipamentos coletivos, por período, no concelho de Monforte	198
<b>Gráfico 3</b> – Evolução da população residente (1981-2020): Município de Monforte	200
<b>Gráfico 4</b> - Evolução da densidade populacional do concelho de Monforte	201
<b>Gráfico 5</b> - Evolução da População Residente (1864-2001): Freguesias do Município de Monforte	201
<b>Gráfico 6</b> - Evolução demográfica do concelho de Monforte (freguesias)	202
<b>Gráfico 7</b> - Evolução da População Residente (2001-2011), por Freguesia.	203
<b>Gráfico 8</b> - População Residente por Grupo Etário, nas Freguesias do Concelho de Monforte (2001-2011)	204
<b>Gráfico 9</b> - Taxa de Variação da População Residente, por Escalão Etário (2001-2011)	205
<b>Gráfico 10</b> - População Residente (Total) no Concelho de Monforte (2018)	206
<b>Gráfico 11</b> – N.º de empregados e de reformados no concelho de Monforte	210
<b>Gráfico 12</b> – Atividade económica no concelho de Monforte (2011)	211
<b>Gráfico 13</b> – N.º de desempregados por faixa etária - evolução (2001-2011)	221
<b>Gráfico 14</b> – N.º Total de desempregados (2001-2011)	222
<b>Gráfico 15</b> - N.º de desempregados inscritos no Centro de Emprego (2001-2017)	223
<b>Gráfico 16</b> - Desempregados inscritos no Centro de emprego no total da população residente (%)	224

<b>Gráfico 17</b> - Nº de beneficiários de subsídio de desemprego - evolução (2001-2017)	225
<b>Gráfico 18</b> – Número total de Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção no concelho de Monforte	226
<b>Gráfico 19</b> – Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social, no total da população residente com 15 e mais anos (%), no concelho de Monforte	227
<b>Gráfico 20</b> - Instituições com Potencial Educativo: Parcerias institucionais	265
<b>Gráfico 21</b> – Instituições com Potencial Educativo: valorização das diferentes relevâncias	276
<b>Gráfico 22</b> – Aprendizagens Institucionais: O universo	277
<b>Gráfico 23</b> - Aprendizagens Institucionais: A área (CNAEF/Grandes Grupos)	281
<b>Gráfico 24</b> - Aprendizagens Institucionais: As áreas (CNAEF/Áreas de Estudo)	284
<b>Gráfico 25</b> – Aprendizagens Institucionais: As áreas (CNAEF/Áreas de Educação e Formação)	287
<b>Gráfico 26</b> - Aprendizagens Institucionais: N.º de Atividades por Instituição com Potencial Educativo	289
<b>Gráfico 27</b> - Aprendizagens Institucionais: A dimensão do sexo dos destinatários	305
<b>Gráfico 28</b> - Aprendizagens Institucionais: Período de ocorrência	316
<b>Gráfico 29</b> – Aprendizagens Institucionais: Valorização das diferentes relevâncias	338

## **Lista de Siglas e abreviaturas**

ACRA – Associação de Criadores do Rafeiro Alentejano

AE – Agrupamento de Escolas

AMNA - Associação de Municípios do Norte Alentejano

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ASA – Associação Cultural e Desportiva Santo Aleixense

ATL – Atividades de Tempos Livres

BGRI – Base Geográfica de Referenciação de Informação

BTT – Bicicleta Todo o Terreno

CAE – Centro de Área Educativa

CARTE – Carta Educativa

CCA – Centro Comunitário de Aprendizagem

CCDR – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional

CCDRA - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo

CDSS – Centro Distrital de Segurança Social

CE – Conselho Europeu

CED - Centros de Educação para o Desenvolvimento

CIDE – Cidade Educadora

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

CLAS – Conselho Local de Ação Social

CLDS – Contrato Local de Desenvolvimento Social

CMA- Câmara Municipal de Alandroal

CMEM- Conselho Municipal de Educação de Monforte

CMC – Câmara Municipal de Cascais

CMJ – Conselho Municipal da Juventude

CML – Câmara Municipal de Loulé

CMM – Câmara Municipal de Monforte

CMS – Câmara Municipal de Setúbal

CMPS – Câmara Municipal de Pampilhosa da Serra

CMP – Câmara Municipal de Portel

CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRMA – Centro de Recuperação de Menores de Assumar

DP – Dossier Pessoal

DR – Diário da República

DRE – Direção Regional de Educação

E – Educação

EF – Educação Formal

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFAI – Educação/Formação de Adultos e Idosos

EIDT – Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial

EN – Estrada Nacional

ENF – Educação Não Formal

EA – Educação de Adultos

EI – Educação Informal

EIDT - Estratégias Integradas de Desenvolvimento Territorial

ELI – Equipa Local de Intervenção

EP – Educação Permanente

FEE – Formação extraescolar

GNR – Guarda Nacional Republicana

ICED – Conselho Internacional para o Desenvolvimento da Educação

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

IIFA – Instituto de Investigação e Formação Avançada

INE - Instituto Nacional de Estatística

IP – Infraestruturas de Portugal

IPE – Instituições com Potencial Educativo

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

NEFG – Núcleo de Educação/Formação Global

NEFI – Núcleo de Educação/Formação Integrada

NLI – Núcleo Local de Inserção

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não Governamental

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PAICDM – Plano de Ação Integrado para as Comunidades Desfavorecidas

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PDM – Plano Diretor Municipal

PEC – Projeto Educativo Concelhio

PEEMA - Plano Estratégico Educativo do Município de Alvito

PIPSE – Projeto Integrado de Promoção do Sucesso Educativo

PPDM – Plano Diretor Municipal do Município de Monforte

PNE – Plano Nacional de Emprego

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo

PSP – Polícia de Segurança Pública

QAI – Questionário das Aprendizagens Institucionais

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RLIS – Rede Local de Intervenção Social

SOFIMO – Sociedade Filarmónica Monfortense

SA – Sociedade Anónima

SFL – School For Life

SNS – Serviço Nacional de Saúde

RLIS – Rede Local de Intervenção Social

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional

SNIFI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TT – Todo o Terreno

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNRIC - United Nations Regional Information Centre for Western Europe

# INTRODUÇÃO

Identificar e conhecer a rede de oportunidades de aprendizagem de um dado território, considerando todas as modalidades de educação e formação e as instituições que as promovem, tem vindo a revelar-se um estudo importante, uma vez que possibilita a avaliação do potencial educativo desse território (Nico, 2011).

O Município de Monforte localiza-se no Alto Alentejo e é um dos 15 Municípios que integram o Distrito de Portalegre. Monforte é composto por quatro freguesias, designadamente: Assumar, Monforte, Santo Aleixo e Vaiamonte. A população total residente no concelho era de 7.245 habitantes no ano de 1960, registando-se, depois, uma acentuada diminuição, em 2001, quando se contabilizaram 3.393 habitantes. Em 2011, verifica-se um ligeiro decréscimo, tendo-se identificado 3.329 cidadãos (PORDATA, 2015). Conforme os Censos de 2021, Monforte tem agora menos 337 habitantes (-10,1%), sendo que o número de população total residente em 2021 é de 2992 habitantes.

Em 2019, 13,6% do total da população residente com 15 e mais anos do concelho de Monforte beneficiava do Rendimento Mínimo Garantido e do Rendimento Social de Inserção, tornando-se o segundo concelho do Alentejo com maior percentagem de beneficiários, ficando apenas atrás do concelho de Mourão, que contabilizava 14,7% (PORDATA, 2021). Salienta-se que estes dois apoios não acumulam simultaneamente, pelo que estes dados fazem referência aos dois apoios da Segurança Social.

A taxa de analfabetismo total no concelho de Monforte, em 2011, era de 17,3%, a mais alta dos concelhos do Alto Alentejo. Segue-se o concelho de Arronches com 16,5% e o concelho de Gavião com 15,4% (PORDATA, 2015). Em 2011, no que respeita à população residente com 15 e mais anos, o concelho de Monforte registava 678 indivíduos sem nível de escolaridade e 899 pessoas possuíam apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico (PORDATA, 2015).

Identificar, conhecer e caracterizar o universo das aprendizagens existentes (disponíveis e concretizadas), no concelho de Monforte, durante o período 2008-2018, foi a principal base de construção da presente investigação, no âmbito do tema Cartografia Educacional, como linha de investigação. Assim, a questão de partida deste estudo foi formulada do seguinte modo: **“Qual o universo de instituições com**

**potencial educativo do concelho de Monforte e qual o seu contributo para a educação da população?”.**

A formação que possuo, em Animação Educativa e Sociocultural e na Formação de Adultos e Desenvolvimento Local e o trabalho que desenvolvo na área da Animação Sociocultural, desde 1998, contribuíram para o meu interesse pela partilha de saberes entre as educações formal e não formal. Ao longo de 23 anos, tenho vindo a trabalhar com pessoas de diversas faixas etárias, em diferentes instituições de cariz educativo, social e comunitário, contribuindo, de algum modo, para a sua formação pessoal, profissional e social.

O interesse pelo tema surgiu em função da atividade profissional desempenhada há cerca de dez anos no território de Monforte, decorrente do cargo de Técnica Superior de Educação especializada em Animação Educativa e Sociocultural no Agrupamento de Escolas de Monforte, assim como das funções desempenhadas, enquanto mediadora da comunidade cigana do concelho. O trabalho que realizo com as crianças e jovens e o contacto que mantenho com as suas famílias, também teve o seu contributo. O facto de estabelecer e manter uma relação estreita com a população do concelho de Monforte levou-me a refletir sobre a rede de qualificação existente para a comunidade e sobre as suas reais necessidades de formação, educação e qualificação.

A necessidade de compreender a dinâmica dos vários instrumentos locais para uma política educativa sustentada no concelho de Monforte foi uma das principais motivações pessoais para melhorar o desempenho a nível profissional no agrupamento de escolas, com todos os alunos, enquanto animadora sociocultural e, essencialmente, com os alunos de etnia cigana, enquanto mediadora do agrupamento.

Este estudo pretende conhecer e caracterizar, no período 2008-2018, a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens). Neste quadro de investigação, foi realizado um processo de cartografia educacional, através do qual se identificaram as instituições que mais contribuem para a rede de qualificação do território e as aprendizagens que as mesmas disponibilizam. Após este mapeamento inicial, procedeu-se à caracterização das aprendizagens identificadas e foi traçado o mapa de qualificação naquele concelho. Trata-se de

um estudo de caso e foram consideradas 38 instituições do concelho de Monforte. A abordagem de investigação é mista e a recolha de dados foi efetuada através de um questionário aplicado presencialmente, o Questionário das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.), composto por questões de resposta fechada e de resposta aberta. Este instrumento de recolha de dados de informação pertence ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e à Universidade Popular Túlio Espanca, tendo sido aplicado com as necessárias adaptações. Considerou-se que o Q.A.I. era adequado à recolha de informação no âmbito deste projeto de investigação, tendo em consideração os seus objetivos. No que respeita à validação, este questionário já havia sido validado aquando da sua construção.

Os principais objetivos da nossa investigação são:

1. Conhecer o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;
  - 1.1. Identificar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;
  - 1.2. Caracterizar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;
  - 1.3. Caracterizar a dimensão educativa das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;
  
2. Conhecer o contributo educativo das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;
  - 2.1. Identificar as aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal);
  - 2.2. Caracterizar as aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal);

3. Traçar uma cartografia educacional completa do concelho de Monforte, partindo do universo de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo desse território;

4. Avaliar do contributo do presente projeto de investigação para a Carta Educativa do concelho de Monforte.

No que respeita à estrutura da nossa tese, optámos por organizá-la em três partes, subdivididas em seis capítulos, cujo texto obedece à seguinte estrutura:

A Parte I inclui os capítulos 1 e 2.

No capítulo 1, apresentamos uma breve reflexão sustentada por uma abordagem teórica e de revisão bibliográfica de vários conceitos referentes às diferentes modalidades e contextos de educação que consideramos estruturantes para a presente tese, designadamente: educação: um direito humano, os objetivos de um desenvolvimento sustentável, de acordo com a Organização das Nações Unidas, Educação Formal, Educação Não Formal, Educação Informal, Educação e Formação de Adultos, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Educação Permanente, Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação e Desenvolvimento, Educação e Desenvolvimento Local, Educação Popular, Educação Comunitária e Educação e Instituições escolares e não escolares (associativismo).

No Capítulo 2, abordamos questões relativas à Educação e ao Território, nomeadamente, as Redes de Educação e Formação, a Carta Educativa, a Cartografia Educacional, as Cidades Educadoras e apresentamos alguns estudos equivalentes ao que aqui se apresenta: a Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal e a consequente Carta Educativa; a Carta Educativa de Portel.

A Parte 2 compreende o Capítulo 3, no qual expomos o desenho da investigação, referindo a questão de partida e os objetivos da pesquisa, as opções metodológicas, designadamente, os paradigmas em questão, as abordagens qualitativa, quantitativa e mista, o estudo e a opção assumida na investigação.

Refere-se, ainda, o objeto da investigação, o processo de recolha da informação e as técnicas de análise da informação.

A Parte 3 inclui os Capítulos 4, 5 e 6. Assim, no Capítulo 4, caracterizamos o território em investigação – Monforte, descrevendo o enquadramento territorial, as características geográficas, a acessibilidade e a mobilidade, as características demográficas, as características económicas, a dimensão social, as características culturais, a Carta Educativa do Concelho, o Conselho Municipal de Educação e o Plano Diretor Municipal.

No Capítulo 5, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, referindo a cultura organizacional das instituições, o universo das aprendizagens institucionais, as atividades de aprendizagem e a caracterização das aprendizagens institucionais, os intervenientes nas aprendizagens institucionais e os locais de realização das atividades de aprendizagem.

No Capítulo 6, apresentamos as conclusões e sugestões, descrevendo as respostas à questão de partida e aos objetivos da investigação, as grandes conclusões do estudo, as sugestões para o território e para futuras investigações, as limitações do estudo e o contributo do estudo para a formação do investigador.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e legislativas fundamentais no decurso da investigação e os anexos que incluem as informações consideradas importantes para a caracterização institucional do concelho em estudo e outros documentos utilizados na investigação.

PARTE I -  
ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO

# CAPÍTULO I –EDUCAÇÃO: MODALIDADES E CONTEXTOS

## **1.1. Educação: um direito humano**

### **1.1.1. Organização das Nações Unidas – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**

A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que trata as várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico e ambiental), promovendo a paz, a justiça e instituições eficientes (Nações Unidas, s/d).

A 1 de janeiro de 2016 entrou em vigor a resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituída por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas, aprovada pelos líderes mundiais, a 25 de setembro de 2015, numa cimeira memorável na sede da ONU, em Nova Iorque (EUA) (UNRIC, 2018, p. 2).

Conforme Ban Ki-Moon, o então Secretário-Geral da ONU, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos. São uma lista das coisas a fazer para transformar o Mundo, em nome dos Povos e do Planeta (UNRIC, 2018).

Os 17 ODS, aprovados por unanimidade por 193 Estados-membros da ONU, reunidos em Assembleia-Geral, pretendem resolver as necessidades das pessoas, quer nos países desenvolvidos, quer nos países em desenvolvimento, salientando que ninguém deve ser deixado para trás (UNRIC, 2018). Os objetivos aqui referidos são os seguintes:

- i. Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- ii. Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável;
- iii. Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

- iv. Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- v. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas;
- vi. Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos;
- vii. Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos;
- viii. Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos;
- ix. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- x. Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países;
- xi. Tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis;
- xii. Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis;
- xiii. Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos;
- xiv. Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- xv. Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade;
- xvi. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis;
- xvii. Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (UNRIC, 2018).

No que respeita ao objetivo 4, que visa “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, propõe-se mais especificamente:

- i. Até 2030, assegurar que todas as raparigas e rapazes completam o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, justo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem importantes e eficazes;
- ii. Até 2030, assegurar que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, assim como a cuidados e educação pré-escolar, de modo a que fiquem preparados para a frequência do ensino primário;
- iii. Até 2030, assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, abrangendo a universidade;
- iv. Até 2030, aumentar de forma considerável o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho digno e empreendedorismo;
- v. Até 2030, extinguir as discrepâncias de género na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de fragilidade;
- vi. Até 2030, assegurar que todos os jovens e uma considerável proporção dos adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;
- vii. Até 2030, assegurar que todos os alunos obtenham conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusivamente, através da educação para o desenvolvimento sustentável e modos de vida sustentáveis, direitos

humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

- viii. Construir e melhorar as infraestruturas escolares adequadas às crianças, sensíveis às deficiências e à igualdade de gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;
- ix. Até 2020, aumentar consideravelmente, ao nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, mais especificamente para os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologias de informação e de comunicação, técnicos de engenharia e programas científicos;
- x. Até 2030, aumentar substancialmente o número de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, principalmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNRIC, 2018).

Segundo o atual secretário-geral da ONU, António Guterres, o mundo pode “[...] dar um salto em direção a sistemas progressistas que ofereçam uma educação de qualidade para todos como um trampolim para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ONU News, 2020). De acordo com Guterres, “a educação é fundamental para ampliar oportunidades, transformar economias, combater a intolerância”, preservar o planeta e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Guterres considera que, impreterivelmente, a educação tem que ser para todos (ONU News, 2021).

Seguidamente, abordamos a Constituição, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, refletindo sobre os direitos e garantias dos cidadãos e a organização política do Estado português.

### **1.1.2. A Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo Português**

Conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2016), a Lei de Bases do Sistema Educativo “[...] estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi publicada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações reportaram-se a assuntos relacionados com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a legitimação da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (CNE, 2016).

De acordo com o artigo 1.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória,

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Salientamos a importância do aspeto acima referido face a uma acção formativa permanente. O artigo 2.º da Constituição da República Portuguesa (1976) indica o seguinte:

- i. Todos os cidadãos portugueses têm direito à educação e à cultura;
- ii. É, particularmente, da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, assegurando o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;

- iii. No acesso à educação e na sua prática é assegurado a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as possíveis escolhas;
- iv. O sistema educativo responde às necessidades que resultam da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;
- v. A educação proporciona o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que vivem e de se dedicarem à sua transformação progressiva (Constituição da República Portuguesa, 1976).

O artigo 3.º da Constituição da República Portuguesa, refere-se aos princípios organizativos, ou seja, a forma como o sistema educativo português se organiza de modo a alcançar determinados objetivos, dos quais destacamos os seguintes:

- i. Assegurar o direito à diferença, respeitando as personalidades e os projetos individuais da existência, assim como considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas;
- ii. Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que possibilite a todas as pessoas prestarem o seu contributo ao progresso da sociedade em conciliação com os seus interesses, capacidades e vocação;
- iii. Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, quer pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis,

quer pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

- iv. Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a que sejam corretamente adaptadas às realidades, contribuam para uma elevada participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e decisões eficientes;
- v. Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, procurando implementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- vi. Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não puderam usufruir na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por motivos profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento resultantes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos (Constituição da República Portuguesa, 1976).

O Artigo 4.º refere-se à organização geral do sistema educativo. Salienta-se:

- i. O sistema educativo integra a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar;
- ii. A educação extraescolar contempla as atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e desenvolve-se num quadro aberto de iniciativas diversas, de natureza formal e não formal (Constituição da República Portuguesa, 1976).

Conforme o Artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), referente às modalidades especiais de educação escolar, constituem modalidades especiais de educação escolar:

- i. A educação especial;
- ii. A formação profissional;
- iii. O ensino recorrente de adultos;
- iv. O ensino à distância;
- v. O ensino português no estrangeiro.

Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por resoluções especiais.

O Artigo 22.º diz respeito à Formação profissional. Esta, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, pretende alcançar uma integração dinâmica no mundo do trabalho através da aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de modo a responder às necessidades de desenvolvimento e à evolução tecnológica do país.

Por sua vez, o Artigo 23.º refere-se ao Ensino Recorrente de adultos:

- i. Para as pessoas que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente;
- ii. É também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, procurando-se a eliminação do analfabetismo.

Têm acesso a esta modalidade de ensino as pessoas:

- a) Ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
- b) Ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.
- iii. Este ensino confere os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo diferente, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.
- iv. A formação profissional pode ser também organizada de forma recorrente.

O Artigo 24.º refere-se ao Ensino a distância. Este, através do recurso aos suportes multimédia e às novas tecnologias da informação, constitui uma forma complementar do ensino regular e, simultaneamente, uma modalidade alternativa da educação escolar.

O Artigo 26.º contempla a Educação extraescolar. Esta tem como objetivo possibilitar a cada indivíduo alargar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. Integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa. A educação extraescolar pretende:

- i. Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- ii. Contribuir para a igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, nomeadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;
- iii. Contribuir para atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
- iv. Preparar para o emprego, através de ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;
- v. Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que possibilitem ao adulto a adaptação à vida contemporânea;
- vi. Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural.

As atividades de educação extraescolar podem ocorrer em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, recorrendo a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas. É da competência do Estado proporcionar a realização de atividades extraescolares e apoiar as que, neste campo, sejam da iniciativa dos municípios, associações

culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e outras.

O Estado, para além de contemplar a dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral, garante a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspetiva de pluralidade e diversidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados.

O Artigo 40.º refere-se aos Recursos materiais da Rede escolar:

- i. Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que satisfaça as necessidades de toda a população;
- ii. O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

O Artigo 44.º menciona os Recursos educativos, ou seja, todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa. São recursos educativos priorizados, a necessitarem de especial atenção:

- i. Os manuais escolares;
- ii. As bibliotecas e mediatecas escolares;
- iii. Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
- iv. Os equipamentos para educação física e desportos;
- v. Os equipamentos para educação musical e plástica;
- vi. Os centros regionais de recursos educativos.

De modo a apoiar e complementar os recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objetivo de racionalizar o uso dos meios existentes será incentivada a criação de centros regionais que possuam recursos adequados e de meios que permitam criar outros, conforme as necessidades de inovação educativa.

Neste contexto, seguidamente, refletimos sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento.

### 1.1.3. Educação e Desenvolvimento Humano

A educação está intrinsecamente correlacionada com o desenvolvimento, fazendo parte integrante deste. Como tal,

[...] entendemos que a educação deve ser considerada como um fenómeno social, em evolução permanente, exigindo coerência, motivação e participação dos seus actores, em articulação com o projecto, a identidade e a visão prospectiva das políticas educativas, de formação e de investigação que as orientam (Arroteia, 2008, p. 14).

Jorge Arroteia (2008) considera que o desenvolvimento é um processo complexo, o qual diz respeito à expansão e crescimento da economia, mas também às mudanças sociais e culturais associadas. Assim, considera-se relevante a formação dos recursos humanos e o aumento dos conhecimentos, das competências e das aptidões para o trabalho, de todos os membros da sociedade (UNESCO, 1965, cit. por Arroteia, 2008, p. 14). Afinal, “É através da educação que nos transformamos, nos desenvolvemos e nos tornamos mais humanos” (Nico, 2016, p. 3).

No âmbito do desenvolvimento da política e do planeamento da educação, a ação educativa abrange vários tipos de iniciativa, principalmente de carácter pedagógico e administrativo, orientadas pela escola, pelos docentes, pelo poder central e concretizadas pelas organizações escolares, pelo poder local e pelas instituições locais, dirigidas à população escolar e à comunidade. Podem ainda incluir programas específicos, de cariz educacional e formativo, de intervenção social e educativa, assim como projetos diferenciados, direccionados para públicos específicos (Arroteia, 2008).

O conhecimento da comunidade onde a escola está inserida condiciona a decisão estratégica e a orientação global das atividades a serem realizadas pela escola. Arroteia (2008) considera mesmo que o Estado deve estimular esta função, pois constitui uma condição fundamental para se alcançar o desenvolvimento endógeno e a promoção social dos diferentes territórios.

Considerando a prevalência da dimensão humana sobre as dimensões sociopolítica, pedagógica e económica, o mesmo considera fundamental a elaboração de estratégias educacionais que assegurem um desenvolvimento económico adequado, a divisão da riqueza, a promoção das igualdades de acesso à educação e do sucesso educativo, o equilíbrio entre a qualidade e a quantidade do ensino, a satisfação das necessidades básicas dos profissionais da educação e dos alunos, a inserção apropriada dos estabelecimentos de ensino no contexto social, económico e cultural e a consolidação de um sistema de gestão humanista que proporcione a participação (Arroteia, 2008).

De acordo com Nico (2016), os sistemas de qualificação formais deverão conhecer, dar valor e integrar todas as aprendizagens realizadas pelas pessoas ao longo das suas vidas, considerando todos os contextos e ambientes em que as mesmas aconteceram. É fundamental partir do pressuposto de que tudo o que aprendemos tem um valor intrínseco e contribui para o desenvolvimento do ser humano e para a qualidade da sua participação no domínio cultural, social e económico.

O desenvolvimento humano é “[...] uma estruturante e decisiva dinâmica vital que ocorre nas dimensões individual e coletiva, uma vez que os indivíduos interagem em permanência com aqueles com quem coexistem, nas suas comunidades, famílias, instituições e contextos informais” (Nico, 2016, p. 4). Neste processo, o desenvolvimento também é, e fundamentalmente, o resultado de todas as interações que os sujeitos estabelecem entre si.

Deste modo, considera-se que o desenvolvimento é um processo no qual os indivíduos alargam as suas escolhas com base nas capacidades e nas decisões que tomam ao longo da sua vida. Neste contexto, a educação é a principal ferramenta na criação e expansão de capacidades e conhecimentos, assim como a base de uma gestão autónoma, solidária e socialmente consciente e ponderada, da aprendizagem (Nico, 2016).

O Relatório do Desenvolvimento Humano apela ao acesso universal aos serviços sociais básicos, em especial saúde e educação, a uma proteção social mais forte, designadamente pensões e

subsídios de desemprego, e a um compromisso com o pleno emprego que reconheça que o valor do emprego vai muito além do rendimento que gera. (PNUD, 2014, p. IV).

De acordo com o mesmo relatório, as pessoas que possuem capacidades essenciais limitadas, no domínio da educação e da saúde, por exemplo, estão menos preparadas a viver com facilidade vidas que valorizem. Além do mais, as suas opções podem ser limitadas ou restringidas por obstáculos sociais e outras ações de exclusão. Juntamente, as capacidades limitadas e as escolhas restringidas, impossibilitam-nas de enfrentar as ameaças (PNUD, 2014). “Por conseguinte, as intervenções atempadas— como, por exemplo, investimentos na educação na primeira infância—revelam-se decisivas” (PNUD, 2014, p. 5).

O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2019 menciona que, para além da desigualdade económica, existem desigualdades noutras setores fundamentais do desenvolvimento humano, como a saúde, a educação, a dignidade e o respeito pelos direitos humanos. Com efeito, as desvantagens no campo da saúde e da educação (quer sejam dos próprios, quer sejam dos pais) interrelacionam-se e, a maioria das vezes, aumentam ao longo da vida (PNUD, 2019).

Acrescente-se que as desigualdades têm logo início no acaso do lugar de origem de uma criança e podem acentuar-se com o passar dos anos. Em vista disso, as crianças nascidas no seio de famílias pobres podem não ter possibilidades de pagar as despesas relativas à educação, ficando em desvantagem ao procurarem encontrar um emprego. É possível que estas crianças, quando entrarem no mercado de trabalho, penalizadas por inúmeras desvantagens, recebam vencimentos inferiores aos das provenientes de famílias com maior rendimento (PNUD, 2019).

Em primeiro lugar, apesar do progresso, o mundo não está em vias de erradicar as privações extremas no campo da saúde e da educação até 2030, visto que ainda se estima que, todos os anos, morram 3 milhões de crianças com idades inferiores a 5 anos (pelo menos 850.000 acima da meta traçada

nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) e que 225 milhões de crianças abandonem a escolaridade. Em segundo lugar, as discrepâncias estão a diminuir, em parte, porque as pessoas no topo têm pouca margem para continuarem a progredir (PNUD, 2019, p. 7).

Inquestionavelmente, as desigualdades entre as pessoas podem começar antes do nascimento, podendo agravar-se ao longo da vida. Quando isso ocorre, pode conduzir a desigualdades persistentes. Isto pode acontecer de diversas formas, particularmente nas inter-relações entre a saúde, a educação e o estatuto socioeconómico dos pais das crianças. Os rendimentos e as circunstâncias dos pais influenciam a saúde, a educação e os rendimentos dos respetivos filhos (PNUD, 2019).

Por conseguinte, as políticas pré mercado que pretendem igualar as oportunidades, no domínio da saúde e da educação, durante a infância são igualmente importantes - tal como as políticas pós-mercado, no que respeita aos impostos sobre o rendimento e a riqueza, as transferências públicas e a proteção na área social (PNUD, 2019). Também “Os sistemas educativos, entendidos como o conjunto de políticas públicas e respetivos instrumentos de concretização, devem promover o desenvolvimento humano, cultural, social e económico, privilegiando a coesão social e territorial e promovendo a igualdade de oportunidades” (Nico, 2016, p. 9).

Nos países em vias de desenvolvimento, procura-se consolidar as políticas sociais destinadas a uma classe média que se mantém ainda numa situação vulnerável. Nalguns destes países, as pessoas da classe média pagam mais pelos serviços sociais do que recebem e, muitas vezes, consideram a qualidade dos cuidados de saúde e da educação medíocre (PNUD, 2019).

A análise de alguns destes fatores implica que as políticas tenham, como objetivo, enfatizar uma educação de elevada qualidade em todas as faixas etárias, incluindo ao nível pré-primário, ao contrário do foco nas taxas de matrícula no ensino primário e secundário (PNUD, 2019).

É através da educação que os estudantes vindos de meios desfavorecidos podem aumentar a possibilidade da respetiva mobilidade social. No entanto, no caso das crianças que abandonam muito cedo a escola ou que não beneficiam de uma educação de elevada qualidade, as desigualdades na aprendizagem podem tornar-se um embuste, com consequências vitalícias e até mesmo intergeracionais (PNUD, 2019).

Em seguida, refletimos sobre a educação e o desenvolvimento local.

#### **1.1.4. Educação e Desenvolvimento Local**

Ao refletirmos sobre a relação existente entre a educação e o desenvolvimento local, constatamos que “[...] a sustentabilidade de um território tem maiores probabilidades de sucesso se existir capacidade instalada de ação e de governação que assuma a gestão estratégica diferenciada dos recursos existentes, neste caso educativos, como pressuposto de base” (Saúde, Lopes & Machado, 2017, p. 55).

Os sistemas educativos têm defrontado alterações consideráveis, consequência da universalização da escolaridade pós-primária e das numerosas missões que a sociedade entrega à escola, assim como das exigências de participação e descentralização desenvolvidas nos estados democráticos. Por conseguinte, a demanda de uma política educativa organizada a partir do local reúne-se ao princípio de descentralização administrativa vigente na Constituição da República Portuguesa e o papel relevante atribuído aos Municípios no campo da educação (Machado, Alves, Fernandes, Formosinho & Vieira, 2014).

Depois da II Guerra Mundial, a educação transformou-se num objeto de procura cada vez mais abrangente, o que levou os Estados a considerá-la como responsabilidade sua, mas de ora em diante, como uma forma de desenvolvimento económico e cultural da sociedade (Formosinho & Machado, 2014).

Em 1984, o governo português entrega às autarquias competências em assuntos de investimentos públicos no campo da educação e do ensino: os centros de educação pré-escolar; as escolas dos níveis do ensino básico; as residências e

os centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; os transportes escolares; outras atividades complementares da ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, nomeadamente a ação social escolar, a ocupação de tempos livres e os equipamentos para educação de base de adultos (Fernandes, 2005, cit. por Formosinho & Machado, 2014).

No começo dos anos 90, mediante a elaboração de vários programas de intervenção e da criação de sistemas de incentivos à qualidade da educação, são promovidas modalidades diferenciadas de “junção” de estabelecimentos de ensino, entre os quais, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto). Os TEIP localizam-se em áreas assinaladas por sérios problemas sociais, económicos e culturais e por um grande número de alunos matriculados em programas de apoio educativo e/ou com dificuldades de integração multicultural.

O programa TEIP pretende responder, de forma contextualizada, aos problemas que as comunidades locais enfrentam, constituindo-se como prática das políticas educativas nos territórios, nas quais o Estado mantém um papel regulador e estruturante do sistema público nacional de educação e ensino. Por conseguinte, o incentivo nacional à territorialização das políticas educativas tenciona mobilizar os atores locais para a criação de agrupamentos de escolas e, simultaneamente, reunir condições para a reformulação das cartas escolares dos concelhos e o reordenamento da rede escolar (Formosinho & Machado, 2014).

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, vem regulamentar o Conselho Municipal de Educação, uma instância local de coordenação e consulta. A este órgão compete decidir sobre:

- a) O acompanhamento do processo de criação e de atualização da carta educativa;
- b) A avaliação dos projetos educativos a desenvolver no município;
- c) A adequação das formas de ação social escolar às necessidades locais (como os apoios educativos, os transportes escolares e a alimentação);
- d) Intervir na qualificação e requalificação do parque escolar;

- e) Os programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;
- f) Medidas de desenvolvimento educativo:
  - i. apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
  - ii. preparação de atividades de complemento curricular;
  - iii. qualificação escolar e profissional dos jovens;
  - iv. criação de ofertas de formação ao longo da vida;
  - v. desenvolvimento do desporto escolar;
  - vi. apoio a iniciativas de carácter cultural, artístico, desportivo, de proteção e preservação do meio ambiente e de educação para a cidadania.
- g) Analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino (verificar as características e a adequação das instalações onde funcionam, o desempenho do pessoal docente e não docente e a assiduidade e o sucesso escolar das crianças e alunos);
- h) Propor ações adequadas à promoção da eficiência e eficácia do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, art.º 4.º, n.ºs 1 e 2, referido por Formosinho & Machado, 2014, p. 26).

A criação dos conselhos municipais de educação está inserida numa política de descentralização administrativa, aproximando os serviços das populações, mas também exigindo a sua coordenação a nível local, pertencendo agora aos municípios a competência política de mobilizar os serviços centrais com extensões na localidade e os seus responsáveis para satisfazer as necessidades das populações (Formosinho & Machado, 2014). Neste contexto, a ligação da escola ao território abre também a sua administração à participação de elementos exteriores. Na sequência da Lei de Bases de 1986 que preconiza o princípio da participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos na administração das escolas

básicas e secundárias, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas de 1998 cria a Assembleia de Escola como “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” e como “órgão de participação e representação da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art.º 8, n.ºs 1 e 2) (Machado & Formosinho, 2014, p. 27).

Segundo Fernandes (2014), em Portugal a intervenção dos municípios no campo educativo evidenciou-se depois da instauração da democracia em 1974, cujo regime reforçou e valorizou a participação municipal. Também os sistemas educativos centralizados sentiram dificuldades em fazer face aos problemas manifestados na sociedade moderna, contribuindo para o reforço das interações entre as escolas, municípios e outras instituições e organizações locais. Deste modo, as ligações locais são fortalecidas mediante a concretização de parcerias, projetos em conjunto, redes colaborativas, envolvendo uma grande variedade de atores e movimentos numa ação educativa abrangente e envolvente (Fernandes, 2014). Neste contexto,

isso resultou inicialmente da própria autonomia política e financeira do município perante o poder central, consignada na Constituição de 1976, através da qual se afirmou como um poder local com atribuições, competências, recursos financeiros e capacidades de iniciativa em vários domínios, entre os quais a educação (Fernandes, 2014, p. 43).

Quando, em 1987, o Governo promoveu o Projeto Integrado de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e, em 1997, o TEIP com a finalidade de combater o insucesso escolar em territórios particularmente deteriorados, em ambas as situações foi solicitada a participação municipal (Fernandes, 2014). Em 2003, os Conselhos Locais de Educação foram reformulados, passando a ser designados por Conselhos Municipais de Educação, sendo atribuído ao município a responsabilidade de elaborar a carta educativa municipal. Esta possibilita a reorganização da rede de serviços educativos, a definição de uma política

educativa local e ainda a avaliação do desempenho dos estabelecimentos educativos públicos do concelho (Fernandes, 2014).

Apesar dos territórios municipais serem um lugar onde diversos atores intervêm, no domínio da educação formal, têm sido as escolas e as câmaras municipais os agentes determinantes. As famílias, as associações e as instituições culturais e sociais têm desempenhado um papel mais de beneficiários ou agentes secundários (Fernandes, 2014). Contudo, as situações tendem a alterar-se, pois também estão a transformar-se as culturas locais, desenvolvendo-se imposições no sentido de reivindicar ao município uma intervenção educativa maior.

É, porém, visível que de uma forma persistente o município tem alargado a sua intervenção quer intencionalmente quer por pressão externa local ou central. Hoje é já um parceiro incontornável da política educativa e começa a assumir iniciativas para além da educação formal que configuram uma intervenção do tipo da preconizada pelas abordagens sobre a cidade educadora (Fernandes, 2014, p. 60).

O Projeto Educativo Municipal (ou Projeto Educativo Concelhio - PEC) tenciona ser um processo fundamental na conceção participada de melhores respostas educativas e formativas, um dispositivo dinâmico de integração e articulação das políticas do território, reunindo os pontos de vista de todos os atores e as ações solidárias a realizar em prol da capacitação dos indivíduos e das instituições. Nesta perspetiva, as pessoas são valorizadas como atores estratégicos imprescindíveis na identificação dos problemas e na procura conjunta de soluções (Vieira & Alves, 2014).

Saúde, Lopes & Machado (2017) refletem sobre o Plano Estratégico Educativo do Município de Alvito (PEEMA), localizado no Baixo Alentejo. Este foi concebido tendo por base a dinâmica comunitária, procurando (re)inventar a sustentabilidade local. Tratou-se de uma aposta estratégica na educação, assumida, por toda a comunidade (câmara municipal, entidades educativas, culturais, sociais, desportivas e económicas). Conforme referem as autoras, o conceito de educação e o conceito de desenvolvimento local “[...] partilham a

mesma finalidade: alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização nas comunidades” (Saúde, Lopes & Machado, 2017, p. 58).

O Município de Alvito pretende fazer do PEEMA a base da política de desenvolvimento local, que expresse a identidade territorial, assente numa visão da educação como agente de mudança a favor do território. Com efeito, o PEEMA tem se revelado um importante instrumento de regulação da política local, assim como, um testemunho de um processo de (re)distribuição de tarefas e responsabilidades entre os vários atores do concelho, com verdadeiros impactos na tomada de decisão política (Saúde, Lopes & Machado, 2017).

Contudo, as autoras realçam a importância de se manter a qualidade do trabalho em rede (associações-autarquia-empresas-escolas-comunidade) e dos resultados da aposta na capacitação e empreendedorismo de pessoas e empresas se consolidar, a médio prazo, em melhorias sustentadas nas dinâmicas sociais, demográficas, económicas e de emprego, para que Alvito consiga manter o seu caminho de desenvolvimento (Saúde, Lopes & Machado, 2017).

É neste contexto, reiterando a importância do trabalho em rede, que, continuamente, abordamos o tema da Educação e Instituições escolares e não escolares (associativismo).

#### **1.1.5. Educação e instituições não escolares (associativismo)**

Considera-se que a educação não se resume apenas à educação formal que ocorre no contexto escolar ou até mesmo à formação profissional que acontece nas instituições, num contexto profissional. Atualmente, a escola e o município estabelecem parcerias em projetos educativos, abrangendo as instituições do território, entre elas as associações culturais, recreativas, juvenis e desportivas. Vejamos a relação existente entre a educação e as instituições não escolares, em especial o associativismo.

É do conhecimento geral o conceito de associação. Como resulta do próprio Código Civil uma Associação é uma pessoa colectiva constituída pelo agrupamento de vários indivíduos ou pelo agrupamento de pessoas

colectivas, que não tenham por fim o lucro dos seus associados, visto que se o tivesse estaríamos perante uma sociedade e não perante uma associação (Silva, 1999, p. 55).

“Uma associação pode ter finalidades ou interesses económicos, sociais, filantrópicos, científicos, políticos, ambientais ou culturais” (Castro & Castro, 2008, p. 9). O associativismo para a ajuda mútua é inerente aos seres humanos sempre que necessitam de cooperação para a solução de problemas. Cooperar é trabalhar em conjunto, buscando a realização de ações que dificilmente seriam possíveis atuando de modo individual. A cooperação pressupõe a existência de problemas comuns do dia a dia que dependem de um esforço conjunto para a sua eliminação.

A iniciativa e a decisão de uma dada instituição associar-se a outra pode ser formal ou informal. “Indivíduos ou empresas reúnem esforços, vontades e recursos na tentativa de superar dificuldades, resolver problemas e gerar benefícios mútuos” (Castro & Castro, 2008, p. 9). Por conseguinte, quando a melhor forma de atingir os objetivos é a formalização, as pessoas ou empresas organizam-se numa associação, uma forma jurídica que possibilita a criação de condições para a realização do trabalho conjunto e a procura de melhorias para todos os envolvidos (Castro & Castro, 2008).

Na continuidade da Revolução de abril de 1974, a sociedade portuguesa presenciou uma grande expansão do movimento associativo em diversos campos da vida social, com a criação e a dinamização de milhares de associações e coletividades, onde muitas acabaram por ter um papel decisivo na educação e formação de um número relevante de jovens e adultos e no desenvolvimento de importantes dinâmicas educativas locais (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

A partir da institucionalização do regime democrático, particularmente na sequência da adesão de Portugal à União Europeia, em meados dos anos 80, ocorreram diversas transformações no campo associativo, com a dissolução de associações, a transformação de outras em Instituições Particulares de Solidariedade Social e ainda o aparecimento de novas associações e de novas

formas de associativismo. Estas alterações trouxeram implicações a diversos níveis da intervenção e ação das associações, sendo também evidentes nos modos de participação dos seus membros e de inserção nas comunidades locais, assim como no domínio educativo da sua intervenção e nos processos de educação e formação (informais, não formais, formais) que nelas ocorrem (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

Ao pensarmos em locais [...], formas de ligação e formação de comunidades, bem como em partilhas do comum (do tempo, do espaço, das vontades, dos lazeres), encontramos como ponto de convergência o associativismo contemporâneo.

Em permanente transformação, podemos surpreender diferentes redes, das mais estruturadas até às formas transitórias e volúveis, menos estáveis e, em certo sentido, mais rizomáticas. Variáveis nas suas configurações, representam um importante papel político e cultural como articulação de experiências vividas e, em si, forma de ação na procura da passagem do individual ao colectivo. Podem ainda configurar a partilha de ideias e de afectos, de formas de pensar o mundo. (Pereira, Samara & Godinho, 2016, pp. 6 -7).

O movimento associativo surge da necessidade que as pessoas tiveram e têm de se relacionarem umas com as outras e de encontrarem conjuntamente respostas para preocupações, desejos, necessidades ou problemas, daí a sua importância (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

Com efeito, a luta por melhores condições de vida surge estreitamente ligada à luta pelo direito à educação, à cultura, ao tempo livre e ao desporto, enquanto expressões do verdadeiro desempenho de uma democracia participativa. Os indivíduos organizam-se, envolvem-se e criam uma participação sólida e dinâmica, experienciando um processo educativo e formativo de uma grande riqueza que muito colabora para a sua transformação enquanto sujeitos e para a transformação do mundo em seu redor (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

As associações culturais, entendidas como coletividades que emancipam o papel do cidadão na criação e produção de atividades culturais, contribuindo para a dinamização das sociedades, podem ser um veículo de desenvolvimento da educação artística, ao nível do ensino não formal e informal, tendo como ponto de partida o contributo da participação ativa dos cidadãos, que buscam a promoção e dinamização de atividades de teor cultural e artístico (Lima, 2014).

Tavares (2020) considera que as autarquias colaboram em projetos de cariz cultural e pedagógico, disponibilizando recursos alternativos aos estabelecimentos escolares; organizam momentos de animação, lazer e recreio; e, tal como outras associações, trabalham em rede com as escolas para realizar projetos de ação social. Outros serviços, públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos, elaboram atividades formativas ou de natureza assistencialista.

Seguidamente refletimos sobre as diferentes abordagens da educação.

## **1.2. Educação: as diferentes abordagens**

### **1.2.1. Educação Permanente**

A Educação Permanente (EP) surge como uma resposta à instabilidade da vida contemporânea, como uma forma de monitorizar e gerir os seus efeitos (Camazzato & Costa, 2017). As autoras consideram ainda que a educação permanente é um investimento para qualificar ininterruptamente os indivíduos face às diversas impermanências que surgem devido às transformações no estado da cultura sob a condição pós-moderna.

Segundo Tünnermann (2010, cit. por Obediente & Ramírez, 2017, p. 293), a educação permanente não se limita à Educação de Adultos, ainda que esta seja a sua melhor representação. Com efeito, não se pode limitar a educação permanente a uma faixa etária. As necessidades educativas levantadas pela sociedade contemporânea não são satisfeitas nem pela Educação de Adultos nem pela educação restringida a um determinado período da vida, por maior que este seja.

A educação permanente apresenta-se contemporânea das transformações culturais que tornam a vida cada vez mais pós-moderna, incidindo no aumento de investimentos para que os indivíduos consigam reorganizar-se constantemente face à diversidade das exigências no âmbito sociocultural, político e económico. No fundo, a educação permanente vem responder às instabilidades da vida contemporânea, como uma forma de verificar e gerir os seus efeitos (Camazzato & Costa, 2017).

Segundo as autoras anteriormente citadas, faz todo o sentido que a educação seja vista como algo que ocorre nos diversos espaços sociais, gerando efeitos nos indivíduos aprendentes em todos os momentos das suas vidas. As sociedades estão em mudança e, como tal, é necessário que os indivíduos passem por formações contínuas, numa educação de amplo alcance e de duração permanente. De acordo com Obediente & Ramírez (2017), o termo educação permanente considera que o sujeito é educável independentemente da sua idade e segundo o reconhecimento de todas as possibilidades educativas que a própria vida oferece nos diversos espaços da sociedade.

A educação permanente está geralmente associada à Educação de Adultos e está direcionada principalmente para a preparação do indivíduo durante toda a sua vida e para as diferentes possibilidades de formação proporcionadas pelas relações sociais que estabelece com os seus colegas de trabalho, familiares, amigos, estudantes, entre outros (Obediente & Ramírez, 2017).

A ideia de educação permanente consolidou-se e vem permanecendo pela intenção de alcançar todas as pessoas, ininterruptamente (Camazzato & Costa, 2017). Numa sociedade em constante mudança torna-se necessário a abertura à comunicação, contribuindo para que novas informações cheguem aos indivíduos e, deste modo, os orientem continuamente a partir da reestruturação das suas experiências. Também, no meio educacional, houve uma preocupação em preparar os indivíduos sociais, independentemente da sua idade e escolaridade, com o objetivo de fazer face às exigências da aprendizagem permanente, razão pela qual o aprender a aprender teve uma importância crescente nos processos educativos (Obediente & Ramírez, 2017).

A educação permanente é uma forma de requalificar constantemente os indivíduos. Uma vez que se constatou que as instituições formais não conseguem educar as pessoas durante toda a vida, a educação permanente surge estruturada sem os limites do tempo e do espaço (Camazzato & Costa, 2017). Também a educação do adulto mais velho está incluída no processo da educação permanente, ao proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes valiosas para o crescimento das pessoas, como resposta às mudanças científicas, tecnológicas e sociais (Obediente & Ramírez, 2017).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) declarou o direito a aprender para toda a vida, defendendo a globalização da educação para a humanidade. Considera-se, atualmente, que a educação permanente equivale ao conceito “ao longo da vida”, concretizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, valorizando tanto a capacitação para o emprego como o desenvolvimento de todos os desempenhos humanos nas dimensões sociais e antropológicas (Obediente & Ramírez, 2017).

Em 1972, Edgar Faure presidiu à Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação e elaborou um importante relatório. Este relatório defendia o pressuposto biológico e filosófico de que o homem é um ser inacabado, levando-o a aprender constantemente, para que possa sobreviver e melhorar (Werthein & Cunha, 2005). Trata-se do manifesto da Educação Permanente da UNESCO. Esta premissa trouxe consigo implicações ilimitadas, pois a instituição escolar não poderia mais ser considerada como o único local de aprendizagem, e sim toda a sociedade.

A discussão conceptual em volta da educação permanente teve início na segunda metade do século XX e esteve relacionada nas suas origens com a educação de adultos. Com efeito, a recomendação da UNESCO relativamente ao desenvolvimento da educação de adultos, em 1976, considera que o pleno desenvolvimento da personalidade humana exige que a educação seja encarada de uma forma global e como um processo permanente, principalmente devido à rapidez das transformações científicas, técnicas, económicas e sociais (Obediente & Ramírez, 2017).

A educação permanente resulta das transformações no campo social, como o aparecimento das novas tecnologias que têm vindo a excluir as certezas e difundido tudo, até mesmo os espaços de formação. Tem sido refletida e pronunciada como um imperativo, expressando uma ordem, um compromisso em aprender e estar sempre em atualização (Camazzato & Costa, 2017). É assumida de forma inquestionável, sendo raramente problematizada e discutida. Impõe-se como uma necessidade imperiosa, um dever para que possamos ser indivíduos interligados com o nosso tempo. Paralelamente, Obediente & Ramírez (2017), referem que a sociedade se torna cada vez mais complexa, exigindo a necessidade de competências para que os sujeitos possam exercer as suas ações nas diversas áreas da vida social.

Conforme referem os autores Obediente & Ramírez (2017), a educação permanente possibilita a manifestação do ser humano e contribui para o seu crescimento como ser social integrado num processo global. Inclusive, este tipo de formação deve ser encarado no devenir individual, onde cada pessoa descobre, prepara, reinventa, torna seu o conhecimento num permanente processo de ação e reflexão a partir da sua realidade, a sua experiência, a sua prática junto dos outros.

Melo (2011) considera que a expressão “Educação Permanente” proporciona uma imensa variedade de interpretações. Segundo o autor, afirmar somente que é necessário aprender durante toda a vida é insignificante e desnecessário, pois aquele que não souber aprender durante toda a vida terá uma vida curta. Melo (2011, p. 2) acredita que mestres e pensadores insistiram nesta abordagem com a intenção de levarem os seus contemporâneos a ir além da simples reação instintiva aos estímulos exteriores, de modo a adotarem uma atitude racional de “[...] percepção, análise, projecção, antecipação, sistematização [...]”. Resumindo, trata-se de transformarem-se em seres reflexivos, capacitados para controlar gradualmente o seu meio exterior.

Confúcio recomendava a revisão constante daquilo que o indivíduo já sabe e o estudo de coisas novas, continuamente, encorajando a transformação das aprendizagens pessoais num projeto autêntico, cujo método integre os saberes

existentes e os conhecimentos adquiridos recentemente. Também Platão e Aristóteles fazem referência à necessidade de todos os indivíduos investirem, durante toda a vida, num caminho de aperfeiçoamento contínuo. Aristóteles terá até iniciado os fundamentos da educação de adultos ao defender que, ao menos, duas grandes áreas do conhecimento não são atingíveis aos jovens, pois pressupõem uma experiência de vida mais ou menos longa: a filosofia e a política (Melo, 2011).

A Educação Permanente é mais do que encorajar todas as pessoas a manter uma mente confiante e um espírito interessado que permitam um procedimento coerente e constante de levantamento de questões e de procura de respostas. Segundo Melo (2011), após a vitória das democracias na Segunda Guerra Mundial, vários educadores empenharam-se na construção progressiva do princípio da Educação Permanente, baseando-se em reflexões assentes em atividades concretas de educação de adultos.

Durante o século XX, o conceito de educação de adultos evoluiu no sentido de conferir ao conceito de “adulto” um significado valorativo, uma perspetiva num futuro almejado, procurando aproximá-lo “permanentemente” a um ideal de “ser humano integralmente realizado”. Centrou-se a particularidade da “educação de adultos” na finalidade e entendeu-se os “adultos” como seres humanos caminhando na direção da sua plena auto realização (Melo, 2011). No discurso de Paulo Freire, este processo desenvolve-se da seguinte forma: “Ser consciente é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e, neste fazer e re-fazer, se re-fazem. São porque estão sendo” (Melo, 2011, p. 4). Contudo, o entendimento positivo deste processo de realização e construção pessoal e a conexão das interações não são factos certos e assegurados.

Melo (2011) considera que cada indivíduo, para prosseguir no seu projeto de vida, na sua autoconstrução e no seu relacionamento com o mundo, tem que alcançar a compreensão das relações que lhe são positivas e proveitosas, que fortalecem a sua autonomia e a tornam, conjuntamente, mais consciente da interdependência essencial e mais solidária com as comunidades a que pertence.

Em toda esta enérgica atividade, cada indivíduo não pode e não deve ser abandonado. É imprescindível que os seus pares, a sua sociedade e os poderes estabelecidos criem e fortaleçam constantemente as condições mais favoráveis para que estes processos pessoais e interpessoais decorram e proporcionem os efeitos mais benéficos ao bem-estar das pessoas e das comunidades. Contudo, foi frequentemente demonstrado pela história das sociedades e das histórias de vida pessoais que a influência determinante do contexto social e político pode atuar no sentido da autonomia e da solidariedade, como pode agir no sentido da dependência e opressão, do egoísmo e da competição (Melo, 2011).

De acordo com Melo (2011), uma efetiva e verdadeira implementação dos princípios da Educação Permanente exige uma reestruturação total nos sistemas oficiais de educação e formação e na sociedade em geral. Implica a projeção concreta dos alicerces de uma verdadeira “sociedade educadora”. De acordo com o autor, estes alicerces são os elementos fundamentais da Educação Permanente:

- i. Todo o ser humano é suscetível de ser aperfeiçoado e durante toda a sua vida;
- ii. Não existe uma idade própria para uma aprendizagem sistematizada;
- iii. Aprender deve ser um projeto pessoal incorporado numa postura pró-ativa de vida;
- iv. As aprendizagens fazem-se na relação;
- v. Estes processos são reversíveis e continuamente sujeitos a paragens e retrocessos;
- vi. Os processos pessoais de aprendizagem e de desenvolvimento devem ser incentivados, apoiados e defendidos pela sociedade e as suas organizações políticas e institucionais.

Melo (2011) considera que a Educação Permanente é uma tentativa para reinventar o conceito de educação, distanciando-se da visão convencional que a equipara à escolaridade e exigindo a articulação coerente e sistemática, sem hierarquias, entre as aprendizagens realizadas nos contextos formal, não formal ou informal. A Educação Permanente defende uma reforma profunda do sistema

formal de educação , apontando para uma sociedade enraizada na cultura e na educação e para uma educação que contribua para a transformação dessa sociedade, com o propósito da solidariedade e coesão sociais, da cidadania informada e ativa, da democracia desenvolvida e aprofundada e da consciência da interdependência entre todos os seres vivos no planeta (Melo, 2011).

A Educação Permanente aponta para uma revolução nas mentes, para o progresso contínuo dos indivíduos, grupos e classes, através “[...] de uma constante abertura de novos espaços de reflexão e de intervenção e da emergência de novos horizontes de possibilidades, à escala pessoal e da sociedade” (Melo, 2011, p. 8). Assim, a Educação Permanente torna-se atualmente essencial para a formação de cidadãos mais informados , confiantes e criativos, assegurando deste modo as condições subjetivas e culturais de uma sociedade com mais abertura, criativa, participativa e plural (Melo, 2011).

Em seguida fazemos uma pequena reflexão sobre a Educação Popular. Conforme Pini (2019), podemos afirmar que

Freire inicia a práxis da Educação Popular na década de 1960, quando os dados do analfabetismo destacavam acima dos indicadores para o país que se encontrava em pleno processo de desenvolvimento. A luta no campo da cultura popular foi decisiva para a formulação de pressupostos teóricos metodológicos que pudessem intervir na realidade social (p.1).

### **1.2.2. Educação Popular**

Ensinar e aprender são atos inevitáveis e necessários para que os grupos de indivíduos sobrevivam. É imprescindível a criação de situações onde o trabalho e a convivência entre as pessoas sejam simultaneamente momentos em que o saber circula (Brandão, 2017).

Pode-se considerar a educação popular como um trabalho coletivo e organizado pelo próprio povo, no qual o educador é convidado a participar para contribuir com o seu conhecimento em prol de um trabalho político que age particularmente no campo do conhecimento popular (Brandão, 2017). Assim, a

educação popular é uma prática social, na qual as classes populares se apropriam do seu próprio saber. Como tal, trata-se de um campo onde as práticas sociais relacionadas com o tema do conhecimento se reúnem, existindo a possibilidade de produção de um saber popular.

De acordo com Brandão (2017), a educação popular é um movimento de trabalho pedagógico dirigido ao povo como um instrumento de conscientização, reunindo a experiência profissional dos educadores com a prática dos movimentos populares. Trata-se de uma educação que é realizada pelo próprio povo, quando pensa e reflete sobre o seu trabalho político e constrói a sua própria aprendizagem. Nesta última situação, a educação popular acontece quer esteja ou não presente o educador sábio e conhecedor. Este pode participar, contribuindo com o seu conhecimento, informações e interpretações, partindo dos seus problemas colocados pelas situações de trabalho popular, fortalecendo, deste modo, o saber popular.

Segundo Gadotti (2006), a educação popular nasceu na América Latina, durante as lutas populares, dentro e fora do Governo. Como prática educacional e como teoria pedagógica, a educação popular encontra-se em todos os continentes, manifestando-se em diferentes práticas e segundo diversos pontos de vista. A história da educação popular envolve educadores, movimentos sociais e populares, e até o próprio Estado. Por um lado, a educação popular está associada a todo um movimento, pelo prolongamento da educação formal para todos, por outro, está ligada à formação social, política e profissional, fundamentalmente de jovens e de adultos.

A educação popular baseia-se num processo coletivo e autónomo de autoaprendizagem, no qual as classes trabalhadoras se assumem como personagens principais da História (Canário, 2018). É numa ação transformadora que o indivíduo aprende a exercer o direito à palavra, a eleger e a pedir informações e responsabilidade a representantes que, a qualquer altura, podem ser substituídos nos cargos que ocupam. No fundo, é na ação transformadora que se aprende a exercer a democracia e é de acordo com esta perspetiva que devemos usar e entender a expressão “educação popular”, não a confundindo com a

intensão de “educar o povo”, existente na chamada “corrente de alfabetização” (Canário, 2006, cit. por Simão, 2019, p.21).

A Educação Popular não poderá ter lugar no sistema escolar, enquanto este não valorizar a cidadania e a participação política. A sociedade e a própria escola defendem cada vez mais valores individualistas, o que torna menos promissor a organização coletiva. Contudo, embora ocorra fora dos contextos referidos acima, considera-se que cada vez mais pode existir espaço para iniciativas de educação popular, porque cada vez mais se vê, disperso um pouco por todo o lado, uma determinada contestação a um sistema que continua a não responder à grande maioria dos problemas sociais, deixando de fora grande parte da população (Simão, 2019).

A Educação Popular pode contribuir ativamente para a construção de uma nova ordem social e política, ao defender uma teoria libertadora em que a educação é considerada um instrumento político. Assim sendo, tem um papel fundamental, no que diz respeito à problematização da realidade e das causas que estão na origem das principais dificuldades dos sujeitos, tornando-se um recurso para o poder popular e necessária para a criação de alternativas. Com efeito, existe a necessidade de uma educação crítica e promotora de transformação social. A Educação Popular mostra que as mudanças sociais são possíveis através da organização coletiva, restabelecendo a esperança de que é possível agir de modo diferente, e que a situação atual resulta de um contexto que pode ser alterado (Simão, 2019).

Abílio Amiguiño (referido por Simão, 2019, p. 76) considera que a Educação Popular não prosperou, devido ao carácter político que a caracteriza, afastando todos aqueles que valorizam uma educação mais formal e normalizadora. Ainda assim, acredita-se que todos os movimentos de contestação revelam que existe uma vontade de mudança, que não passa pelas estruturas formais, mas sim pelas pessoas nas ruas (Simão, 2019). Também Lucília Salgado (referida por Simão, 2019, p. 76) menciona que acredita na capacidade que as pessoas possuem em se mobilizarem coletivamente para resolverem os seus

problemas e que, se a escola não permitir esta abertura, ela vai ocorrer noutros contextos.

Brandão (2017) considera que a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos, surgindo como um movimento de trabalho político com as classes populares no decurso da educação. A educação popular pretende ser um reforço da totalização de todo o projeto educativo, partindo de um ponto de vista popular. Surge como um projeto que pretende dar um novo significado político, social e pedagógico à educação. Gradualmente, tal projeto tende a definir-se como um trabalho pedagógico que pretende reagrupar todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e em função do seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social que prevalece.

O lugar estratégico que cria a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular, quer dizer, os movimentos de cultura popular, os centros populares de cultura, os movimentos de educação de base e a ação popular (Brandão, 2017).

Furter (1967) em *“Educação como prática da liberdade”*, referindo-se a Paulo Freire, menciona que uma educação como prática da liberdade só acontecerá plenamente numa sociedade que reúna as condições económicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. O povo, dando voz às suas reivindicações, deve ainda tornar-se capaz de preparar de um modo crítico e prospetivo a sua conscientização, de modo a integrar-se responsável e ativamente numa democracia e num projeto coletivo e nacional de desenvolvimento.

Conforme Weffort (1967), em *“Educação como prática da liberdade”*, “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (p.4). Como tal, uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, uma vez que a conscientização implica uma abertura ao entendimento das estruturas sociais como meios de dominação e de violência.

Paulo Freire acredita que o ser humano foi criado para comunicar com os outros. Para que este diálogo possa ocorrer são necessárias duas condições:

- i. Que as palavras não sejam mais desprovidas de sentido. Só assim a palavra pode tornar-se geradora, ou seja, ser o instrumento de uma transformação integral do Homem e da sociedade;
- ii. Que ninguém numa democracia seja excluído ou colocado à margem da vida nacional (Furter, 1967).

Paulo Freire não é apenas um simples espectador na história do povo brasileiro. Os seus pensamentos surgem como uma das expressões da emergência política das classes populares e simultaneamente, levam a uma reflexão e a uma prática, determinadas sobre o movimento popular. “Havia que aproveitar as possibilidades institucionais abertas à mobilização popular para atacar de frente a meta da alfabetização” (Weffort, 1967, p. 2). Um princípio fundamental nas ideias de Paulo Freire é que a alfabetização e a conscientização em nenhum momento se separam. Todo o processo de aprender deve estar intimamente relacionado com a tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (Weffortt, 1967).

“A grande preocupação de Paulo Freire é [...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. [...] A democracia é, como o saber, uma conquista de todos” (Weffortt, 1967, p. 12). Está implícita uma visão sociológica e histórica na concepção educacional de Paulo Freire que contempla uma solidariedade essencial entre a teoria e a prática. A sua visão sociológica centra-se sobre o mundo da consciência, constituindo-se a partir de uma preocupação essencialmente educativa (Weffortt, 1967).

De acordo com Freire (2001), por um lado, a educação é permanente na razão, pela finitude do ser humano, por outro, pela consciência que o indivíduo tem da sua finitude. Mais ainda, porque, ao longo da história, o ser humano incorporou na sua natureza “o saber que vivia, o saber que sabia e, o saber que podia saber mais”. É aqui que a educação e a formação permanente se fundem.

“[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática educativa*. É entranhado não em termos

provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se” (Freire, 2001, 13). Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos e os instrumentos tecnológicos empregados na Educação Permanente podem e devem variar no que respeita ao espaço e ao tempo.

A Educação de Adultos é melhor compreendida se a posicionarmos atualmente como Educação Popular. O conceito de Educação de Adultos movimenta-se na direção do de Educação Popular, uma vez que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência científica daqueles que educam, nomeadamente, a compreensão crítica dos educadores do que ocorre no quotidiano do meio popular. De facto, os conteúdos a serem ensinados não podem ser completamente estranhos àquele quotidiano. O que ocorre no meio popular, nos arredores das cidades e nos campos, nada pode ser alheio aos educadores implicados na prática da Educação Popular (Freire, 2001).

Quer os educadores, quer os grupos populares, compreenderam que a Educação Popular é fundamentalmente o processo permanente de refletir sobre a militância; refletir, por conseguinte, sobre a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos específicos (Freire, 2011).

A Educação Popular esforça-se por ter no educando um sujeito capaz de conhecer, assumindo-se como um sujeito que tenta encontrar, e não como o simples efeito da ação do educador. Deste modo são tão importantes para a formação dos grupos populares determinados conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a avaliação crítica que eles façam da sua realidade concreta. “E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingénuo” (Freire, 2011, p. 16).

De acordo com Freire (2011), a Educação Popular preocupa-se verdadeiramente com uma leitura crítica do mundo, dedicando-se à preparação técnica e profissional dos grupos populares. O que não consente é a posição de neutralidade política com que a ideologia atual reconhece ou compreende a Educação de Adultos. Salienta:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (Freire, 2011, p. 16).

A seguir fazemos uma pequena análise sobre a Educação e Formação de Adultos.

### **1.2.3. Educação e Formação de Adultos**

Segundo Lurdes Nico (2011), a Educação de Adultos (EA), em Portugal, surgiu tarde, enquanto que em muitos outros países, especialmente do Norte da Europa, a Educação de Adultos foi desde cedo estruturada e entendida como uma parte relevante do sistema de educação e formação dos indivíduos adultos, valorizando-se os diversos contextos de aprendizagem: o formal, o não formal e o informal. Com efeito, “[...] entendeu-se, sempre, durante muito tempo, que a educação dos menos jovens, dos mais adultos, seria qualquer coisa de complementar e que não teria a mesma dignidade e a mesma importância que a educação dos mais jovens” (Nico, 2011, p. 349).

No entanto, em Portugal, entre 1910 e o início do Estado Novo, emergiram dinâmicas de educação popular, surgindo as Universidades Populares. Em meados da década de 1970, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre as crianças e os jovens eram muito baixas e a população universitária era mínima (Lima & Guimarães, 2018). Por conseguinte, o regime democrático constatou a necessidade de elaborar políticas de educação de adultos e desenvolver uma oferta pública capaz de fazer face a uma complicada situação socioeducativa.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos teve, como consequência, a necessidade e a exigência de formar educadores de adultos. Consolidou-se a especificidade pedagógica da educação dos adultos, relativamente à educação das crianças, devendo recorrer-se “[...] a práticas pedagógicas centralizadas na figura

do aluno, partindo das suas experiências de vida” e recorrendo “à diversificação de recursos educativos, onde o cinema, a rádio e as visitas de estudo têm especial relevância” (Barcoso, 2002, p.126, cit. por Canário, 2018, p. 36).

Durante o período revolucionário do 25 de abril, ocorreram novos tipos de relações sociais e novas formas de organização social e de exercício do poder, através da criação de comissões em bairros, aldeias, empresas, escolas e quartéis. Este influente movimento popular desencadeou um, grande e dinâmico, processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, no decorrer da sua participação em diferentes formas políticas de luta, de debate e de decisão (Canário, 2018). Durante este período,

[...] desenvolveu-se e estendeu-se a todo o país a “Campanha de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico” como imperativo de “ir ao povo” numa missão de denúncia e esclarecimento, quer do que fora o regime ditatorial, quer das razões do 25 de Abril. No âmbito desta campanha, realizaram-se cerca de 2000 sessões [...]. (Ferreira,1975, p. 413, cit. por Canário, 2018, p. 42).

A educação de adultos é considerada como um processo de desenvolvimento de saberes e de reflexão, no qual a crítica e o diálogo são centrais. “Tida como um campo de práticas heterogéneo, marcado pela diversidade de projetos e iniciativas, inclui a educação básica, a alfabetização, a animação comunitária e sociocultural, o desenvolvimento local, entre outros domínios” (Lima & Guimarães, 2018, p. 606). Estas atividades destacam a dimensão coletiva, ética e política da educação, evidenciando as finalidades educativas associadas à democratização, à justiça social, à igualdade de oportunidades e à transformação social (Lima & Guimarães, 2018).

A aprendizagem dos adultos

[...] é um processo dinâmico que integra e simultaneamente promove a integração, estreitamente articulado com o seu desenvolvimento e que valoriza a importância que o papel da experiência possui, tal como a autonomia e a capacidade de reflexão na aprendizagem dos adultos,

atribuindo ao indivíduo um papel central e fundamental na sua aprendizagem (Serapicos, 2008, cit. por Mirão, 2012, p. 28).

Bravo Nico considera, por outro lado, “[...] que a Educação de Adultos também deve existir um pouco fora do sistema formal de ensino para que não seja capturada por uma lógica trituradora das máquinas educativas formais”. (Nico, 2011, p. 351). Segundo o autor, atualmente, existem diversos locais que proporcionam aprendizagens não formais, tais como as Escolas Comunitárias, as Universidades Seniores, os Centros de Formação das Empresas, as escolas de música e de teatro, as associações juvenis e outras associações de Desenvolvimento Local. Saliente-se que para Nico (2011, p. 353), a verdadeira Educação dos Adultos é “[...] a Educação Comunitária, com a qual construímos, as nossas competências para que a nossa comunidade consiga fazer face aos nossos problemas”.

Em seguida, refletimos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. “A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto "do berço à sepultura"” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.8).

#### **1.2.4. Aprendizagem ao Longo da Vida**

De acordo com a Comissão Europeia (2000), no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências (p.3).

O aumento acelerado da informação e o crescente avanço tecnológico impõem à educação e aos seus protagonistas novos paradigmas e novas

necessidades e exigências para o ensino e para a aprendizagem (Carvalho, Milhomem, Carvalho, Oliveira & Silva, 2020). A educação atravessa uma crise de valores, identidade e de finalidade. Por conseguinte, torna-se necessário ampliar a aprendizagem humana do ponto de vista biológico, antropológico, sociológico e existencial, refletindo sobre os indivíduos na sua complexidade, no encontro desses diferentes domínios do conhecimento (Carvalho et. al., 2020).

A Europa entrou indubitavelmente na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social. Os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a transformar-se em conformidade, significando que a mudança afeta os indivíduos, mas também os procedimentos convencionalmente estabelecidos. Assim sendo, o investimento na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade sustentadas no conhecimento (Comissão Europeia, 2000).

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três factores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego (Siteo, 2006, pp. 287 – 288).

Tendo em consideração que a função da educação está diretamente associada à condição do ser humano, que, por sua vez, está profundamente ligada ao tempo, compreende-se a necessidade não só de nascer, mas também de aprender para desenvolver-se. Dessa forma, a educação deve ser entendida como instrução, mas também como promoção de modelos que possibilitem o

desenvolvimento das capacidades sociocognitivas do sujeito aprendiz (Carvalho et. al., 2020).

O ser humano, ao contrário dos outros animais, passa por um processo cultural que o torna “humano”, capaz de aprender a aprender, tornando-se um ser cultural com aptidões para criar, inventar e reinventar. Nessa perspectiva, entende-se que os indivíduos, em todas as etapas da vida, têm a necessidade e a possibilidade de aprenderem através de interações, o que os humaniza e qualifica o processo de desenvolvimento humano. Deste modo, considera-se que, quanto mais procuramos aprender, mais nos tornamos essencialmente humanos (Carvalho et. al., 2020). Inquestionavelmente, neste contexto,

os sistemas educativos devem reorganizar-se no sentido de prepararem os cidadãos, enquanto jovens, para adquirirem uma nova competência que é a competência de aprenderem ao longo de toda a sua vida e de retirarem disso benefícios, pessoal e profissionalmente e retirarem daí uma palavra e um sentimento que, para mim, me dizem muito e que é o prazer, o gosto de aprender [...]. (Nico, 2011, p. 350).

Ainda que discutamos o envelhecimento como um modo de vida saudável, ativo e confiante, é importante reconhecer que o envelhecimento não é igual para todas as pessoas. As diferenças existentes dizem respeito a vários fatores que podem ser o que diferencia o modo de vida do sujeito idoso. Fatores como o acesso aos bens e serviços, beneficiar de uma rede de proteção, a existência de condições de atendimento social, a convivência social e familiar, e outros, contribuem para uma velhice saudável e feliz (Carvalho et. al., 2020).

Em vista disso, torna-se fundamental pensar na qualidade de vida dessa faixa etária da população, que é cada vez mais representativa e, por isso é, merecedora de mais atenção, quer da sociedade, quer do poder público, particularmente. A velhice é um momento da vida das pessoas em que as políticas públicas regulatórias de amparo e a assistência social podem fazer a diferença. Com efeito, a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser somente uma parte da educação e da formação, devendo transformar-se no princípio orientador da

oferta e da participação numa aprendizagem constante, independentemente do contexto (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Esta abordagem, significa que os sistemas educativos devem ser pensados e devem estar organizados no sentido de garantir ao cidadão, ao longo de toda a sua vida, a oportunidade de aprender, formalmente, em sistemas formais que sejam organizados, regulados e certificados pelo Estado. (Nico, 2011, p. 350).

Minayo & Coimbra (2002) referem o envelhecimento como uma questão a ser analisada de forma diferente por cada país, tendo, como referência principal, a expectativa de vida. Envelhecer, para além de se tratar de um processo biológico garantido pela evolução orgânica, é também uma formação social e cultural historicamente construída e instituída pelas possibilidades sociais estabelecidas e que deliberam funções para cada grupo composto por uma determinada faixa etária.

A aprendizagem não deve estar restrita ou ser pensada como algo que ocorre apenas em ambientes de educação formal, com currículos pré-definidos. Deve-se considerar que todos os lugares são apropriados ao conhecimento e que estamos em constante formação, num processo adaptável ao tempo, ao espaço, às técnicas, tal como ao contexto sociocultural em que estamos inserimos. O processo de aprendizagem é algo contínuo, atemporal e integrador, que proporciona condições de novos significados às vivências, contribuindo ativamente para o meio em que o ser humano vive e possibilitando uma nova forma de enfrentar a velhice (Carvalho et. al., 2020). Ademais, “[...] o direito à educação é um direito de plena cidadania e que deve ser exercido por todos os cidadãos, desde que nascem até ao momento em que morrem” (Nico, 2011, p. 349).

A aprendizagem ao longo da vida deverá promover uma cidadania ativa e, simultaneamente, fomentar a empregabilidade, não deixando para trás, nem os idosos, nem os analfabetos. Para se fazer face à dimensão das mudanças económicas e sociais na Europa, é fundamental uma nova abordagem da educação e da formação, na qual se exige a cooperação eficaz de todos os indivíduos e

organizações. Por conseguinte, a aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidas todas as modalidades de ensino e aprendizagem (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Assim sendo, “A amplitude desta definição chama a atenção para o leque das categorias básicas de actividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma” (Siteo, 2006, p. 284).

A Europa está em transição para uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento. O acesso a informações e conhecimentos atualizados, assim como a motivação e as competências para utilizar esses recursos de forma inteligente e sensata em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a peça fundamental do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da capacidade de emprego e da adaptação da força de trabalho. Na sociedade de hoje, os sujeitos querem planear as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam de forma ativa para a sociedade e aprendam a viver de um modo otimista e confiante em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Assim sendo, a educação e a formação ao longo da vida contribuem para a manutenção da competitividade económica e da empregabilidade, assim como constituem o melhor meio para combater a exclusão social. Deste modo, o ensino e a aprendizagem deverão priorizar os indivíduos e as suas necessidades (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Seguidamente, fazemos uma pequena reflexão sobre a Educação Comunitária.

### **1.2.5. Educação Comunitária**

A educação comunitária pode ser considerada como uma das manifestações da educação popular, através da qual se procura melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através de movimentos populares, organizados em comunidades, localidades, grupos de apoio, entre outros (Gadotti, 2012). Também tem sido compreendida como uma “educação sociocomunitária”, ou seja, a educação disponibilizada em “escolas comunitárias”.

A educação comunitária diz respeito ainda ao desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, proporcionando a organização e a consolidação dos laços de solidariedade entre as populações necessitadas ou discriminadas. Esta solidariedade e espírito de comunidade é algo construído ao longo da história.

A educação comunitária é um processo de intervenção desencadeante e promotora da participação e organização comunitária, fundamentando-se no desenvolvimento da comunidade (García, 2006). A finalidade da educação comunitária é ocupar-se dos aspetos educativos do desenvolvimento comunitário, cujo campo de ação e intervenção deve situar-se nos Serviços Sociais Comunitários locais.

De acordo com García (2006), torna-se necessário recuperar e revitalizar ativamente as comunidades para convertê-las em espaços ou cenários de convívio social que permitam ao cidadão recuperar o seu papel no processo de mudança ou melhoria da sua realidade social, na satisfação dos seus interesses e ambições, e na resolução de muitos problemas que ficaram de lado e sem direito a debate na estrutura social, económica e política da sociedade atual.

Os objetivos de uma educação comunitária enquanto formação devem situar-se em torno de vários setores fundamentais (Mascareñas, 1996; García, 1997; García, 1997; Caride & Meira, 1998, referidos por García, 2006). São eles:

- i. Reconhecer as necessidades de participação, pensamento reflexivo, capacidade crítica, mentalidade inovadora e criadora das pessoas nos atos afetos ao cotidiano;
- ii. Responsabilizar e comprometer as comunidades locais nos processos de mudança e de transformação social, defrontando os seus problemas, necessidades e exigências com as possibilidades e limitações (geográficas, demográficas, infraestruturais, económicas, tecnológicas, entre outras) da realidade em que vivem, participando e organizando-se, tomando decisões responsáveis, procurando de um modo solidário e democrático as soluções mais apropriadas e aumentando as suas capacidades de iniciativa e de crítica, sem renunciar às vantagens do conhecimento científico e da inovação tecnológica face à promoção de um desenvolvimento cada vez mais autónomo e sustentável;
- iii. Criar situações e processos de aprendizagem de recursos, estratégias e instrumentos do foro cognitivo, como os conhecimentos, atitudes, aptidões, destrezas, hábitos, valores e habilidades sociais, imprescindíveis para:
  - a) Modificar as representações sociais inibidoras de um conhecimento do meio e de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias do grupo social;
  - b) Afirmar em cada pessoa uma vocação comunitária e um protagonismo como sujeito e agente dos processos de mudança social, a partir do seu meio ambiente e com a visão de uma sociedade cada vez mais interdependente e globalizada;
  - c) Facilitar um desencadeamento eficiente e pôr em ação processos de implicação, participação, auto-organização e autonomia das pessoas e da comunidade;
  - d) Promover a procura criativa e a elaboração comunitária de ações dirigidas à solução dos problemas e às aspirações da vida quotidiana.

- iv. Promover o reencontro das comunidades consigo mesmas, e em simultâneo, compatibilizar as dimensões locais com as internacionais, as visões micro com a visão macro, a sociedade civil com o Estado, o comunitário com o extracomunitário, a autoestima e o endógeno com o estrangeiro e o exógeno.

Segundo Mamani (2015), a nossa cosmovisão considera que tudo é parte da comunidade e a comunidade é entendida como uma unidade para além do social. Como tal, os processos de aprendizagem não podem ser individuais ou isolados do meio envolvente, visto que a natureza mostra que tudo está interligado. A vida de um complementa a vida do outro, existindo uma reciprocidade dinâmica permanente. Logo, na educação comunitária o ensino não pode estar dissociado da natureza, devendo até ensinar a compreender e a respeitar as leis naturais.

A educação comunitária baseia-se e foca-se em princípios comunitários, implicando uma mudança de conteúdos, mas também uma mudança na própria estrutura educativa. Segundo o autor, a educação comunitária deve despontar da nossa visão do mundo, sendo que a identidade cultural será aquela que surge da relação afetiva com o meio ambiente. Assim sendo, trata-se de uma educação em identidades complementares que emerge do encontro dos diferentes povos, considerando Mamani (2015) que a aprendizagem e a partilha com outros povos é fundamental.

De acordo com o autor anteriormente referido, a educação é uma responsabilidade de todos, possibilitando a toma de decisões e responsabilidades de uma forma comunitária, entre todos os agentes, sobre assuntos educativos em determinados espaços territoriais, como o bairro, a zona, a comunidade rural ou urbana. É uma educação comunitária porque implica que a própria comunidade intervenha na educação; o professor não é a personagem principal da educação, mas sim toda a comunidade, sendo que a educação inicial começa na família.

A educação deve transcender a aula e começar a formar indivíduos que possam impulsionar a vida numa relação de respeito, de equilíbrio e harmonia.

Com efeito, a educação não começa nem termina nas aulas, é permanente, assim como a vida é dinâmica. Portanto, também o ensino e a aprendizagem o são, permanentemente vamos aprendendo e ensinando. Nunca deixamos de aprender, como tal, é fundamental projetar a educação fora das aulas (Mamani, 2015).

Salienta-se que a educação comunitária não implica a despersonalização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, pois todos eles são uma parte essencial da comunidade, antes pelo contrário, trata-se de compreender que tudo está formado e interrelacionado, onde a existência é um encadeamento, na qual todos temos um lugar (Cussy, 2011). É ainda o caminho para a formação do cidadão autónomo. Numa perspetiva comunitária, a educação está vinculada às necessidades cognitivas e de transformação social do povo (Baralt, 2005).

Seguidamente apresentamos uma pequena análise sobre os contextos formais, não formais e informais, onde a educação se concretiza.

### **1.3. Educação: os contextos formais, não formais e informais**

#### **1.3.1. Educação Formal**

Segundo Sousa & Quarter (2003), o conceito de aprendizagem é frequentemente descrito como a aquisição de novos conhecimentos. Considerando esta definição, podemos afirmar que aprendemos todos os dias das nossas vidas. Contudo, as condições e o contexto em que a aprendizagem ocorre são conceitos muito mais imprecisos. Deste modo, Livingstone (1999; 2001) e Selman & Dampier (1991, cit. por Sousa & Quarter, 2003, p. 1) afirmam que a aprendizagem ocorre ao longo de três dimensões: formal, não-formal (ou educação complementar) e informal.

Conforme a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO): “a aprendizagem formal ocorre como resultado de experiências numa instituição de ensino ou formação, com objetivos de aprendizagem estruturados, tempo de aprendizagem e apoio que leva à

certificação. A aprendizagem formal é intencional do ponto de vista do formando” (UNESCO, 2009a, p. 27, cit. por Rogers, 2019, p. 517).

Segundo Braga & Nico (2014), a aprendizagem é um processo que não se realiza somente nos sistemas educativos formais, quer dizer, juntam-se as circunstâncias e os contextos não formais e informais de aprendizagem. De maneira idêntica, Cavaco (2003) entende a educação numa perspectiva global, em que a educação formal, a não formal e a informal são complementares entre si. Nenhuma delas, por si só, é capaz de dar resposta às necessidades formativas das pessoas.

Inquestionavelmente, a educação é uma condição necessária para que todas as pessoas consigam ter acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade (Gadotti, 2005). Por esse motivo, o direito à educação é reconhecido e legitimado na legislação de quase todos os países e, especialmente, pela Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas.

Libâneo (1990) acrescenta ainda que a educação é uma prática social que ocorre em diversas instituições e também em atividades humanas, como no seio da família, na escola, no local de trabalho, nas igrejas, nas instituições políticas e sindicais, entre outras. Considera, ainda, que a educação é um fenómeno social e universal, tratando-se de uma atividade humana essencial para a existência e para o funcionamento das sociedades.

Com efeito, as comunidades precisam de estar atentas e preocupar-se com a formação das pessoas, ajudando e proporcionando o desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais, de modo a prepará-las para uma participação ativa e inovadora nos diversos campos da vida social (Libâneo, 1990).

Num sentido geral, a educação inclui os processos formativos que têm lugar no meio social, onde as pessoas se envolvem socialmente, de uma forma inevitável. Deste ponto de vista, a prática educacional é realizada em diversas instituições e atividades sociais, derivadas da organização económica, política e jurídica da sociedade, da própria religião, dos costumes e do modo como os indivíduos convivem uns com os outros (Libâneo, 1990).

Num sentido mais restrito, a educação tem lugar em instituições específicas, escolares e não escolares, com objetivos explícitos de instrução e ensino por meio de uma ação consciente, determinada, planejada e ponderada, considerando, contudo, aqueles processos formativos gerais (Libâneo, 1990).

De acordo com Faure *et al.* (1973), a educação é uma necessidade social. Com efeito, quando nos reportamos ao passado da educação, esta surge como algo intrínseco às sociedades humanas, contribuindo para o seu destino em todas as fases de evolução. Além disso, é portadora dos ideais humanos mais nobres e indissociável das maiores façanhas e atos individuais e coletivos da história dos homens. O curso da história reproduz fielmente a educação, seja com as suas épocas heróicas, seja com as suas épocas decadentes.

O acesso à educação é um direito humano fundamental, contudo esse direito tem-se limitado ao ensino obrigatório e gratuito, ou seja, o ensino formal e fundamental. A educação formal possui objetivos explícitos e específicos e é representada especialmente pelas escolas, colégios e universidades, seguindo uma orientação educacional centralizada, no que respeita ao currículo, existindo estruturas hierárquicas e burocráticas, definidas a nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (Gadotti, 2005).

De acordo com Rogers (2014), a aprendizagem formal resulta de experiências numa instituição de ensino ou de formação, com objetivos de aprendizagem estruturados, tempo de aprendizagem e apoio que conduzem à certificação dessa aprendizagem. Também este autor considera que a aprendizagem formal é intencional do ponto de vista do formando.

De certo modo, toda a educação é formal no sentido de ser intencional. Contudo, o cenário onde ocorre pode ser diferente. Segundo Gaspar (2002, p. 171), a educação formal é aquela «(...) com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas (...)». No caso específico da escola, o espaço é assinalado pela formalidade, frequência, periodicidade e continuidade (Gadotti, 2005).

A necessidade histórica da instituição escolar vem assegurada pelo facto de se ter vindo a desenvolver de modo gradual, em diferentes épocas, mas em

fases semelhantes, em todos os tipos de sociedade, surgindo associada à estruturação escolar da educação e ao aumento progressivo do uso da linguagem escrita (Faure *et al.*, 1973).

O prestígio das aprendizagens fundadas na reflexão tem vindo a aumentar. Os problemas criados pela instrução e a educação de alunos de todas as idades, incluindo os adultos, levam a uma procura de outras formas extraescolares de aprendizagem (Faure *et al.*, 1973). A educação extraescolar oferece um vasto leque de possibilidades, que devem ser utilizadas de uma forma produtiva em todos os países.

Numa sociedade moderna, o tratamento de um volume enorme de informações, recebidas por vias cada vez mais numerosas e diversas, exige a aquisição de conhecimentos, de atitudes e de práticas sistematizadas. Os conhecimentos científicos, os conceitos gerais e essenciais das coisas e dos fenómenos, e mais ainda os sistemas de conhecimento e os meios que permitem transformar pessoalmente e assimilar positivamente este poderoso fluxo de informação, exigem quase sempre um ensino organizado transmitido por uma escola ou por instituições educativas bem concebidas (Faure *et al.*, 1973).

Considerando uma definição simples e global da educação formal, podemos relacioná-la com as aprendizagens que ocorrem num ambiente estruturado e organizado, que confere uma qualificação e tem lugar nos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de ensino superior nas Universidades e Institutos Politécnicos (Patrício, 2019). Por conseguinte, a educação formal é aquela que se desenvolve nas escolas, com conteúdos previamente delimitados (Gohn, 2006, *cit.* por Patrício, 2019, p. 105).

Na escola e na sociedade atuam mutuamente vários modelos culturais. Na verdade, a escola é o conjunto das relações interpessoais, sociais e humanas onde os indivíduos interagem com a natureza e o meio ambiente. Em vista disso, os currículos escolares de hoje são interculturais, reconhecendo a informalidade como uma característica essencial da educação futura. Um currículo escolar intercultural inclui todas as ações e relações que a escola estabelece; integra o conhecimento científico, a sabedoria da humanidade, os conhecimentos das

comunidades e a experiência imediata dos indivíduos; abrange ainda a formação permanente de todas as secções que compõem a escola, a consciencialização e a compreensão, e considera a educação como um sistema dinâmico, interativo, complexo e criador (Gadotti,2005).

A escola deve estar aberta à comunidade e em harmonia com ela. Além disso, as escolas necessitam conhecer como vivem os alunos, a sua origem social, cultural, económica, as suas motivações e ambições (Gadotti,2005).

Saliente-se ainda que a educação chamada de intencional reporta-se a ações em que existem propósitos e objetivos definidos com consciência, como são exemplo, a educação escolar e a extraescolar. Existe aqui uma intenção e uma consciência por parte de quem educa, que tem a responsabilidade de fazer cumprir determinados objetivos e atividades (Libâneo, 1990).

Segundo Rogers (2014), os programas de aprendizagem formal são, tal como os grupos e organismos formais, programas que não mudam na sua generalidade quando os participantes mudam. Um corpo formal como a polícia ou o exército não muda quando um novo recruta se junta, enquanto que um grupo informal como uma equipa de futebol ou um grupo de teatro muda materialmente quando uma pessoa se junta ou sai. Do mesmo modo, um curso de química numa universidade é um programa de aprendizagem muito formal, não se alterando quando um estudante ingressa ou sai, sendo o mesmo para todos os que o frequentam.

A aprendizagem formal é normalizada e descontextualizada. O programa é controlado pelo professor ou pelo patrocinador da aprendizagem; e a avaliação da aprendizagem é realizada por outros agentes que não os alunos (Rogers, 2014).

De acordo com Libâneo (1990), existem muitas formas de educação intencional, variando os meios conforme os objetivos que se pretendem alcançar. Assim, falamos de educação formal, quando se trata da educação que se realiza nas escolas ou outras instituições de instrução e educação, tais como as empresas e sindicatos, mas implicando sempre ações de ensino com objetivos pedagógicos evidentes, organização e procedimentos educativos. No entanto, a educação propriamente escolar sobressai entre todas as formas de educação intencional,

pois é o suporte e o requisito destas. Efetivamente, a escolarização básica possibilita às pessoas a interpretação consciente e crítica das outras ações educativas (Libâneo, 1990).

Em seguida, escrevemos sobre a educação não formal. A especial atenção que aqui damos a esta modalidade de educação prende-se com o facto de termos constatado, com esta investigação, que a maioria das aprendizagens institucionais analisada no presente inquérito (62,9%) não pressupunha obrigatoriedade na sua participação, por parte dos intervenientes, o que pode deixar depreender que estamos perante contextos não formais de educação/ formação (cf. p.330).

### **1.3.2. Educação Não Formal**

Coombs (1985) refere que, tal como o rápido crescimento anterior da educação formal estava a perder o seu impulso na década de 1970, um modo muito mais antigo de educação, com o novo nome de educação não formal, teve um forte impulso. Algumas das formas que assumiu, especialmente nos países em desenvolvimento, eram variedades criadas em casa, enquanto outras eram importadas de países mais desenvolvidos. Estas últimas incluíam, por exemplo, vários programas de formação profissional em temas como as competências, os serviços agrícolas, aulas de alfabetização de adultos e estudos de continuação em vários níveis de educação. Também incluíram diversas atividades de aprendizagem promovidas por uma ampla variedade de organizações não governamentais, tais como grupos de jovens, associações de mulheres, organizações empresariais e profissionais, sindicatos, sociedades camponesas e cooperativas agrícolas. A grande maioria das atividades educativas não formais, antigas e novas, estavam fora do âmbito dos Ministérios da educação e dos gestores da Educação Formal.

Mesmo antes do aumento do interesse pela educação não formal, nos anos 70, já existiam muito mais atividades de educação não formal em praticamente todos os países, do que atividades de educação formal, incluindo as realizadas pelas autoridades nacionais de educação. Esta conclusão é apoiada, em parte, por

inventários informais de amostras realizados no início dos anos 70 pelo Conselho Internacional para o desenvolvimento da Educação (ICED), em parceria com investigadores locais em várias áreas, em países como Índia, Quênia, Filipinas, Sri Lanka e Tanzânia, e é fundamentada por inventários adicionais efetuados noutros países (Coombs, 1985).

Um inquérito por amostragem à Colômbia, por exemplo, revelou uma estimativa de 10.000 ou mais projetos e programas de educação não formal identificáveis em todo o país. A pesquisa da Colômbia revelou que uma grande maioria desses programas tinha sido desenvolvida nos anos 1960 e início dos anos 1970 e que eles existiam em áreas rurais e urbanas, embora mais nas últimas do que nas primeiras (Coombs, 1985).

Nos anos 70, assistiu-se a um crescimento generalizado do ensino não formal. Os casos do Conselho Internacional para o Desenvolvimento da Educação (ICED) ilustram a grande diversidade destes programas e a sua estreita ligação com objetivos específicos de desenvolvimento e necessidades locais, que abrangem domínios como a agricultura, o abastecimento de água, a saúde, o planeamento familiar, a indústria rural e a formação profissional para mulheres e jovens fora da escola. Estes são apenas uma pequena amostra dos programas em todo o mundo em desenvolvimento hoje em dia, em que o uso efetivo está sendo feito de muitas formas diferentes de educação não formal. Estão sempre a surgir novas iniciativas (Coombs, 1985). Cada vez mais governos dos países em desenvolvimento têm tomado medidas para estimular, ajudar e harmonizar as atividades de educação não formal por organizações governamentais e voluntárias. A Indonésia, por exemplo, em meados da década de 1970, criou uma nova Direção de Educação Não Formal, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, para servir como uma câmara de compensação e centro de suporte para outros ministérios e organizações não governamentais envolvidas na Educação Não Formal, bem como supervisionar todos os programas pelos quais o Ministério da Educação em si é diretamente responsável (Coombs, 1985).

Segundo Ahmed (1972), as alternativas não formais às escolas formais tradicionais podem, pelo menos potencialmente, servir as necessidades de

aprendizagem de muitas pessoas, as quais permaneceriam por satisfazer. Existem vantagens inerentes na educação não formal, tornando-a potencialmente mais eficaz quando as instituições formais se revelam inadequadas. Estas vantagens são:

- i. A flexibilidade da educação não formal e a sua adaptabilidade às circunstâncias locais, às necessidades em mudança, à conveniência dos seus clientes e a praticamente qualquer tipo de objetivos de natureza temática e de aprendizagem;
- ii. A sua liberdade de tentar abordagens novas e não convencionais (tornando, por exemplo, um laboratório experimental útil para a Educação Formal);
- iii. A sua capacidade de mobilizar e utilizar (muitas vezes a baixo custo ou sem custo) uma ampla gama de talentos humanos normalmente não disponíveis ou aceitáveis na educação formal, e de fazer uso, fora de hora, das facilidades físicas existentes com uma poupança considerável em custos de capital;
- iv. O seu potencial para explorar as fontes de apoio público e privado;
- v. A sua liberdade em relação a exigências rígidas, normalizadas, de emissões e a restrições semelhantes de educação, dando-lhe a capacidade de servir a todas as pessoas, independentemente da sua idade e formação (Ahmed, 1972).

De acordo com Rogers (2019), a Educação Não Formal (ENF) sempre existiu, ainda antes de Coombs e Ahmed, em 1970, rotularem e analisarem a sua natureza, ensinando-nos a reconhecê-la pelo que ela verdadeiramente é (Coombs & Ahmed, 1974, cit. por Rogers, 2019, p. 515). O mais importante é o reconhecimento de que uma série de práticas educativas têm características especiais que as levam a serem denominadas como "não formais".

Segundo Kerlan (2004, p. 201), um professor de piano na sala de jantar; os "pintos e os benjamins" de um clube desportivo; um "amigável" dos jogadores de xadrez; a fanfarra ou o "clube" dos numismáticos; uma campanha de educação

para a saúde; uma igreja e o seu Catecismo; um sindicato; um *workshop*; uma irmandade; uma sessão de alfabetização de adultos, têm em comum a pertença ao campo da chamada educação "não formal".

Contudo, ao longo de todo um processo, a educação não formal foi reposicionada. Em vez de se situar "fora" da educação formal e, na maioria das vezes, ser considerada o seu oposto direto, encontra-se agora num continuum de "aprendizagem", situada algures entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal (UNESCO, 2006, cit. por Rogers, 2019, p. 516). Por conseguinte, temos atualmente uma segunda geração de educação não formal, bastante diferente da primeira, em que a educação não formal era considerada uma provisão educacional fora do sistema formal. Em vez disso, estamos a explorar uma oferta educativa que apresenta características não formais específicas, diferentes das do ensino formal, por um lado, e do ensino informal, por outro (Rogers, 2019, p. 516).

Conforme as definições do Conselho Europeu e da UNESCO:

[...] a aprendizagem não formal não é ministrada por uma instituição de ensino ou formação e geralmente não conduz à certificação. Está, contudo, estruturada em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem. A aprendizagem não formal é intencional do ponto de vista do formando. (UNESCO, 2009a, p. 27, cit. por Rogers, 2019, p. 517).

Com efeito, qualquer pessoa que hoje se refira à "aprendizagem ao longo da vida" será confrontada com o conceito de aprendizagem não formal e com as práticas interligadas ao conceito (Rogers, 2019, p. 517).

A educação não formal não é inata, construindo-se através de escolhas ou de acordo com determinadas contingências (Gohn, 2010). De facto, existem intenções no seu desenvolvimento, as aprendizagens não são espontâneas, não são transmitidas pelas particularidades da natureza, e não é algo que ocorra sem a intervenção humana. Segundo Vercelli (2013, p.17), a educação não formal é aquela «[...] que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de

compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas». Assim, a educação não formal possui um currículo definido antecipadamente, no que respeita aos conteúdos, temáticas ou aptidões a serem melhoradas.

Além disso, Kahane (1997, cit. por Silberman-Keller, 2003) sublinha que o currículo não formal se baseia numa combinação de repertórios escritos e orais e no diálogo que facilita uma amálgama de métodos, formas de conhecimento, tipos de repertórios e perspectivas como parte inseparável de um código único. Este código é referido por Kahane como “o código não formal”. Porquanto, trata-se de um processo que ocorre em diversas áreas, nomeadamente: na aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos; na capacitação das pessoas para o trabalho, através da aprendizagem de habilidades e do desenvolvimento de capacidades; na aprendizagem e no exercício de atividades que capacitam as pessoas a se coordenarem, tendo em vista objetivos comunitários, procurando a solução de problemas comunitários quotidianos; na aprendizagem de conteúdos que permitam aos indivíduos fazer uma interpretação do mundo da perspectiva da compreensão daquilo que se passa ao seu redor; na educação desenvolvida na comunicação social e pela comunicação social (Vercelli, 2013).

Segundo Yakushkina *et al.* (2018), a motivação dos participantes para a educação é fundamental no desenvolvimento da educação não formal. Aqui, existe a figura do educador social, mas o educador mais notável é o indivíduo com quem interagimos ou nos integramos (Gohn, 2010).

Relativamente aos espaços educativos onde ocorre a educação não formal, estes encontram-se em territórios que seguem as trajetórias de vida dos indivíduos e dos grupos, fora dos estabelecimentos escolares, em lugares informais, onde existem processos interativos intencionais (Gohn, 2010). Por conseguinte, tratam-se de ambientes e situações interativas construídos de uma forma coletiva, de acordo com orientações de determinados grupos. Normalmente, a participação das pessoas é opcional. Contudo, também poderá ocorrer por força de circunstâncias das vivências de cada um, no seu processo de

experiência e socialização, na bagagem adquirida pelos atos de escolha em certos processos ou ações de grupo.

A educação não formal inclui os conhecimentos e as aprendizagens realizadas ao longo da vida, fundamentalmente através de experiências na participação social, cultural e política em determinados processos de aprendizagens, como ocorre em projetos e movimentos sociais, existindo sempre um propósito nestes processos (Vercelli, 2013). Além disso, de acordo com Yakushkina *et al.* (2018), a educação não formal permite aos cidadãos o uso criativo, quer da formação tradicional, quer da experiência social inovadora. Os autores consideram que a necessidade da educação não formal se deve a determinadas tendências socioculturais, como o aumento de comunidades de diferentes idades no campo da educação, a vontade em fortalecer a instituição da família e uma necessidade de recreação familiar.

Na educação não formal, existe uma ação intencional na participação, na aprendizagem, na transmissão e na troca de saberes. Prepara os indivíduos para se tornarem cidadãos na sociedade e no mundo. Tem como finalidade abrir frestas de conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e as relações sociais que estes estabelecem. Os seus objetivos constroem-se no desenvolvimento interativo, criando um processo educativo, um modo de educar como consequência do processo direcionado para os interesses e necessidades daqueles que participam (Gohn, 2010).

A educação não formal inclui ainda meios de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridos com base na experiência em ações coletivas e estruturadas de acordo com eixos temáticos, como as questões étnicas e raciais, de género, geracionais, entre outros (Vercelli, 2013). De acordo com Yakushkina *et al.* (2018), a educação não formal pode ser construída com base em redes de eventos que influenciam as atividades e perspectivas dos participantes. Para o desenvolvimento de comunidades de educação não formal, de diferentes idades, é necessário criar condições específicas para o diálogo intergeracional dos participantes nas redes de educação de eventos, considerando a diferença etária dos participantes.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal pretende a transmissão de informação e formação na área política e sociocultural. Forma e produz saberes nos cidadãos, educando os indivíduos para a sociabilidade; não é organizada por sequências, idade ou conteúdos; opera sobre a dimensão subjetiva do grupo; trabalha e estrutura a cultura política de um grupo; fundamenta-se em normas de solidariedade e no conhecimento de interesses comuns, desenvolvendo relações de pertença; auxilia na formação da identidade coletiva de um grupo, colaborando para o seu desenvolvimento e fortalecimento, criando o «(...) acervo sociocultural e político (...)» de um grupo (Gohn, 2010, p. 22).

Para Wolfe (2001, cit. por Silberman-Keller, 2003, p. 25), a conversa em atividades educacionais não formais ocorre à margem do conhecimento e da compreensão. Baseando o seu argumento em Vigotski, Wolfe considera que a conversa contribui para uma aprendizagem eficiente na medida em que facilita a expansão do que já é conhecido, integrando a experiência cotidiana. O ensino e a aprendizagem não formais realizam-se numa variedade de espaços, incluindo a rua ou ao ar livre, num clube, num museu ou em qualquer outro local. Estes lugares são concebidos como inseparáveis da rotina diária dos indivíduos.

Os percursos educativos das comunidades de educação não formal, formadas por pessoas de diferentes idades, propõem a alteração das seguintes componentes da educação e da formação: o papel da educação não formal, de um modo geral; o sistema de educação do Estado; a necessidade de uma nova matéria de educação; a posição do adulto aprendiz; a atitude da criança em relação ao processo educativo; a visão do mundo sobre todos os temas; os métodos de formação do processo de educação; o foco nas atividades conjuntas destinadas a crianças e adultos em simultâneo; e os critérios de avaliação da educação (Yakushkina *et. al.*, 2018).

A educação não formal desenvolve as suas práticas, geralmente, fora dos estabelecimentos escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre os direitos humanos, o exercício da cidadania, as lutas contra as desigualdades e as exclusões sociais. Está presente, de igual modo, nas atividades das Organizações Não Governamentais (ONG's), nos programas

de inclusão social, principalmente no âmbito das artes, educação, música e cultura (Vercelli, 2013).

De acordo com Silberman-Keller (2003), os processos não formais de ensino e aprendizagem são marcados por formas variadas de conversação que oferecem objetivos pedagógicos mais amplos que os da escola, não pretendendo transmitir conhecimentos ou informações objetivas. A maioria das pessoas envolvidas no estudo da educação não formal ou da aprendizagem não formal constata que estas formas educacionais são fundamentalmente caracterizadas por, entre outras coisas, conversas, diálogo e debate.

O espaço de educação não formal de comunidades de diferentes idades pode ser interpretado como uma rede dinâmica de eventos pedagógicos interligados, gerados entre crianças e adultos, capazes de criar condições integradas de desenvolvimento pessoal (Yakushkina *et. al.*, 2018). Os autores entendem que a educação não formal deve ser considerada no que respeita aos resultados positivos esperados, mas também é necessário ter em conta os seus possíveis riscos. A ligação em rede com pessoas de diferentes idades na realidade virtual permite que pessoas adultas aprendam tecnologias da informação e comunicação modernas e que os jovens participem numa interação real. Deste modo, os métodos de comunicação complementam-se (Boyd, 2014, referido por Yakushkina *et al.*, 2018).

Em concordância com a autora, «(...) jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal. Mas, justamente a forma como está estruturada a educação formal, burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilidade nas agendas, resulta em dificuldades no processo formativo» (Vercelli, 2013, p. 21). Com efeito, os programas e projetos da educação não formal devem cruzar-se com a educação formal das escolas, de forma ativa e potencializadora. Para tal, é fundamental que exista, por parte de quem gere as políticas públicas, uma compreensão sobre a necessidade de articular o formal com o não formal (Vercelli, 2013).

Segundo a autora anteriormente mencionada, as Câmaras Municipais, os fóruns, os conselhos e outras instâncias regulamentadas, também proporcionam

a educação não formal, pois contribuem para a interação entre a sociedade civil e a sociedade política, necessitando do exercício das práticas dos cidadãos para que a interação se realize efetivamente. Yakushkina *et al.* (2018), consideram como instituições de educação não formal, as diversas organizações que trabalham no campo da educação, como os clubes, as bibliotecas, os teatros e os museus; as instituições não relacionadas com a educação, mas que realizam atividades educacionais e de socialização, ou com uma componente educacional semelhante, como a família, a comunidade, as organizações e os movimentos juvenis.

O desenvolvimento de comunidades formadas por pessoas de idades mistas, de diversos percursos do sistema de educação não formal, procura envolver crianças, jovens, adultos e idosos nas relações interpessoais atualizadas, uma prática virtual do sistema de rede informático. Estas comunidades também possibilitam que pessoas de diferentes faixas etárias se associem ao sistema de relações sociais definido pelo Estado e pela sociedade, para dominar as formas positivas de interação com a sociedade envolvente (Yakushkina *et al.*, 2018).

A utilização de modernos serviços de rede informática e as redes virtuais de eventos no planeamento de redes não formais de educação estimula o processo de intercâmbio de conhecimento, aumenta de modo significativo a motivação para o autodesenvolvimento e compreensão do novo, aumenta o sentido de responsabilidade do indivíduo nas atividades de grupo, a perceção emocional e o sentimento de apoio psicológico vindo do exterior (Yakushkina *et al.*, 2018). Isto revela o elevado potencial das redes informáticas na implementação de percursos educativos personalizados.

Vejamos outras compreensões sobre o conceito de educação não formal. Segundo Festeu, Humberstone & Baasch (2006), a diferença mais marcante entre os vários entendimentos sobre o significado da aprendizagem não formal é a que existe entre os antigos países soviéticos e outros países europeus. Assim, na Rússia e nos países pós-comunistas, a aprendizagem não formal é de um modo geral entendida como uma educação fora da sala de aula, organizada pelo Estado.

Está associada às práticas pedagógicas e é parte integrante da educação formal. O ensino não formal é institucionalizado e a maioria das vezes é centralizado.

Segundo os autores, tradicionalmente, a rede de palácios locais destinados a jovens e crianças é coordenada por um palácio central. Os objetivos destas instituições são frequentemente a promoção da identidade nacional, da história, da cultura e da tradição, dos costumes folclóricos regionais, do patriotismo e, algumas vezes, dos valores ligados à filiação da Comunidade Europeia. O currículo compreende a cultura e arte, a ciência natural, a criatividade técnica, o desporto e o fitness, o escutismo, o folclore local e o patriotismo. Ademais, organizam competições nacionais e internacionais e festivais patriotas (Festeu, Humberstone & Baasch, 2006, p. 5).

Na Rússia, a ENF é considerada como "uma instituição de educação adicional", sendo supervisionada pelo Ministério da Educação e Ciência. De modo similar, na Moldávia, a aprendizagem não formal é chamada de "educação extra-escolar" e ocorre em estabelecimentos institucionais: palácios e casas para crianças, centros de criatividade para crianças e jovens e vários clubes desportivos. Na Polónia, a "educação extracurricular" é realizada em escolas e instituições de educação extracurricular (palácios juvenis, casas culturais juvenis e centros de trabalho extracurricular). Estas instituições funcionam como parte do sistema educativo nacional e o seu trabalho e pedagogia são regulados e supervisionados pelo Ministério da Educação Nacional e Desportos (Festeu, Humberstone & Baasch, 2006, p. 6).

Na Eslováquia, o termo "educação não formal" não é bem conhecido. Frequentemente, é entendido como a educação que contempla tanto o ensino estruturado fora da escola como todos os tipos de aprendizagem que ocorrem em tempo de lazer. O discurso eslovaco sobre o ensino não formal inclui não só clubes escolares e centros de lazer, mas também organizações não governamentais de juventude e o seu trabalho voluntário (Festeu, Humberstone & Baasch, 2006).

Nay Aung (2014), fala-nos dos Centros Comunitários de Aprendizagem em funcionamento na Tailândia, espalhados por todo o país. Trata-se de um local

onde as pessoas desfavorecidas, que não puderam ingressar no ensino formal, podem aceder a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida através de diferentes formações profissionais para melhorar a sua qualidade de vida, existindo centenas destes Centros na Tailândia. Trata-se de uma forma de Educação Alternativa.

Os Centros Comunitários de Aprendizagem (CCA) estão localizados tanto nas aldeias como nas zonas urbanas e, normalmente, são criados e geridos pela e para a população local. Alguns Centros são financiados e apoiados pelos governos. As Organizações Não Governamentais (ONG's) e os doadores também apoiam e gerem alguns Centros. Outros são totalmente apoiados e geridos pelas comunidades. Especialmente no início, estes Centros Comunitários precisam, principalmente, de apoio de agências externas, incluindo os governos e as ONG's. Ao mesmo tempo, as comunidades também são treinadas para gerirem os Centros sozinhas, pois precisam de estar conscientes da sua sustentabilidade financeira, bem como da sustentabilidade das atividades do programa, a fim de promover o desenvolvimento de capacidades do pessoal, e de continuar as atividades e operações do Centro Comunitário a fim de serem realizadas com sucesso pelas pessoas na comunidade (Aung, 2014, p. 26-27).

De acordo com Aung (2014) as principais atividades do Centro são apoiar as atividades de desenvolvimento comunitário, os serviços comunitários de recursos e informação, a educação e formação, bem como a criação de redes e a coordenação. No entanto, o programa de aprendizagem de cada Centro será diferente de acordo com as necessidades locais e o contexto no país. O objetivo de qualquer Centro Comunitário é promover as pessoas desfavorecidas, bem como o desenvolvimento da comunidade, capacitando os indivíduos na comunidade local. O grupo-alvo serão as crianças fora da escola, crianças em idade pré-escolar, mulheres e raparigas e idosos. O Centro também pode ajudar a encontrar e focar as necessidades da comunidade. Os recursos são mobilizados na comunidade pelo próprio Centro, criando uma rede com a finalidade de estabelecer uma estreita colaboração e parcerias com outras organizações e Agências. Observa e verifica o progresso e revê-o, a fim de ajudar a planejar os

objetivos futuros, registrando as fraquezas e os pontos fortes das atividades do CCA.

Conforme Aung (2014), hoje em dia, a rede de internet permite aos usuários criar redes de pessoas, proporcionando a comunicação, a colaboração e a interação com os outros. Por outro lado, um site de rede social é suportado pelos serviços para que os indivíduos possam criar um perfil público, ajudando as pessoas a conectarem-se mais e trocarem ideias e informações para que o limite das suas vidas se expanda. De facto, a Rede Social está a tornar-se uma das mais vitais formas de comunicação entre as pessoas.

A rede de Centros Comunitários de Aprendizagem (CCA) foi concebida para proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a grupos de pessoas desfavorecidas. A rede CCA é uma nova abordagem da comunicação e dos contatos sociais, utilizando as Tecnologias da Informação entre os indivíduos do setor do Ensino Não Formal, com vista a eliminar as barreiras de comunicação entre eles. A rede permite aos professores e aos alunos partilhar informações sobre atividades, instalações, formação e cursos oferecidos pelo CCA. Com base em informações compiladas de várias fontes, documentos e relatórios, uma base de dados é construída para fornecer informações relevantes e úteis para os utilizadores da rede (Aung, 2014, p.28).

Segundo Harris & Wihak (2018), a crescente disponibilidade de educação não formal sob a forma de Recursos Educacionais Abertos (a Educação Aberta está associada a um movimento educacional que pretende o livre acesso a oportunidades de aprendizagem) e de Cursos Massivos *Online* Abertos, coloca questões sobre como é que essa educação pode ser formalmente reconhecida e acreditada. A avaliação e o reconhecimento prévios da aprendizagem e os quadros de qualificações são práticas ativamente envolvidas e associadas ao Reconhecimento do Ensino Não Formal e podem fornecer orientações sobre o Reconhecimento do Ensino Não Formal para o Reconhecimento da Educação Aberta e dos Cursos Massivos *Online* Abertos.

Existe, com efeito, uma procura crescente e diversificada do reconhecimento da Educação Não Formal. São identificadas colaborações ou

combinações criativas de conhecimentos especializados nos três domínios, anteriormente referidos, que poderiam ser ainda mais explorados para se conseguir o alcançar o Reconhecimento do maior número de aprendizagens no âmbito da Educação Não Formal. São ainda multidimensionais, ocorrendo de cima para baixo, de baixo para cima, de sector para sector, de país para país, de quadro de qualificações para quadro de qualificações, de sistema para sistema, de campo para campo. Existem imensas provas de que o processo de reconhecimento, embora exigente, tem um efeito positivo na qualidade da Educação Não Formal e, no estatuto de qualificação das pessoas e no seu acesso a benefícios sociais e económicos (Harris & Wihak, 2018).

Mills & McGregor (2017) fazem referência a uma Educação Alternativa. Segundo os autores, as escolas alternativas desafiam o que Tyack e Tobin, em 1994, mencionavam como a gramática tradicional da escola no que diz respeito às formas convencionais de escolaridade desenvolvidas nas sociedades ocidentais desde a Revolução Industrial. Por conseguinte, as escolas alternativas desafiam a gramática da escola convencional, reconhecida de diversas formas através da sua organização, estruturas de governança, currículo, pedagogia, tipo de alunos e/ou a filosofia particular (Mills & McGregor, 2017, p. 1).

Há uma longa história de Educação Alternativa em muitos países, refletindo tentativas de desafiar o conhecimento convencional sobre a escolaridade e fornecer uma "gramática" alternativa da organização escolar através da inclusão da voz estudantil em todas as questões relacionadas com a escolaridade. Estas escolas tendem a estar localizadas dentro de uma tradição escolar democrática. Ultimamente, as opções de escolarização alternativa têm respondido às necessidades dos jovens que podem ser considerados "excluídos" em virtude da sua marginalização económica e social e que, subsequentemente, saem do ensino convencional por diversas razões (Mills & McGregor, 2017, p. 3).

Segundo os autores, as escolas democráticas são geralmente entendidas como alternativas ao convencional, devido aos seus princípios de governança.

Dentro das estruturas das escolas democráticas, os alunos tendem a ter uma maior participação nas decisões-chave que os afetam do que nas escolas convencionais.

Em algumas escolas democráticas, os professores (ou pessoal-chave) têm o direito de vetar decisões consideradas prejudiciais ou arriscadas; em outras escolas não há direito de veto. A Comunidade Europeia de Educação Democrática sugere que esta forma de organização torna os indivíduos tolerantes, abertos e responsáveis, capacitando-os a expressar bem as suas opiniões e a ouvir as de outros, transformando-os em cidadãos bem-educados e ativos para uma sociedade democrática moderna (Mills & McGregor, 2017).

Para que o desenvolvimento dos alunos seja efetivamente apoiado, Montessori estruturou o currículo de modo que ele transite das habilidades básicas para as mais complexas. Em termos de desafiar a gramática da escolaridade, a educação de Montessori centra a atenção nos elementos psicológicos e de desenvolvimento internos de cada criança individualmente, de modo a moldar as experiências de aprendizagem.

Mills & McGregor (2017) fazem também referência às chamadas Escolas Flexíveis (informais) ou de segunda oportunidade. Estas escolas alternativas respondem, em primeiro lugar, às necessidades dos jovens que "desistiram" ou que foram "empurrados" para fora das escolas convencionais e não têm para onde ir. Os alunos que frequentam estas escolas tendem a ser de origens pobres e/ou marginalizados culturalmente. Algumas funcionam como escolas para as quais os jovens têm de ser encaminhados; noutras situações, funcionam como escolas abertas a todos. Note-se, simultaneamente, que, para muitos dos jovens que frequentam essas escolas, era a sua única oportunidade de conseguirem aceder à educação (McGregor, Moinhos, te Riele, & Hayes, 2015; te Riele, 2006, 2007, 2009, cit. por Mills & McGregor, 2017, p. 13).

As características comuns a todas estas escolas incluem a prestação de apoio social (por exemplo, assistentes sociais, acesso à habitação, assistência jurídica, alimentos e transportes), acordos flexíveis em torno da frequência, duração do dia escolar, códigos de vestuário e informalidades em torno dos nomes (por exemplo, professores que são chamados pelos seus primeiros nomes).

Em alguns casos, as escolas dão assistência infantil para que as mulheres jovens que têm filhos pequenos possam levá-los consigo para a escola. Muitas delas permitem que os jovens confrontados com a pobreza e outras circunstâncias de vida difíceis frequentem a escola. Também tendem a ser muito menores do que as escolas convencionais. Para muitos dos jovens dessas escolas, as necessidades imediatas de sobrevivência são muitas vezes priorizadas sobre as necessidades educacionais (Mills & McGregor, 2017).

As preocupações humanitárias com as crianças oriundas de famílias de fracas condições socioeconômicas, juntamente com os interesses na "nova" ciência da psicologia do desenvolvimento, encorajaram a experimentação em modelos alternativos de escolaridade, lançando as bases para diálogos contemporâneos sobre a maneira, o método e os propósitos da escolaridade. Por conseguinte, a Educação Alternativa pretende fazer a escola de forma diferente—mudar a "gramática da escolaridade" de modo a responder de forma mais precisa e justa às necessidades dos jovens.

As Escolas Flexíveis também se desenvolveram em resposta à inflexibilidade e à natureza hierárquica das escolas tradicionais e à incapacidade de algumas atenderem às necessidades dos jovens altamente marginalizados. Como tal, Mills & McGregor (2017) sugerem que a gramática atual da escolaridade requer repensar e novos conjuntos de diretrizes, princípios e regras. Para esta finalidade, os autores consideram que os modelos alternativos de escolaridade fornecem algumas ideias sobre o que estes poderiam ser.

Em Portugal, o Despacho n.º 6954/2019 estipula as linhas orientadoras que presidem a um programa de intervenção junto de jovens que abandonaram o sistema educativo e em risco de exclusão social, denominado “Segunda Oportunidade”. O Ministério da Educação refere que Portugal ainda apresenta um número significativo de alunos que abandona a escola sem terminar a escolaridade obrigatória. Com o objetivo de responder a estes jovens, por norma, sinalizados no âmbito das comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), pelas equipas multidisciplinares de apoio aos tribunais e por instituições de acolhimento de crianças e jovens, o Ministério considera intervir através de uma

resposta socioeducativa articulando iniciativas de diversas entidades e instituições.

O Ministério da Educação, procurando a reintegração escolar e socioprofissional deste público, reconhece a estratégia e o trabalho desenvolvido pelas Escolas de Segunda Oportunidade, mediante a adoção de um modelo pedagógico próprio e em articulação com a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade.

Em Portugal, a

Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia é um projeto socioeducativo da Fundação Padre Tobias, em parceria com a Câmara Municipal de Benavente e com o Agrupamento de Escolas de Samora Correia. O objetivo da criação desta escola prende-se com a ajuda aos jovens que estão em abandono ou em risco de exclusão social e que têm baixas qualificações.

Brevemente irá ser assinado um protocolo que irá alargar esta parceria ao Ministério da Educação e ao IFP (Instituto de Formação Profissional), permitindo novas oportunidades para estes alunos.

Neste momento, o projeto conta com 23 jovens que tentam completar do 6º ao 9º ano, mas mais importante do que a questão da qualificação é a intervenção social e o desenvolvimento de competências (Município de Benavente, s/d).

Inclusive, em Portugal, a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (E2OM) recebe jovens em abandono precoce dos 15 aos 25 anos. A E2OM está aberta desde 2008 e é uma experiência de inovação pedagógica de referência em Portugal e na Europa, tendo apoiado a fundação de uma nova política e sistema públicos de educação de segunda oportunidade para jovens em situação de vulnerabilidade, em abandono precoce ou com graves dificuldades de integração na educação regular. A pluridimensionalidade do problema social das baixas qualificações dos jovens tem orientado o projeto para processos de cooperação com as redes sociais locais, mas também para a procura de apoios para outras

respostas a necessidades identificadas ainda inexistentes na comunidade (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, 2021).

Silberman-Keller (2003) considera que o conceito de Pedagogia Não Formal não tem sido verdadeiramente considerado na literatura profissional e existe, essencialmente, na prática, ou seja, no terreno. Segundo a autora, a pedagogia não formal pode ser caracterizada por quatro práticas instrutivas que moldaram a sua natureza singular:

- i. As práticas que iniciam e fomentam a imagem do tempo e do lugar;
- ii. As práticas que dão origem aos processos fenomenológicos de ensino e aprendizagem através dos quais o conhecimento é singularmente negociado;
- iii. As práticas que utilizam o diálogo e o discurso nos processos de ensino e aprendizagem;
- iv. As práticas que usam o jogo para moldar a ligação entre a realidade e a probabilidade expandindo a noção do que é considerado dentro dos limites da realidade plausível.

Estas práticas são integradas em todo o âmbito de atividades educativas não formais. É esta configuração integrada que dá origem à coerência interna encontrada na educação não formal, proporcionando assim uma definição única do termo "educação". Nesta categorização, distinguiram-se três formas diferentes de educação: formal, não formal e informal. O ensino formal foi identificado com sistemas de ensino do Estado que incentivam a aplicação das leis do ensino obrigatório e fornecem instituições de ensino que concedem graus e diplomas.

De acordo com Silberman-Keller (2003), verificou-se que os sistemas educativos não formais complementam ou oferecem uma alternativa à educação formal. Estes sistemas não formais foram ainda subcategorizados com base na sua apresentação nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, a educação não formal complementava a educação escolar através do enriquecimento espiritual, ético e político oferecido pelos poderes

governamentais, culturais e religiosos. Em países em desenvolvimento, em contraste, a educação não formal serviu como uma alternativa à educação formal e profissional.

A noção pública dominante de Educação Formal e não Formal pressupõe uma comparação contínua entre estas duas formas de ensino no que diz respeito a todas as matérias, incluindo a aplicação de recursos. Por sua vez, o novo conceito de Pedagogia Não Formal procura tornar-se um elemento integral da investigação levada a cabo até à data e integrar os vários géneros de investigação. Representa uma tentativa de expressar e formular, adotando uma abordagem lógica, a base conceitual da educação não formal como se manifesta nas práticas de ensino (Silberman-Keller, 2003).

Enquanto que na educação formal a escola é o único cenário, a educação não formal ocorre numa variedade de instituições educacionais, referidas de vários modos, como “ninhos”, “clubes”, “departamentos de jovens” e “centros comunitários”, mencionando apenas alguns. Aqueles que participam em atividades educacionais não formais consideram o seu local de residência como a sua “casa alternativa”, uma que é acolhedora e confortável. É sempre possível, seguro e confortável deixar a casa alternativa para participar em atividades (Silberman-Keller, 2003, p. 14).

De acordo com a autora, a educação é algo que ocorre ao longo da vida e o significado mais profundo da aprendizagem não está restrito a uma determinada idade. Assim, a educação pode ser considerada um sinónimo para a própria vida.

A pedagogia não formal pretende o desenvolvimento mútuo do indivíduo e do grupo. Por conseguinte, o grupo se desenvolverá enquanto os indivíduos que o compõem se desenvolverem, e esses indivíduos se desenvolverão enquanto o grupo se desenvolver. Com efeito, esta é uma metáfora verdadeiramente expressiva das relações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade. Para além disso, o tempo experimental e, a tentativa e o erro assumem novas formas, conduzindo a processos de aprendizagem que se podem ramificar em diversas formas que oferecem possibilidades de formular um ritmo de aprendizagem

adequado tanto para o indivíduo como para o grupo (Silberman-Keller, 2003, p.16).

A aprendizagem e, como tal, também o ensino não formal, é retratada na literatura profissional como tendo lugar em consequência de uma rotina diária flexível resultante da negociação entre educadores e alunos que ocorre durante o trabalho de grupo e a comunicação oral, em vez da escrita e que desafia a avaliação padrão (Davies, 2000, cit. por Silberman-Keller, 2003).

Conforme a autora, o processo de aprendizagem na educação não formal existe no ambiente de vida dos aprendentes; é normalmente experimental e não planeado pelo aprendente, embora o seu conteúdo seja uma componente importante das intenções do promotor. O currículo é baseado em disciplinas fundamentais que estão ocultas no conteúdo da atividade, mas é mais destinado a resolver problemas, seja de indivíduos ou de grupos, portanto, focando-se em necessidades localizadas.

Os planos de lição didática estão relacionados com o não formalismo, na medida em que eles ocorrem "fora" do que é considerado como aprendizagem formal e na medida em que eles colocam ênfase numa busca única, em oposição à tendência geral de conceder reconhecimento público ao que foi aprendido (McGivney, 1999, cit. por Silberman-Keller, 2003). No sentido não formal, aprender pode ser visto como transformar os indivíduos em participantes, em membros da comunidade, num tipo particular de seres humanos. Por conseguinte, a aprendizagem só pode, em certa medida, facilitar novas atividades, cumprir novas tarefas ou papéis e trazer novas perspetivas.

Kraftl (2012), referindo-se a um estudo de caso de famílias de ensino doméstico no Reino Unido, intercede a favor de um desenvolvimento de *geografias* de educação "alternativa". Considerando o crescente interesse geográfico na educação, o autor defende o enfoque em sítios que proporcionem explicitamente formas de aprendizagem não convencionais, não sancionadas pelo Estado, em contextos em que se presume que as crianças irão à escola. O autor exemplifica como a concentração na própria aprendizagem – e não apenas em contextos espaciais para a aprendizagem – revela como as experiências e os

discursos espaciais são fundamentais para a constituição de Práticas Educacionais alternativas, como o ensino em casa.

De acordo com Kraftl (2012, p. 438), o ensino em casa é a prática de educar os filhos em casa em vez de na escola. O ensino em casa é considerado uma prática educacional "alternativa" apenas nos países onde se espera (se não mandatado) que as crianças devem frequentar uma escola de algum tipo (na maioria dos casos, uma escola financiada pelo Estado). Normalmente, a educação em casa é realizada pelos pais ou cuidadores de uma criança, na maioria das vezes, esta é a mãe. Em alguns casos, as crianças frequentaram a escola e mais tarde foram retiradas – por vezes logo após o início, por vezes durante o ensino secundário. Em outros casos, os pais tomam a decisão de nunca enviar os seus filhos para a escola.

Noutras situações, embora com menos frequência, as crianças podem frequentar a escola "de forma flexível" – por exemplo, passar 2 dias por semana na escola e 3 dias a aprender em casa. Nestes casos, a maioria das crianças faz exames sancionados pelo Estado (como Certificado Geral do Ensino Secundário no Reino Unido), quer retornando à escola quando atingem a idade apropriada ou aprendendo com tutores em casa. A simplicidade desta definição contraria a complexidade do ensino em casa.

Há uma enorme diversidade em termos das crenças espirituais e políticas de muitos educadores de casa, que, no limite, estão unidos por uma convicção de educar os seus próprios filhos. Fora do ensino em casa, existe ainda uma maior diversidade: educadores democráticos e radicais inspirados por Paulo Freire; praticantes de Escolas florestais de influência marxista que trabalham com jovens desfavorecidos na procura de justiça social e Ambiental; Escolas de escala humana, que trabalham com crianças severamente intimidadas a fim de ajudar a sua reintegração nas escolas tradicionais. Por conseguinte, Kraftl (2012, p. 447) não defende que devemos afirmar todos e quaisquer espaços de aprendizagem alternativos, até porque são muito diversificados.

Kraftl (2012) demonstra no seu artigo como os educadores em casa implementam vários tipos de movimento (de caminhar a viajar entre potenciais

locais de aprendizagem), a fim de promover diferentes ritmos e experiências de aprendizagem para seus filhos. Em certa medida, esses espaços eram constitutivos de ideias, além da aprendizagem, especialmente de noções expandidas da casa que foram teorizadas recentemente (por exemplo, Jacobs e Smith, 2008), mas também da família. O autor argumenta que os educadores em casa prestavam muita atenção à imanência da aprendizagem: a ideia de que as materialidades corriqueiras e a confusão desordenada dos ambientes do dia-a-dia são suficientes como potencial da aprendizagem.

Greenfield e Lave (1996, cit. por Silberman-Keller, 2003) investigaram a formação de aprendizes de tecelões e alfaiates como um paradigma para a educação não formal numa atmosfera familiar, comparando-a com a aprendizagem escolar. Uma das conclusões a que estes investigadores chegaram foi que a educação deve procurar inspiração para além do muro das escolas, a fim de beneficiar da rica tradição da educação não formal, embora as dicotomias entre a educação formal e não formal não sejam tão nítidas como habitualmente se supõe.

O estudo de Greenfield e Lave (1996) refutou a suposição de que a organização pedagógica e a preparação são de menor importância na educação não formal; além do mais, confirmou que a possibilidade de generalização e abstração através da aprendizagem de competências para a resolução de problemas é intrínseco a todas as formas de ensino, incluindo na escola. Enquanto que o ensino formal e a aprendizagem separam a realidade do que é aprendido, criando deste modo um sentido fragmentado da realidade, a aprendizagem não formal conecta o ensino e a aprendizagem à realidade que escolheu fomentar, através da demonstração dinâmica. Segundo Silberman-Keller (2003), a pedagogia não formal não declara deliberadamente que vai realizar o ensino e a aprendizagem; na prática, todavia, põe em prática esses processos.

Smith (1999, cit. por Silberman-Keller, 2003, p. 25) observa que, apesar de, na educação não formal, as atividades possam parecer vagas e sem sentido, na verdade, é a principal ferramenta educacional no incentivo ao desenvolvimento das habilidades de comunicação, facilitando a harmonia social

e construindo a confiança mútua entre os elementos do grupo, possibilitando a participação numa sociedade democrática. Sentar-se num círculo como parte do ensino e da aprendizagem, em oposição a sentar-se numa sala de aula na escola, cria uma dinâmica única, possibilitando a reflexão. Com efeito, o círculo como cenário para a aprendizagem permite o contato visual entre os membros do grupo, bem como entre os membros e o seu instrutor. A falta de uma barreira física (a sala de aula) permite a liberdade de movimento e a flexibilidade na desmontagem e montagem do círculo.

As atividades educativas iniciadas por pedagogia não formal realizam-se fora do que é definido como o calendário obrigatório e numa variedade de locais que não são necessariamente considerados locais de aprendizagem. As atividades são orientadas, por vezes, por educadores certificados e, outras vezes, por amigos e pares. Através da sua prática, a pedagogia não formal apresenta uma espécie de harmonia que reúne os objetivos, os meios e os produtos das atividades educacionais. Esta harmonia converte a prática em conteúdo educacional, e beneficia de uma natureza claramente simulatória (Silberman-Keller, 2003).

De acordo com Romi & Schmida (2009), a educação não formal pertence à educação familiar. No entanto, definir o género, a fim de demonstrar a sua essência única e distingui-la de outros modos educativos, não é assim tão simples. Com efeito, a dificuldade deve-se às características inerentes da educação não formal, que possui um elevado grau de elasticidade e abertura à mudança, e a facilidade em adaptar-se às populações heterogéneas com muitas e diversas necessidades educacionais.

Uma definição atual de educação não formal é a de atividade baseada num conceito educacional-pedagógico que se desenvolveu em organizações educacionais e comunitárias fora da escola. Esta modalidade de educação baseia-se no pressuposto de que os objetivos educacionais e sociais podem e devem ser realizados através do exercício da flexibilidade na aplicação de princípios, matérias, organizações e ferramentas, e que estes devem estar libertos das condições estruturais e formais geralmente presentes na escola. A educação não formal pretende reforçar a participação social ativa em prol da comunidade e

expressar as necessidades das pessoas, principalmente as que se referem às atividades de lazer. Dentro da educação não formal podemos distinguir configurações e organizações que têm particularidades únicas, conteúdos típicos e uma metodologia característica (Romi & Schmida, 2009, p. 260).

Conforme os autores anteriormente referenciados, a educação não formal tem-se desenvolvido a partir de práticas diárias e orais em sociedades tradicionais e através de práticas institucionalizadas e escritas, nas sociedades modernas e pós-modernas. Contudo, apesar de uma considerável presença no terreno, o levantamento da literatura de pesquisa revela um pequeno número de estudos, apresentando-se como um assunto limitado e existindo uma escassez de abordagens metódicas e teoria sistemática.

A escassez de estudos sobre a educação não formal é especialmente evidente quando comparada com a abundância e a riqueza da investigação sobre a educação formal. A maior parte dos relatórios de investigação sobre a educação não formal estão relacionados com países específicos, principalmente do terceiro mundo, onde o ensino não formal, frequentemente, funciona no lugar do ensino formal (Romi & Schmida, 2009).

Os autores consideram que a ENF não foi esquecida, continuando a existir através dos tempos modernos, em simultâneo com a educação formal. Na Idade Média, assumiu a forma de aprendizagem no local de trabalho; nos tempos modernos, à medida que a educação se tornou cada vez mais universal, a educação não formal foi identificada, fundamentalmente, com as horas "fora da escola" nas gerações jovens. Posteriormente, a educação de adultos também foi incluída no âmbito da educação não formal e entendida como um processo ao longo da vida, em que a família surge como o agente mais influente, seguida das instituições sociais e municipais.

Os contextos educativos não formais são mais flexíveis e menos estruturados do que os do ensino formal. Por conseguinte, eles podem proporcionar um lugar seguro para os adolescentes experimentarem a sua liberdade e experiência, passos em direção à independência e à idade adulta, sem necessariamente enfrentar a retribuição do sistema educacional formal mais

confinante. A ENF pretende, em grande medida, ajudar os adolescentes a lidar com a sua luta para formar a sua identidade pessoal. Durante os anos da adolescência, os jovens passam por várias mudanças e devem lidar com inúmeras tarefas de desenvolvimento, entre elas a individualização, formando a sua identidade pessoal e social e aprendendo a alcançar decisões autónomas sobre o seu futuro (Romi & Schmida, 2009).

De acordo com os autores, segmentos crescentes da população estão cada vez mais expostos aos inúmeros desenvolvimentos das novas tecnologias e dos meios de comunicação de massa, o símbolo do pós-modernismo. Neste contexto, a educação não formal desempenha um papel importante na mediação entre o novo conhecimento e os seus potenciais consumidores. Como a comunicação na Internet é assíncrona, os elementos do grupo podem realizar discussões após uma preparação melhorada e formular as suas ideias, sem a pressão que é característica dos encontros presenciais (Romi & Schmida, 2009, p. 267).

Conforme os autores anteriormente referidos, a Internet proporciona aos seus utilizadores um acesso imediato e rápido a bases de dados armazenadas, tornando-se um meio de comunicação, no qual a própria *web* é utilizada como um "lugar" de encontro e uma infraestrutura de conexão. As comunidades virtuais formadas na Internet, baseadas na capacidade de criar comunicação síncrona ou assíncrona entre grupos de pessoas conectadas à *web*, é outro exemplo do novo discurso em desenvolvimento. Neste discurso, o grupo significativo para o indivíduo é o grupo virtual com o qual os usuários interagem através da *web*.

O ensino à distância é outro exemplo de aplicação tecnológica pós-moderna na educação. As metodologias de ensino à distância oferecem soluções onde a aprendizagem formal não existe, quando existem oportunidades económicas limitadas. O ensino à distância está adaptado às necessidades pessoais de cada aluno ou às necessidades de grupos específicos.

Romi & Schmida (2009) consideram a educação não formal como um complemento da educação formal, realçando que, embora a educação não formal seja mais flexível do que a educação formal e conceda maior liberdade de espaço e tempo, ela não prescinde das suas missões e funções educacionais. Com efeito,

não deve ser identificada com anarquia ou niilismo, nem com a abolição de normas de comportamento universalmente aceites. Porquanto, a educação não formal utiliza formas democráticas de persuasão e de tomada de decisões – características da era pós-moderna – como substitutos das tradições de comportamento e regulamentos coercivos e autoritários.

Desde finais do século XX, assistimos a uma crescente fusão da educação formal com a educação não formal. Esta fusão é, em grande medida, resultado de um movimento de baixo para cima, onde foi a necessidade de encontrar atividade de lazer que começou a expandir os limites da educação não formal. As novas tecnologias da comunicação aceleraram este processo e a fusão constitui agora uma nova abordagem educativa, que tem potencial para responder aos problemas e aos desafios da educação na era pós-moderna.

Romi & Schmida (2009) consideram que este desenvolvimento poderia ser baseado numa teoria, na qual a educação formal e a educação não formal poderiam agir como uma unidade orgânica. Talvez, para a era pós-moderna, a abordagem de toda a educação deva seguir a ideia de Cremin (1976, cit. por Romi & Schmida, 2009, p. 269) de construir a ponte entre as duas modalidades de educação, pela "deformalização" da educação formal e pela "formalização" da educação não formal.

Brown (2015), fala-nos dos resultados de uma investigação comparativa sobre a educação para o desenvolvimento não formal, ocorrida na Grã-Bretanha e Espanha. A autora considera que a educação para o desenvolvimento é definida como a aprendizagem sobre questões de desenvolvimento internacional num ponto de vista de justiça social mediante a análise crítica das estruturas que enquadram as interações globais. Este estudo explora as oportunidades de educação para o desenvolvimento não formal, ou seja, a aprendizagem foi ministrada fora do ensino formal e de qualificação, dirigida por pequenas organizações não governamentais (ONG) em dois países europeus: a Grã-Bretanha e a Espanha.

Num momento de crescente globalização e interdependência, é essencial refletir sobre a forma como as pessoas tomam decisões éticas e como

desenvolvem a consciência e a compreensão necessárias para resolver os problemas, tanto como cidadãos como consumidores. Através de uma análise caso a caso das oportunidades para a educação de desenvolvimento de adultos, exploraram as amplas oportunidades disponíveis nestes dois contextos e examinaram as possibilidades de aprendizagem transformadora proporcionadas por estas organizações (Brown, 2015, p. 93).

Este estudo implicou um debate sobre a forma como as ONG's enquadram o desenvolvimento e as pedagogias associadas ao seu trabalho, seguido de conclusões e implicações fundamentais para a prática, com base no que as ONG's de cada país poderiam aprender com as de outros países. A educação para o desenvolvimento e outras abordagens afins, como a educação para a cidadania global e a aprendizagem global, têm recebido uma atenção crescente no campo da educação formal nos últimos anos (Bourn & Issler, 2010; Brown, 2011; Marshall, 2005, cit. por Brown, 2015, p. 93).

O estudo em questão argumenta que também existe um papel importante para os adultos e o público no que respeita às aprendizagens sobre questões de injustiça global e o seu papel como cidadãos e consumidores através de espaços educacionais não-formais. Uma vez que a educação para o desenvolvimento procura desafiar o *estado das coisas*, as oportunidades não formais de diálogo são significativas para os adultos que lutam para dar sentido aos conceitos complexos e ao impacto das suas próprias ações sobre outras pessoas, principalmente como um exemplo de cidadania informada e ativa (Brown, 2015).

Conforme a autora, criar oportunidades para os adultos explorarem a natureza complexa e muitas vezes controversa do desenvolvimento e da interdependência global poderia ser um contributo importante para a cidadania ativa e aprofundar a nossa compreensão tanto do "outro" como das questões em torno das quais se formam as nossas concepções do "outro".

Brown (2015) considera que o envolvimento com estes conceitos complexos é importante para os adultos que vivem numa sociedade globalizada e que a criação de oportunidades para os adultos participarem no diálogo é essencial na aprendizagem ao longo da vida.

Ao abrir novos espaços para reunir as pessoas para discutir questões globais e de desenvolvimento, os CED's (Centros de Educação para o Desenvolvimento) e as ONGD's (Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento) proporcionam oportunidades de aprendizagem, bem como de ligação em rede e, eventualmente, de ação coletiva. A criação de redes possibilita às pessoas a procura de soluções locais, tais como a formação de cooperativas; e isso pode ser potenciador e enriquecedor e pode estar relacionado com a solidariedade com outros grupos que lidam com questões semelhantes em outros contextos (Brown, 2015).

Estes espaços podem consistir em espaços públicos, tais como bares, para mostrar e discutir documentários, espaços comunitários para a realização de seminários ou *workshops*, ou instituições de ensino superior que se abram ao público. Espanha revelou alguns exemplos de educação para o desenvolvimento não formal a longo prazo, como o voluntariado, cursos em série, *workshops* e seminários.

Willems (2015), num artigo escrito por si, fala-nos sobre as perceções individuais sobre o participante e a funcionalidade societal do ensino não formal para a juventude, explicando as diferenças em alguns países com base no índice de desenvolvimento humano. Segundo o autor, uma oferta mais elevada e mais alargada de ensino formal, quantificada pelo Índice de Desenvolvimento Humano, está relacionada com uma oferta mais baixa de ensino não formal orientado para a sociedade (Garrido, 1992, cit. por Willems, 2015, p. 15).

De acordo com o autor, isto está, por exemplo, em linha com a evolução histórica da educação não formal no século XX na América Latina, onde, devido aos esforços públicos para aumentar e normalizar a educação formal e os cuidados de saúde, a oferta de educação não formal foi inicialmente reduzida e, posteriormente, mudou o foco, existindo aqui uma mudança de funcionalidade (La Belle, 2000, cit. por Willems, 2015, p. 15).

Segundo Willems (2015), do ponto de vista da procura, quando as necessidades básicas em matéria de educação são cada vez mais cobertas por uma oferta normalizada, a procura total de educação não formal diminui, pelo menos

quando esta educação não formal se centra em Necessidades Educativas semelhantes. Ao ser coerente com esta perspetiva da procura, é interessante considerar a observação de que a função participativa da educação não formal não é, por conseguinte, ultrapassada. Isto significa que a funcionalidade dos participantes no ensino não formal (ainda) se centra numa necessidade educativa que não é coberta por uma oferta generalizada de ensino formal.

Madjar & Cohen-Malayev (2013, cit. por Willems, 2015, p. 15), mostram num estudo que a educação não formal proporciona um melhor ambiente para a formação da adolescência. Como tal, a funcionalidade participante da educação não formal é complementar às funcionalidades da educação formal. Nesta perspetiva, uma forma de educação não é um substituto moroso para a outra, uma vez que a exclusão não é inerente. A experiência e a aprendizagem dos pares que tornam a educação não formal distinta podem explicar esta funcionalidade única (Romi & Schmida, 2009, cit. por Willems, 2015, p. 15).

Quando vários serviços públicos, como a educação formal e os cuidados de saúde, são amplamente desenvolvidos, os orçamentos governamentais podem ser relativamente mais afetados à construção e manutenção destes serviços públicos generalizados e formais (Hoppers, 2011, cit. por Willems, 2015, p. 15). Consequentemente, o apoio ao ensino não formal poderá diminuir (La Belle, 2000, cit. por Willems, 2015, p. 15).

Kerlan (2004), citando Denis Poizat, menciona que "o conhecimento do universo educacional", "já não se limita à exploração exclusiva de sistemas escolares, sustentando organizações de classes mistas, redes educacionais com múltiplas afiliações" (Poizat, 2003, cit. por Kerlan, 2004, p. 201). Numa altura em que muitos debates estão bloqueados na escola, qualquer contribuição para a realização de uma reflexão educacional fora da escola é particularmente bem-vindo. Na verdade, "todas as sociedades fabricam as suas soluções educacionais que não são nem apenas escola, nem família, nem simplesmente ambiente circundante" (Poizat, 2003, cit. por Kerlan, 2004, p. 201).

Seguidamente, apresentamos uma pequena reflexão sobre a educação informal, outra das modalidades educativas.

### 1.3.3. Educação Informal

A educação informal (EI) é um processo de aprender espontâneo, decorrente das aprendizagens involuntárias, não estruturadas, nem definidas, mas com sabedoria e assentes na experiência, concretizadas nos contextos da vida quotidiana nos momentos de socialização com os amigos, em família e na comunidade envolvente (Patrício, 2019).

A aprendizagem informal é aquela que:

[...] resulta das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não está estruturada em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem e geralmente não conduz à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas a maioria das vezes não é intencional (UNESCO, 2009a, p. 27, cit. por Rogers, 2019, p. 517).

Segundo Gohn (2006, referido por Patrício, 2019, pp. 105-106), a educação informal é a educação que os sujeitos aprendem no decorrer do seu processo de socialização, repleta de valores e com uma cultura muito própria. Ela ocorre quando o processo educativo resulta de uma forma indistinta e dependente de outros meios sociais e outras realidades culturais (Bernet, 2003, referido por Patrício, 2019, p. 106), incluindo todas as formas de aprendizagem não compreendidas na educação formal e não formal (Tight, 2002, referido por Patrício, 2019, p. 106).

De acordo com a declaração da Comissão Europeia (2001) sobre a aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem informal pode ser definida como a aprendizagem resultante de atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não está estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem) e normalmente não conduz à certificação. A aprendizagem Informal pode ser intencional, mas na maioria dos casos não é intencional (Sousa & Quarter, 2003).

Os espaços físicos existentes e os verdadeiros contextos relacionados com a aprendizagem informal, pouco privilegiados no discurso educativo, não devem continuar a ser subaproveitados, pois otimizam a aquisição de competências próprias da idade da informação, instigam os aprendentes à resolução de problemas em sociedade, implicando uma participação ativa. Com efeito, a aprendizagem informal complementa e expande o que ocorre nas escolas e nos ambientes educacionais, pois possibilita a abertura da sala de aula às atividades quotidianas e o alargamento das atividades diárias à sala de aula (Underwood *et al.*, 2013, referido por Tomé, 2015, p. 88).

A educação informal reflete-se no indivíduo, na sua maneira de estar, de ser, de sentir e no modo como enfrenta as contrariedades da vida. Os conhecimentos são informais quando «(...) adquiridos na “escola da vida”, de forma não intencional» (Amaro, 2010, p. 1). Trata-se de uma aprendizagem contínua, permanente, obtida ao longo da vida e simultaneamente para a vida.

De acordo com a autora, são os indivíduos adultos quem tem mais para transmitir, para ensinar aos outros, principalmente às gerações mais novas. O número de anos de vida vivenciados permite-lhes ter mais experiência a este nível. Por conseguinte, a autora também se refere à educação informal como uma herança cultural relevante, adquirida através das pessoas mais idosas, muitas delas já falecidas, mas que deixaram, na memória da população sénior, experiências, habilidades, valores, perícias, contribuindo para o desempenho de certas funções e para o modo como vive a sua vida, determinando as comunicações que se realizam no quotidiano, em todos os lugares e em vários âmbitos (Amaro, 2010).

A educação informal é aquela que está associada ao processo não institucionalizado de transmissão de determinados saberes (Brandão, 1985, referido por Amaro, 2010, p.7). É a educação considerada no seu sentido mais abrangente, indo além da educação escolar. Está ainda relacionada com toda a educação que ocorre em situações e contextos que não são criados intencionalmente com uma finalidade educativa, mas que têm lugar nas situações

diárias, de modo espontâneo, juntamente com as vivências e as várias interações sociais (Amaro, 2010).

Os agentes e os contextos da educação informal são diversificados, constituindo-se, por isso, como uma educação difícil de delimitar. A educação informal compreende a educação ao longo da vida, sem a intermediação pedagógica direta, pois não se realiza de forma institucionalizada e não possui um método propriamente dito. Não é estruturada, consciente ou intencional, isto é, não se desenvolve através de objetivos explícitos e claros de aprendizagem (Amaro, 2010). Ocorre mais no campo familiar, desenvolvendo-se dentro do indivíduo, sem que este se aperceba, e reflete-se na sua maneira de ser, de estar, de sentir e no modo como vê e filtra os conhecimentos que vai adquirindo no decorrer da sua vida, de um modo formal ou não.

A educação informal é aquela que cada sujeito recebe ao longo de toda a sua vida ao priorizar atitudes, aceitar determinados valores e adquirir conhecimentos e aptidões da vida quotidiana e das influências do meio envolvente, como a família, os vizinhos, o emprego, os desportos, a biblioteca, os jornais, a rua, a rádio, entre outras (Amaro, 2010). Engloba os ensinamentos e as aprendizagens não sistemáticas, espontâneas, não possuindo necessariamente uma intenção ou uma organização propriamente dita, consistindo numa reflexão sobre o mundo, não necessitando de uma instituição formalizada para o efeito (Cardoso, 2016). Neste contexto, Coombs (1968),

[...] não ignorou uma multiplicidade de factores de inegável valor educativo que tendem a passar despercebidos no quotidiano e que configuram aquilo que mais tarde se veio a designar de "educação informal": "refira-se nesta perspectiva os livros, jornais e revistas; o cinema e as emissões de rádio e televisão; enfim e sobretudo a influência educativa da vida familiar (Coombs, 1968, p. 205, cit. por Palhares, 2009, p. 58).

A educação procura transmitir e proporcionar aos indivíduos conhecimentos que lhes permitam atuar em todos os campos de ação da

sociedade, quer se trate de educação formal ou informal (Biesdorf, 2011). Com efeito, a educação informal sempre desempenhou um papel muito importante na sociedade, orientando o bom relacionamento entre as pessoas.

A aprendizagem informal ocorre a partir da vida cotidiana e pode não ser reconhecida imediatamente por quem está a aprender, por ser uma educação não intencional, por não possuir uma estrutura e por não estar associada à instituição escolar (Smith & Clayton, 2009, referidos por Tomé, 2015). A aprendizagem informal é mais experimental que a aprendizagem formal e está relacionada com a cultura popular (Jenkins, 2009, referido por Tomé, 2015).

A educação informal de um indivíduo será determinada pelo ambiente em que vive, tratando-se, deste modo, de uma herança cultural. Biesdorf (2011) considera que a família é a instituição com maior responsabilidade, no que respeita à educação informal, através da qual se transmitem os costumes do ser humano, tais como o falar, o andar, o comer, a religião ou a cultura.

De acordo com Jenkins (2009, referido por Tomé, 2015), a educação informal possui as seguintes características:

- i. é uma educação inovadora;
- ii. é mais ou menos organizada, em função dos agentes implicados;
- iii. não possui uma dimensão temporal definida a priori;
- iv. a comunidade é dinâmica;
- v. pode existir apenas num curto espaço de tempo;
- vi. é formada apenas para este propósito;
- vii. a sua localização é variável.

Durante as aprendizagens informais, os participantes podem retirar-se da comunidade de aprendizagem a qualquer momento se, por exemplo, a aprendizagem não corresponder às suas expectativas iniciais.

As atividades realizadas diariamente no trabalho, em lazer ou na vida social, constituem fontes muito relevantes de aprendizagem, ainda que não tenham exatamente um propósito educativo explícito (Pain, 1990, referido por Cavaco, 2003). É através delas que os indivíduos adquirem condições para enfrentar as exigências sociais, profissionais e familiares. A experiência é

imprescindível no processo formativo de todas as pessoas, principalmente junto daquelas que, pelos mais variados motivos, não tiveram oportunidade de ter acesso à educação formal (Cavaco,2003).

De acordo com Silberman-Keller (2003), o interesse da pesquisa em investigar a aprendizagem informal como um padrão de aprendizagem que ocorre em programas fora e/ou depois da escola ou até em escolas inovadoras tem vindo a aumentar recentemente. Algumas das características únicas da aprendizagem informal respeitam à sua posição dentro de um contexto social existente, a sua integração peculiar da relação dos objetivos com os métodos de aprendizagem e o seu uso holístico dos elementos cognitivos e emocionais na aprendizagem.

A investigação sobre a aprendizagem informal nas sociedades modernas desenvolveu-se em duas direções principais. A primeira concentra-se na forma como esta abordagem tem sido implementada para além das paredes da escola, em museus de ciência, história e arte e em programas de pós - escola, principalmente nos Estados Unidos. A segunda investiga a sua inclusão no local de trabalho, particularmente em Inglaterra. Estas duas direções ilustram provavelmente a forma como a aprendizagem informal foi adotada em teoria e na prática para lidar com os problemas que os investigadores dos anos 70 se propuseram investigar (Silberman-Keller, 2003, p.10).

Conforme Silberman-Keller (2003), em alguns aspetos, parece que estes novos desenvolvimentos, em matéria de aprendizagem informal, se destinam a fazer face à integração cultural e social dos imigrantes e dos grupos minoritários nas sociedades americanas e outras desenvolvidas, assim como com a ciência e alfabetização da língua.

A investigação da aprendizagem informal no local de trabalho serve como uma tentativa de gerar coerência e continuidade entre a formação formal e de aprendizagem, por um lado, e da aprendizagem em contexto de trabalho, pelo outro, de modo a aliviar a conhecida diferença entre o desenvolvimento educacional e a necessidade de incluir principalmente informação e técnicas “on-line”. Isto é conseguido tornando os processos de aprendizagem no trabalho mais deliberados e metódicos numa era em que "a mudança é a variável mais fixa em

nossas vidas." Esta condição requer métodos de adaptação e ajustes constantes no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento (Silberman-Keller, 2003, p. 11).

Sousa & Quarter (2003) exploram duas questões num estudo sobre a Aprendizagem Informal e Não Formal nas organizações sem fins lucrativos. Em primeiro lugar, questionam o tipo predominante de aprendizagem que ocorre dentro de uma organização sem fins lucrativos, e em segundo lugar, exploram os recursos disponíveis associados à organização que promove o tipo predominante de processo de aprendizagem.

Livingstone (1999, cit. por Sousa & Quarter, 2003, p. 2-3) demonstra o importante papel que a aprendizagem informal tem nos indivíduos e nas comunidades. A título de exemplo, Livingstone (1999) usa a metáfora de um iceberg para descrever a amplitude e o significado da aprendizagem informal que ocorre no contexto da organização, mas também dentro das vidas individuais.

A aprendizagem não formal é a forma predominante de aprendizagem que ocorre nas organizações sem fins lucrativos e cooperativas, e nas organizações sem fins lucrativos ainda mais do que nas cooperativas. Ter um status caritativo e o tamanho da organização também estão positivamente relacionados com o valor colocado na aprendizagem informal (Sousa & Quarter, 2003, p. 24).

As ocorrências de aprendizagem informal e não formal variaram entre as organizações. De um modo geral, havia uma maior variedade de recursos de aprendizagem informal do que de aprendizagem não formal. Contudo, a aprendizagem não formal apareceu com maior frequência em todas as organizações (Sousa & Quarter, 2003, p. 13).

Annen (2013), considera que na Europa, o reconhecimento da aprendizagem informal torna-se cada vez mais importante. Ao mesmo tempo, tanto a nível europeu como a nível nacional, as abordagens em matéria de reconhecimento são bastante diversas.

Para identificar as diferenças e semelhanças, bem como os pontos fortes e fracos destas abordagens, são desenvolvidos e utilizados três modelos de abordagem ideais como referência teórica para a análise. As diferentes

abordagens de reconhecimento podem ser classificadas de acordo com a seguinte tipologia:

**Quadro 1**

*Tipologia dos métodos de reconhecimento*

<b>O Tipo Integração</b>	<b>O Tipo Autonomia</b>	<b>O Tipo Segunda Ação</b>
Obtenção de certificados/qualificações do sistema educativo formal	Obtenção de certificados sem qualquer equivalência no sistema educacional formal	Abordagens para a identificação e validação da aprendizagem informal
Formal Sumativo (e formativo) Apreciação das equivalências	Não Formal Sumativo Ensaio, medições do desempenho	Informal Formativa Balanço de competências, portfolios
Orientado para a norma	Orientado para critérios	De orientação Individual

Fonte: Adaptação própria conforme Annen (2013, p.928)

De acordo com a autora, o tipo integrativo é caracterizado pela sua conexão com o sistema educacional formal. As abordagens que pertencem ao tipo autónomo fornecem uma certificação enquanto não estão ancoradas no sistema educativo formal. Em contraste, as abordagens do tipo “segunda ação” não fornecem qualquer certificação ou reconhecimento formal, embora apoiem isso. Conforme Annen (2013), os critérios acima mencionados surgem de uma análise de diferentes abordagens teóricas.

Deste modo, pode-se assumir que as abordagens pertencentes ao tipo “integração” contêm todo o processo de reconhecimento a partir da identificação de resultados de aprendizagem, até o seu reconhecimento formal, enquanto as abordagens pertencentes aos tipos “autonomia” e “segunda ação” apenas contêm partes deste processo. Além disso, o tipo “integração” está profundamente enraizado no sistema educativo formal e centra-se nas qualificações formais como pontos de referência e não nos indivíduos e nas suas competências. Em contraste com ambos os outros tipos, os resultados individuais de aprendizagem

obtidos no âmbito dos processos de aprendizagem informal estão mais focalizados do que as qualificações formais (Annen, 2013).

Segundo a autora, o tipo “integração” pode ser recomendado em cada contexto nacional para oferecer às pessoas a oportunidade de obter a sua aprendizagem informal formalmente reconhecida. Além disso, os dois outros tipos são relevantes ao ter devidamente em conta o indivíduo no processo de reconhecimento da aprendizagem informal.

A este respeito, o tipo “segunda ação” tem pontos fortes, ao colocar o indivíduo no centro do processo de reconhecimento. O tipo “autonomia” oferece uma solução intermédia, utilizando estruturas de qualificação como referências para o reconhecimento enquanto simultaneamente orienta para a aprendizagem individual e informal do processo. Assim, os três tipos de abordagens podem ser combinados (Annen, 2013).

As abordagens pertencentes ao tipo “segunda ação” podem ser utilizadas na preparação da utilização de uma abordagem do tipo “integração”, o que faz sentido, porque esta última tem muitas vezes falta de sistemas de consultoria em toda a área. As abordagens do tipo “autonomia” podem também complementar as outras certificando e documentando competências, que não fazem parte do sistema educativo formal, mas que podem ser integradas em qualificações formais ou em procedimentos de reconhecimento, que conduzem a qualificações formais (Annen, 2013).

Além do mais, segundo a autora, as abordagens contêm normas para a qualificação do pessoal responsável pela certificação. Esta parece ser uma medida absolutamente essencial porque ao colocar os resultados da aprendizagem no centro dos percursos de desenvolvimento dos indivíduos surgem automaticamente novos atores, tais como os avaliadores ou mentores, cujas funções têm sido, até agora, amplamente praticadas por professores formalmente qualificados. Há ainda a necessidade de certas estruturas de acreditação e de atribuição no âmbito das abordagens. Quanto à coordenação, pode-se partir do princípio de que o mecanismo de rede é o mais importante e torna-se ainda mais

relevante. Atualmente, faltam e devem ser desenvolvidos sistemas de apoio aos indivíduos para que as suas competências sejam reconhecidas (Annen, 2013).

Colley, Hodkinson & Malcom (2003), referem que a aprendizagem é muitas vezes considerada como “formal”, “informal” ou “não formal”. Contudo, salientam a importância de conceber a “formalidade” e a “informalidade” como atributos presentes em todas as circunstâncias da aprendizagem. Os autores defendem que não é possível separar a aprendizagem informal / não formal da aprendizagem formal, de formas que tenham uma ampla aplicabilidade ou concordância. Considerar a aprendizagem informal e formal como fundamentalmente separadas resulta em estereótipos e numa tendência para os defensores de uma só verem as debilidades da outra. Malcom et al. (2003), indicam ser mais sensato ter em consideração os atributos de informalidade e formalidade como presentes em todas as situações de aprendizagem.

Rogers (2014) refere que alguns escritores consideram perigoso ver estes diferentes tipos de aprendizagem formal, não-formal e vários tipos de aprendizagem informal, como categorias separadas. A aprendizagem é muitas vezes considerada como “formal” ou “informal”. Conquanto, estas não são categorias contidas, comedidas, e pensar que o são é interpretar mal a natureza da aprendizagem. Como tal, é essencial vê-las em termos de uma sequência ininterrupta, ou seja, numa continuidade.

Deste modo, um contínuo diferente mas paralelo pode ser construído para representar as várias dimensões da educação, tais como o controlo, a estrutura de aprendizagem, o acesso, a intenção, a acreditação e a garantia da qualidade, em que cada uma delas tem o seu próprio continuum, de informal a formal (Rogers, 2014).

Os atributos do “in/formal” estão inter-relacionados de forma diferente em diferentes situações de aprendizagem. Estes atributos e as suas inter-relações influenciam a natureza e a eficácia da aprendizagem. Mudar o equilíbrio entre os atributos formais e informais muda a natureza da aprendizagem. As consequências de tornar a aprendizagem mais formal ou menos formal podem ser benéficas ou prejudiciais, dependendo da natureza das mudanças em relação ao

contexto. Todas as formas de aprendizagem têm o potencial de ser emancipatórias ou opressivas. Isto depende em parte do equilíbrio e das inter-relações entre os atributos do in/formal, no entanto, os contextos mais vastos em que essa aprendizagem tem lugar são fundamentais para determinar o seu potencial emancipatório (Malcom et al.,2003).

As origens e o desenvolvimento das discussões em torno da aprendizagem informal, formal e não formal podem ser traçados através de duas dimensões sobrepostas. Assim, a primeira centra-se em questões teóricas e baseadas na experiência no seio da comunidade de investigação, principalmente relacionadas com a aprendizagem fora das instituições de ensino: a aprendizagem diária. Esta dimensão focou-se, em grande medida, na aprendizagem no local de trabalho, assente em teorias socioculturais de aprendizagem, numa perspetiva amplamente participativa. A importância dada a esta dimensão reside principalmente na ubiquidade e na eficácia da aprendizagem diária ou informal, em oposição à educação formal, contra a qual se caracteriza (Malcom et al.,2003).

A segunda dimensão foi no contexto político, no sentido de que os educadores de adultos promoviam o que por vezes era chamado de educação não formal e, por vezes, de aprendizagem não formal, na esperança de capacitar os aprendentes desfavorecidos no mundo capitalista avançado e subdesenvolvido. Houve ainda outro imperativo político muito diferente nos últimos tempos, uma vez que os governos e a UE procuraram promover que, em ambas as dimensões, tem havido uma tendência inútil para políticas centradas na melhoria da competitividade económica e, em menor medida, no aumento da coesão social e da inclusão.

De acordo com Malcom et al. (2003), embora os escritores situados principalmente dentro da dimensão teórica sejam mais propensos a usar o termo aprendizagem “informal”, e os da dimensão política para falar de aprendizagem “não formal” ou educação, na prática, não poderíamos distinguir nenhuma diferença entre a prestação informal e não formal. Em vez disso, informal e não formal surgem intercambiáveis, sendo cada um definido principalmente em oposição ao sistema de educação formal dominante, e as conceptualizações de

aprendizagem em grande parte individualistas e de aquisição, que se desenvolveram principalmente dentro de tais contextos educativos.

Como resultado, os autores argumentam ver a aprendizagem informal/não formal e a sua contrapartida formal como sendo fundamentalmente distinta. Tal resultou em afirmações exageradas sobre a eficácia superior e potencial de empoderamento de um ou outro.

Ao examinar uma série de diferentes contextos em que as aprendizagens ocorreram, os autores constataram que os atributos de in/formalidade estavam presentes em todas elas. O termo “atributos” significa tanto as características da aprendizagem numa grande variedade de situações, como também o facto de serem as pessoas – muitas vezes representando interesses específicos de grupo, profissionais ou políticos – que atribuem rótulos como formal, não formal e informal a essa aprendizagem (Malcom et al.,2003).

Conforme os autores, tais atributos de formalidade e informalidade coexistem em todas as situações de aprendizagem, mas a natureza dessa coexistência varia de situação para situação. Contudo, é importante não ver os atributos informais e formais como algo separado, e a tarefa da política e da prática como sendo integrá-los ou hibridizá-los. Esta é uma visão dominante na literatura, e está errada. O desafio não é, de alguma forma, combinar a aprendizagem informal e formal, pois atributos informais e formais estão presentes e interrelacionados, quer queiramos ou não. O desafio consiste antes em reconhecê-los e identificá-los, e compreender as implicações do equilíbrio ou inter-relação particular em cada caso. Por esta razão, o conceito de aprendizagem não-formal é redundante, no sentido em que implica algum tipo de estado intermediário, entre o informal, por um lado, e formal, por outro (Malcom et al.,2003).

Os autores também argumentam que mesmo que o conhecimento diário e académico seja completamente diferente, e muitos escritores referem que isso não é o caso, ambos podem ser aprendidos numa variedade de situações, pois cada uma das quais contém atributos mistos de formalidade e informalidade. Além do mais, todas as situações de aprendizagem contêm desigualdades de

poder significativas e aquilo a que se chama aprendizagem informal e formal pode ser simultaneamente emancipatório ou opressivo, muitas vezes em simultâneo.

Dito de outro modo, os diferenciais de poder e as questões de desigualdade dos alunos têm de ser levados a sério em todos os contextos. Além disso, a medida em que a aprendizagem é emancipatória ou opressiva depende, pelo menos, tanto dos contextos organizacionais, sociais, culturais, económicos e políticos mais vastos em que se situa a aprendizagem como das práticas de aprendizagem, do conteúdo do conhecimento e das pedagogias envolvidas. Em síntese, a aprendizagem formal ou informal/não formal não é inerentemente superior à outra (Malcom et al.,2003).

Em seguida, apresentamos uma pequena reflexão sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Compreendendo que os indivíduos adquirem competências em diferentes contextos (formal, não formal e informal), houve a necessidade de se certificarem estas competências, especialmente dos adultos que, precocemente, abandonaram o sistema regular de ensino e, num determinado momento das suas vidas, regressaram ao sistema formal de qualificação (Matias, 2012).

#### **1.4. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Em 1992, no âmbito do Instituto do Emprego e Formação Profissional, foi criado o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), tendo como finalidade a certificação de todos os profissionais que tenham adquirido competências em diversos contextos. Atualmente, o Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais não se dirige somente às pessoas com menos escolaridade, como acontecia no início do dispositivo de RVCC, considerando-se que a sua utilidade e importância são cada vez mais óbvias ao nível do ensino superior (Canário, 2006, cit. Nico, 2011, p.71). O sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), inclui-se na Estratégia Europeia para o Emprego, no Plano Nacional de Emprego (PNE) e no crescimento da importância dada à valorização dos adquiridos e da aprendizagem ao longo da vida.

A finalidade prioritária que se estabeleceu, no início, em 1999, aos Centros de RVCC, foi o reconhecimento formal e social dos adquiridos, sendo considerado como que um impulso para o sujeito adulto, que, sentindo-se valorizado, resolva continuar a empenhar-se na sua formação ao longo da vida (Nico, 2011).

De acordo com Portela & Quintas (2012), os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foram incorporados em Portugal, como forma de diminuir o baixo nível de certificação escolar e de qualificação profissional da população adulta portuguesa. Estes processos pretendem certificar as competências já adquiridas por adultos e também motivá-los para a realização de novas aprendizagens, o que representaria um retorno para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Assim, os processos de RVCC recorriam a adaptações de metodologias autobiográficas com potencial para reconhecer e desafiar, entre outras, as competências pessoais dos adultos, necessárias na atualidade para uma plena integração do cidadão na comunidade.

Concluiu-se que as metodologias utilizadas, conjuntamente com os referenciais explorados e com a intervenção dos educadores neste processo, contribuíram para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave e para um maior investimento na continuação das aprendizagens ao longo e ao largo da vida. (Portela & Quintas, 2012, p. 1).

Os processos de RVCC são uma modalidade educativa que possibilita aos adultos a aquisição de uma certificação escolar e/ou profissional (de nível básico ou secundário) através das experiências adquiridas ao longo da vida. Estes processos pretendem dar resposta a um problema de subqualificação da população portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas, do mercado de trabalho, da economia e da sociedade. Deste modo, estes processos procuram certificar, mas, também, desenvolver competências, especialmente as que permitam ao adulto continuar a investir nas suas aprendizagens ao longo da vida, potenciando o desenvolvimento da sociedade (Portela & Quintas, 2012).

Um dos princípios fundamentais e implícitos à criação dos Centros de RVCC em Portugal é que a continuidade da aprendizagem dependerá do que cada pessoa fizer do seu próprio trajeto, mas também do reconhecimento formal de tudo o que adquiriu ao longo da sua vida, pela via não formal (Nico, 2011). A aprendizagem experiencial é um conceito que surge, com alguma frequência, relacionado com a aprendizagem informal. Este tipo de aprendizagem constitui uma das mais relevantes, para a maioria dos adultos que se inscreveram nos Centros de RVCC (Nico, Nico & Ferreira, 2011).

Efetivamente, todos os adultos têm experiências com as quais aprendem, principalmente se libertos de determinados “compromissos” e ou condicionalismos a que a vida, frequentemente, conduz. É o carácter de inconsciência que parece determinar esta categoria de aprendizagem, na medida em que, frequentemente, nem nos damos conta que estamos verdadeiramente a aprender (Carneiro, 2001, cit. por Nico, Nico & Ferreira, 2011, p. 3). A Agência

Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), através da criação do sistema RVCC, permitiu que, em Portugal, se começasse a valorizar aquilo que os sujeitos aprendem no quotidiano e os saberes que diariamente são aplicados em situações reais (Nico, 2011).

Em Portugal, o sistema RVCC permite que os alunos obtenham um certificado escolar geral (equivalente ao 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, níveis 1, 2 e 3 do Quadro Nacional de Qualificações - QNQ) ou um certificado profissional (equivalente aos níveis 2 e 4 do QNQ). O RVCC que permite a certificação escolar é uma forma de manter os aprendentes adultos no sistema de educação e formação, assim como de atrair o seu interesse na frequência da educação e da formação contínua. A atribuição de um certificado de ensino formal é um forte incentivo para que as pessoas adultas continuem a estudar na educação e na formação (Hawley-Woodall, 2019).

Segundo Hawley-Woodall (2019), a validação em Portugal, que resultou na certificação escolar e/ou numa qualificação profissional, pode ser considerada uma ponte, auxiliando os estudantes adultos a conseguir um emprego e os trabalhadores/desempregados a acederem ao ensino formal. Embora a participação na validação traga benefícios para os aprendentes, estes podem não ser tão simples como previsto, devido, em parte, a fatores relacionados com a sua aceitação como equivalente ao ensino e formação formais. A aquisição de um certificado escolar através da validação não teve impacto nas circunstâncias profissionais de muitos participantes, embora tenha dado aos participantes maior autoestima e consciência, bem como maior motivação para empreender mais aprendizagem.

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO), datada de 2005, visa responder ao problema de subqualificação da população portuguesa, contribuindo para a modernização da economia e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Numa vasta rede de 448 Centros Novas Oportunidades (CNO) dispersa pelo território português, cada uma destas estruturas é porta de entrada de cidadãos maiores de 18 anos que procuram qualificação escolar ou

profissional, de nível básico ou secundário. Com objetivos ambiciosos e uma forte campanha publicitária em 2007, esta iniciativa, com o lema “Aprender compensa!”, contava, em setembro de 2010, com mais de 1,2 milhões de candidatos adultos envolvidos em processos de qualificação, dos quais 372 455 (cerca de 34%) certificados (Portela & Quintas, 2012, p. 3).

Eram funções dos Centros Novas Oportunidades (CNO):

- i. Encaminhar para ofertas educativas e formativas mais adequadas ao perfil e às necessidades e interesses de cada adulto, a realizar no próprio CNO ou em entidades externas;
- ii. Reconhecer, validar e certificar (parcial/total) competências adquiridas ao longo da vida;
- iii. Construir um plano pessoal de qualificação/desenvolvimento definindo o percurso para atingir a certificação pretendida;
- iv. Redefinir novas possibilidades de Aprendizagens ao Longo da Vida;
- v. Validar e realizar a certificação final de percursos de qualificação construídos através de formações modulares certificadas (Portela & Quintas, 2012).

[...] o adulto quando chega a um CNO passa por uma fase de Acolhimento (atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos CNO), fase de Diagnóstico (análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e colectivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada) e, posteriormente, pela fase de Encaminhamento (proporcionar ao adulto informação que permita direccioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto). (Tavares, 2010, p. 36).

Em Portugal o processo de RVCC teve uma evolução progressiva desde 2000 até 2005, sendo que a sua evolução mais significativa ocorreu a vários níveis:

- i. no aumento exponencial de Centros onde se desenvolvia o processo de RVCC, implicando um avultado investimento;
- ii. numa mudança da designação dos centros, remetendo para outras funções que passaram a desempenhar;
- iii. na deslocalização dos Centros RVCC de entidades com forte enraizamento local, boas práticas de EFA e experiência no desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade, para Centros em escolas, centros de formação, e outros, com educadores habituados a desenvolver metodologias escolares, mesmo com adultos (Portela & Quintas, 2012).

Contudo, a partir de 2005 houve a necessidade de introduzir algumas alterações devido à procura social que se destacou com a inscrição dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na “Iniciativa Novas Oportunidades”. Em 2005, é apresentada a INO e, em 2006, são implementadas um conjunto de medidas que pretende qualificar cerca de 1 milhão de portugueses adultos (Nico, 2011). Deste modo, reforça-se a oferta de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível II e III de qualificação. Além disso, reorganiza-se o modelo do ensino recorrente, desenvolve-se o alargamento da rede nacional de Centros de RVCC (denominados, agora, de Centros Novas Oportunidades) e amplia-se o processo de RVCC até ao nível secundário.

Conforme menciona Lurdes Nico (2011), os Centros de RVCC, entre 2000 e 2005, garantiam uma oferta diversificada de serviços, tendo como funções fundamentais a animação local, a informação, o aconselhamento, o acompanhamento, o desenvolvimento de formações complementares e a provedoria. A Rede Nacional de Centros de RVCC foi apoiada financeiramente pelo Estado Português e pela Comissão Europeia. Relativamente às atividades e

serviços que os Centros de RVCC desenvolviam junto do sujeito adulto, destacam-se 3 eixos de intervenção: o eixo de reconhecimento, o eixo de validação e o eixo de certificação.

A realização de um processo de RVCC, nomeadamente a partir do processo de Balanço de Competências, acarreta, por parte do adulto, a criação do Dossier Pessoal (DP). No decorrer do processo de RVCC, os diferentes intervenientes adquirem um papel importante na (re)definição dos percursos de vida dos adultos e o reconhecimento dos adquiridos, permite traçar o que é necessário para dar continuidade à formação e qualificação. Cada adulto tem a oportunidade de se conhecer, de saber quem é, que competências e capacidades possui e o que pode vir a tornar-se (Nico, 2011).

Os Centros de RVCC, no período de funcionamento, entre 2000 e 2005, utilizavam uma metodologia baseada nas histórias de vida dos candidatos. O processo de RVCC, apoiado pelos técnicos e pelos formadores, desenvolvia-se em dois campos: o introspectivo (no qual o adulto recorda o que já fez e aprendeu, identificando as aprendizagens significativas recorrendo ao Balanço de Competências) e o prospetivo (os novos projetos de vida que, a partir dali, se podem construir e concretizar).

Depois de 2005, ocorrem mudanças na área dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), com a promoção da Iniciativa Novas Oportunidades. Esta foi apresentada numa estratégia conjunta do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Economia, com o objetivo de inverter os níveis de qualificação da população portuguesa jovem e adulta até ao Nível Secundário, altura em que passou a ser considerado o referente mínimo de qualificação da população portuguesa (Nico, 2011).

Deste modo, definiram-se medidas específicas em torno de dois eixos fundamentais: o dos jovens e o dos adultos. No Eixo dos Jovens pretendia-se combater o aumento do número de jovens que não termina o ensino secundário e, conjuntamente, valorizar as aprendizagens deste nível de ensino. Pretende-se alargar consideravelmente a oferta dos cursos profissionalmente qualificantes, ao

nível do 12º ano, bem como integrar o ensino profissional nas escolas secundárias da rede pública, prevendo-se que, em 2010, todas incluam esta oferta (Nico, 2011).

No Eixo dos Adultos, pretendia-se aumentar os níveis de qualificação de base da população adulta, através da realização de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas, considerando o Referencial de Competências-Chave, e a estruturação e disponibilização de oferta de formação profissionalizante para os pouco ou menos escolarizados. Além da ampliação destas ofertas, pretendem-se criar condições que permitam, aos adultos, promover a sua frequência, principalmente, daqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho (Nico, 2011).

De acordo com Hawley-Woodall (2019), os Países Baixos e Portugal disponibilizam duas vias de validação diferentes: uma que conduz a uma qualificação formal do ensino e outra que conduz a um resultado no mercado de trabalho. Por conseguinte, considera-se que os aprendentes podem ter diferentes motivos para validar as suas competências e pretendem utilizá-las em diferentes setores de aprendizagem.

O Processo de RVCC está organizado em três eixos: o Reconhecimento das competências (aquando da “identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida (...) o adulto evidencia as aprendizagens efectuadas, dando início à construção do portefólio reflexivo de aprendizagens”), a Validação das competências (é o momento de “avaliação das competências adquiridas ao longo da vida por confronto com os referenciais de competências-chave”) e a Certificação das mesmas (aquando da apresentação do adulto perante um júri de certificação com vista à certificação de competências validadas). (Tavares, 2010, p.37)

Foram realizadas avaliações externas à INO e ao processo de RVCC, e os resultados evidenciam impacto no desenvolvimento pessoal, mais especificamente no autoconhecimento, autoestima e autovalorização, assim como na (re)definição de projetos pessoais e profissionais (Portela & Quintas,

2012). Parece verificar-se que a leitura é importante para as pessoas que frequentaram o processo RVCC, porque lhes permitiu iniciar práticas que envolvem as competências de literacia ou enriquecê-las e alargá-las, podendo, deste modo, inculcar nos filhos mais e melhores hábitos de literacia. (Ferreira, Morais & Cruz, 2012, p. 184). Neste contexto, “Portugal foi classificado, a par com a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega, na escala mais alta no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais” (Hawley et al, 2010, cit. por Portela & Quintas, 2012, p. 4).

Os objetivos do processo de RVCC escolar são o reconhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem, autonomia, participação e cooperação, determinantes no desenvolvimento individual e na iniciativa e empreendedorismo, necessários ao desenvolvimento social e económico do país (Portela & Quintas, 2012).

Segundo Melo (2008, p.1, cit. por Portela & Quintas, 2012), a invenção dos centros para reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais deveu-se, antes de mais, à vontade de motivar e de reforçar a confiança das pessoas adultas para entrarem num percurso vitalício de desenvolvimento pessoal, com as consequentes implicações de natureza cultural, social, profissional e cívica. Por seu lado, Marques (2008, p. 1 cit. por Portela & Quintas, 2012) considera que a implementação do sistema nacional de RVCC constituiu “uma das medidas políticas de maior alcance estratégico em Portugal desde o 25 de Abril”. Segundo Lurdes Nico (2011), o dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências promoveu, junto da população adulta, o acesso ao reconhecimento e validação das competências adquiridas em contextos educativos não formais. Com efeito,

(...) é no que se refere ao conceito de autoeficácia que se observam maiores diferenças resultantes do processo de RVCC. Assim, o aspeto em que este processo teve maior impacto na vida dos formandos parece ter sido a valorização que estes fazem das suas capacidades, nomeadamente, a aquisição de conhecimentos associados à escrita, à informática e à

comunicação oral, numa postura mais ativa perante a vida profissional e a aquisição de novos conhecimentos, que se repercutem no trabalho e na ajuda aos seus filhos nas atividades escolares (Ferreira, Morais & Cruz, 2012, p.187).

## Capítulo II – Educação e Território: uma relação dinâmica

## 2.1. Redes de Educação e Formação

De acordo com Dias (2013), a mudança, sustentada na inovação tecnológica, levou ao estabelecimento de novos processos de mediação da comunicação, a partir dos quais a interação social passou também a conhecer, do mesmo modo, novas formas de abertura e implicação social nas narrativas coletivas, com especial repercussão na educação e na aprendizagem.

A globalização das práticas de comunicação e a experiência do conhecimento na sociedade digital proporciona a criação de novas proximidades sociais e cognitivas nos processos de educação, nos quais a distância deixa de ser um limite no acesso à educação e à aprendizagem. A rede é o espaço para as interações, a partilha de conteúdos e representações e o mecanismo para o acesso à educação e aos contextos de aprendizagem (Dias, 2013).

O sucesso da nossa Educação não se mede pela qualidade de dossiers, contabilisticamente encerrados. É necessário não nos esquecermos de que tudo o que aqui fizemos e dissemos só terá verdadeiro significado, quando quem aprende, goste, cada vez mais, de aprender na nossa Escola (Nico, B., 1998, p.62).

De modo comum, a palavra “rede”:

é para uma estrutura de laços entre actores de um sistema social. Estes actores podem ser papéis, indivíduos, organizações, sectores ou estados nação. Os seus laços podem basear-se na conversação, afecto, amizade, parentesco, autoridade, troca económica, troca de informação ou qualquer outra coisa que constitua a base de uma relação (Nohria, 1992, p. 288, cit. por Fialho, Silva & Saragoça, 2011, pp. 1-2).

Segundo o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, artigo 13.º, entende-se por “rede educativa”:

1 - A configuração da organização territorial dos edifícios escolares, ou dos edifícios utilizados em actividades escolares, afectos aos

estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objectivos de política educativa, nomeadamente os que se referem à utilização mais eficiente dos recursos e à complementaridade das ofertas educativas, no quadro da correcção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação pré-escolar e de ensino a todas as crianças e alunos.

2 - A necessidade da adequação, em permanência, da oferta educativa, nomeadamente a que decorre das alterações da procura, em termos qualitativos e quantitativos, e do estado físico dos edifícios, obriga a um processo anual de apreciação e ajustamento da rede educativa (Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, artigo 13.º, p. 133).

Segundo Figueiredo (2002), a metáfora que agora parece formar-se como modelo inspirador da educação, é a metáfora da rede. A metáfora da rede valoriza a comunidade, a interação, os contextos, os processos orgânicos, a geometria variável, a complexidade, o fluxo, a mudança. Segundo o autor, nos ambientes em rede, os alunos, enquanto membros de comunidades, sentem que a construção do seu conhecimento é uma aventura coletiva, onde constroem os seus saberes e onde contribuem, também, para a construção dos saberes dos outros. E à medida que a aventura recomeça, vão aprendendo que cada um vale por si e pela forma como se relaciona com os outros – como com eles constrói o que nunca, ninguém, conseguiria construir sozinho. Vão aprendendo, também, que fazem parte, em simultâneo, de muitas comunidades, e que o que partilham com umas é, afinal, importante para o que partilham com as outras. Vão aprendendo que o seu próprio valor para uma comunidade depende, não apenas de si próprios, como seres isolados, mas também da forma como podem contribuir para ela pelo facto de pertencerem a outras.

É neste contexto que Figueiredo (2002) acredita que o grande desafio da escola do futuro é o de criar comunidades ricas de contexto onde a aprendizagem individual e coletiva se constrói e onde os aprendentes assumem a

responsabilidade da construção do seu próprio saber, mas também da construção de espaços de pertença, onde a aprendizagem coletiva ocorre.

Segundo Silva & Fialho (2006), genericamente, podemos encontrar redes nos mais diversos quadrantes da sociedade. Alguns exemplos desta pluralidade de redes, são as redes de fornecedores e de empresas, as múltiplas redes de comunicações, as redes associadas à intervenção social com públicos desfavorecidos, entre outras.

Considerando a questão da educação e formação, a necessidade de «formar pessoas» é um imperativo indiscutível, quer para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos seus destinatários, quer para a promoção da competitividade das empresas e organizações. Também, um método de formação sustentado e virado para a empregabilidade, em contraposição com lógicas de formação «avulso», causará certamente um impacto positivo nas competências pessoais e profissionais dos cidadãos (Silva & Fialho,2006).

Neste contexto,

Num cenário de constantes mutações sociais, tecnológicas e organizacionais, sobressai a inevitabilidade das organizações se «unirem» para definição de estratégias conjuntas de actuação, nomeadamente ao nível da partilha de recursos, como por exemplo, informação e conhecimento, numa postura de cooperação interorganizacional (Silva & Fialho, 2006, p. 13).

Por conseguinte, de acordo com os autores acima mencionados, a instituição cujo arranjo organizacional se posicione numa dinâmica de rede pode funcionar de forma mais racional e concertada no seguimento dos seus objetivos.

## **2.2. Cartografia Educacional: mais do que um mapa**

Barbara Lynch (1996, cit. por Acselrad, 2008, p. 9) “[...] afirma que, como “discurso político a serviço do Estado”, os mapas foram elaborados para facilitar

e legitimizar a conquista, definir o Estado como uma entidade espacial, assim como para construir nacionalismos pós-coloniais”. Também os cartógrafos ajudaram a produzir o “espaço social do desenvolvimento”, através de mapas que, para este efeito, possuem outras finalidades, tais como o zoneamento e a gestão da utilização dos recursos naturais.

Por seu lado, Biembengut (2008, p. 2), refere que “(...) embora a palavra mapeamento signifique ato ou efeito de delinear espaço geográfico, ou transferir, classificar e ordenar dados na base de sua distribuição espacial, de forma estática, como princípio metodológico de pesquisa (...)”, expressa fundamentalmente, a compreensão da estrutura e dos seres nela inseridos, a organização e a representação ou mapa dos dados num contexto, de modo dinâmico.

Ruitenbergh (2007) considera que a cartografia oferece formas alternativas de representação que são mais adequadas na captura da complexidade dos sistemas sociais e outros. Ademais, a performatividade das representações cartográficas produz diferentes conhecimentos.

A autora defende a análise das possibilidades da cartografia (mapeamento) na teoria e na investigação da educação, apresentando quatro características da teoria da educação, pesquisa e prática que indicam a relevância da cartografia. Assim,

- i. a primeira é o uso generalizado de modelos narrativos de representação e interpretação. O discurso narrativo enfatiza a temporalidade; os mapas são um discurso alternativo ou complementar que visualiza e ajuda a examinar o caráter espacial da experiência educacional.
- ii. A segunda característica é que as metáforas espaciais são abundantes no discurso educacional, incluindo a recente metáfora universal da *web* ou rede. Por conseguinte, o discurso cartográfico é adequado para representar, interpretar e criticar essas metáforas.
- iii. A terceira característica indicada pela autora é o aumento do uso da informação hiperligada na teoria e prática educacional. Os mapas são mais adequados para capturar e permitir o questionamento das interconexões

das práticas de leitura e escrita hipertextuais do que o discurso mais organizado linearmente.

- iv. A quarta característica da educação é que é uma instituição social que desempenha um papel central no posicionamento social dos conteúdos (Ruitenber, 2007).

De acordo com Suša & Andreotti (2019), a cartografia social é um método de pesquisa qualitativa na educação. Tem sido usado principalmente na educação comparativa e internacional, mas possui aplicações mais amplas. Tem origem no trabalho de Rolland Paulston, que delineou as suas principais premissas conceituais e proposições metodológicas.

Contrariamente a outras práticas cartográficas que se preocupam principalmente com o mapeamento do espaço físico, a cartografia social foi desenvolvida com o intuito de fornecer uma ferramenta de pesquisa que seja capaz de mapear relações entre e dentro de várias comunidades epistémicas e quadros discursivos e interpretativos (Suša & Andreotti, 2019).

Acsehrad (2008) refere que o Brasil se apresenta como um caso exemplar de transformação de exigências sociais em políticas públicas através da utilização de diferentes processos de “mapeamento participativo”. De acordo com o autor, são exemplo disso, aqueles que estão relacionados com o reconhecimento de novos territórios e o ordenamento territorial (como os Planos Diretores).

Isto evidencia, por um lado, a força vital dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil e, por outro, a produção académica de investigadores que têm colaborado com essas organizações. Com efeito, os processos de mapeamento participativo no Brasil têm mobilizado universidades, organizações não governamentais, agências governamentais e movimentos sociais.

Ruitenber (2007) examina a utilidade que a cartografia (mapeamento) oferece aos teóricos e pesquisadores da educação, explorando as possibilidades da cartografia como um território inexplorado na teoria da educação. Atualmente, muitos teóricos e investigadores usam uma linguagem que se refere à cartografia,

falando ou escrevendo sobre o "mapeamento" como tratando-se de um campo ou uma série de fenômenos, mas poucos, na verdade, elaboram mapas visuais.

Os mapas são então representações visuais de locais, posições, distâncias e relações e embora talvez os exemplos mais explícitos de mapas sejam os mapas geográficos (mapas mundiais, roteiros, entre outros...), os mapas também são usados para representar outros objetos e fenômenos menos concretos (por exemplo, mapas conceituais, fluxogramas de processo). Os mapas criam mundos diferentes dos produzidos por outros discursos, o que possibilita a colocação de diferentes tipos de questões.

Ruitenbergh (2007), usa o termo cartografia para se referir à teoria e prática de todas as formas de mapeamento, tanto geográfico quanto não geográfico. Segundo a autora, a cartografia social está frequentemente relacionada com os locais, relações e movimento de ideias, pessoas ou grupos sociais no espaço social. A cartografia tática pode ser considerada um subconjunto da cartografia social e inclui os projetos que utilizam ferramentas e métodos cartográficos para mostrar relações de poder entre grupos e indivíduos, e, por conseguinte, tornar essas relações de poder disponíveis para crítica.

Deste modo, considera-se que a cartografia oferece novas possibilidades, para as ciências humanas e sociais em geral, e que a educação é um subconjunto ou campo de aplicação das ciências humanas ou sociais. Há seguramente mudanças em contextos sociais que influenciam as humanidades e as ciências sociais, incluindo a teoria da educação e a pesquisa, e que conduziram a uma maior atenção à espacialidade (Ruitenbergh, 2007). De facto, a ampliação dos espaços e a diversificação das formas da representação espacial deram lugar à constituição de um verdadeiro campo da representação cartográfica (Acsehrad, 2008).

Conforme Ruitenbergh (2007), a primeira razão para explorar as possibilidades da cartografia na teoria educacional é que o paradigma narrativo é transmitido quer na prática educacional quer na teoria. Na teoria educacional atual e na pesquisa, porém, dominam as formas textuais de representação que destacam os aspetos temporais da experiência humana. Segundo a autora, os

mapas, pelo contrário, são formas de representação que enfatizam a espacialidade.

A representação espacial torna possível a existência de diferentes tipos de conhecimento. Tal não significa que o mapeamento seja " melhor " do que a narração, mas em determinados contextos os pontos fortes do discurso cartográfico podem ajudar a abordar as limitações do discurso narrativo (Ruitenber, 2007).

Segundo Biembengut (2008), o mapeamento está presente desde as coisas mais simples do cotidiano até às mais diversas áreas do conhecimento. No cotidiano, por exemplo, fazemos mapeamento ao desenhar para alguém um caminho para se chegar a determinado lugar, onde constam as distâncias, as referências e os tempos; ou ainda, ao contarmos as nossas histórias, as nossas experiências, os nossos tempos de vida mais significativos, relembrando a história dos nossos familiares, os tempos escolares, experiências de trabalho com pessoas, factos e histórias.

De acordo com Ruitenber (2007), os mapas dinâmicos mostram-nos que a estabilidade relativa e o surgimento de padrões em sistemas dinâmicos complexos, como a cognição e o discurso são mais úteis aqui do que as descrições limitadas por palavras e números. Estes mapas são mais do que simples ilustrações: são parte integrante da investigação em curso e do questionamento destes sistemas complexos.

De acordo com a autora existem quatro razões para explorar as possibilidades da cartografia na teoria educacional:

- i. O discurso cartográfico não inclui apenas os mapas bidimensionais estáticos, mas também mapas tridimensionais, em camadas e dinâmicos. Quando se tenta encontrar um destino desconhecido, por exemplo, muitas vezes uma combinação de instruções escritas e um mapa são úteis, porque uma visão geral e uma descrição sequencial apresentam diferentes elementos da experiência humana;
- ii. O aumento das metáforas espaciais no discurso educativo, e o surgimento de novas metáforas, como a web e a rede;

- iii. O aumento do uso de informação hiperligada tanto na teoria educacional quanto na prática. Quando a informação está hiperligada ao invés de organizada conforme as formas tradicionais, mais lineares, tanto as práticas de leitura quanto de escrita são alteradas. Os seres humanos só podem decidir sobre um curso de ação se puderem colocar-se em histórias que dão significado às suas vidas;
- iv. A educação desempenha um papel fundamental no posicionamento social das matérias.

Contudo, Ruitenbergh (2007) menciona que o discurso cartográfico não é um substituto para outros discursos na teoria da educação e nos textos de pesquisa. É, antes, um discurso complementar ou alternativo.

Biembengut (2008) considera que o mapeamento permite apresentar imagens da realidade e dá sentido às várias informações, recolhendo características importantes e representando-as através de meios compreensíveis, além de que, também permite agir sobre ela. Com efeito, uma representação ou um mapa que sirva de referência tem cada vez mais utilidade e está menos sujeito à criação de diferentes entendimentos ou entendimentos distorcidos.

Apesar das limitações práticas atuais, o discurso cartográfico é uma ferramenta valiosa para a teoria e pesquisa educacionais. Como afirma Biembengut (2008, p. 5), “o mapeamento como princípio metodológico na pesquisa educacional requer do pesquisador a análise cuidadosa dos entes ou fenômenos identificados. Uma compreensão de como estes fenômenos se configuram e se relacionam”.

Inclusive, o mapeamento pode ajudar os estudiosos da educação a examinar os aspetos espaciais da experiência educacional a que o discurso narrativo, tão preponderante na educação, pode não prestar muita atenção (Ruitenbergh, 2007).

O mapeamento participativo é frequentemente apresentado como um fator de democratização e promoção de poder, autoridade e afirmação de sociedades

ou minorias locais face à normalização tecnocrática, interferência (estatal ou estrangeira) ou etnocentrismo de representações espaciais, de modo geral, mobilizadas em projetos, planos e programas (Di Gessa, 2008, cit. por Amelot, 2013, p. 47). O mapeamento exploratório, com o seu elevado grau de interatividade, destina-se a um público limitado de especialistas e permite, através da visualização, revelar configurações espaciais desconsideradas e proporcionar novas informações (Amelot, 2013).

Andreotti, Stein, Pashby & Nicolson (2016) referem vários exemplos de como a cartografia social pode permitir uma colaboração competitiva entre as posições existentes, assim como abrir novos espaços e possibilidades para futuros alternativos no ensino superior. De acordo com Paulston e Liebman (1996, p. 8, cit. por Andreotti, Stein, Pashby & Nicolson (2016, p. 84), a cartografia social utiliza o “ [...] diálogo visual como uma forma de comunicar como vemos as mudanças sociais se desenvolvendo no mundo ao nosso redor”.

Segundo Paulston (1993), sem a existência de grandes teorias que procurem mapear cognitivamente as novas formas de desenvolvimento social e as relações, apenas conseguiremos vivenciar pequenos fragmentos do todo. Deste modo, o mapeamento cognitivo é necessário para fornecer orientação teórica e política à medida que avançamos para um novo e complexo terreno social.

A ideia básica da fenomenografia é que cada fenómeno pode ser experimentado ou descrito num número limitado de maneiras qualitativamente diferentes, e é tarefa da fenomenografia mapear esses possíveis entendimentos (Paulston, 1993). “A fenomenografia é um método de pesquisa qualitativa ainda pouco utilizado em estudos organizacionais. Visa capturar as diversas concepções dos indivíduos acerca de um fenómeno, isto é, modos qualitativamente diferentes de experimentá-lo e concebê-lo” (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997; Sandberg, 2000, cit. por Cherman & Rocha-Pinto, 2016, p. 631).

Andreotti, Stein, Pashby & Nicolson (2016) mencionam que o poder das cartografias sociais não está em poder oferecer uma orientação normativa para uma reivindicação específica, ou na sua capacidade de capturar de modo

abrangente todas as posições possíveis sobre uma questão em particular, mas, em vez disso, na sua capacidade de produtivamente desestabilizar hipóteses consideradas como premissas.

Em contextos universitários, o ato de mapear e compartilhar cartografias pode servir propósitos reflexivos e estratégicos. Para aqueles que procuram situar-se a si próprios e ao seu trabalho nos debates atuais e considerar as futuras orientações para o ensino superior, a cartografia social pode ser um meio de fazer face à impossibilidade das abordagens estritamente prescritivas (Andreotti, Stein, Pashby & Nicolson, 2016).

Acselrad (2008) refere que os mapas são uma abstração do mundo, elaborada sempre a partir de algum ponto de vista. Na história das representações espaciais, os mapas começaram, como ficção, um modo de se pensar o mundo a partir da crença e dos mitos e não a partir da geografia. Foi através de um longo processo de observação do mundo, de criação de instrumentos e experiências, com o conseqüente crescimento da capacidade de medir altitudes e coordenadas, que os mapas se tornaram mais “objetivos”.

O imaginário cartográfico e as representações do território passaram assim a recortar o real para depois descrevê-lo, defini-lo e, simbolicamente, possuí-lo. Do mesmo modo, as representações cartográficas passaram a subordinar-se aos imperativos territoriais dos sistemas políticos que as reivindicavam e justificavam (Acselrad & Coli, 2008).

De acordo com Paulston (1993), embora a necessidade de mapas seja evidente, as tentativas de fazer mapas reais têm sido reduzidas. O autor refere a utilidade do mapeamento teórico como representação semiótica, como uma espécie de arte cognitiva ou “jogo de figuração” para auxiliar os educadores a enfrentar novas tarefas intelectuais e representativas.

Biembengut (2008) entende que o mapeamento pode colaborar na pesquisa educacional permitindo um melhor entendimento sobre as ações pedagógicas, procurando identificar e reconhecer traços constantes, no que se refere ao tempo, ao espaço, à formação, entre outros. Para além disso, esse mapeamento pode permitir aos investigadores ultrapassar imagens ou (pré)conceitos assimilados,

levando-os a conceber outras imagens, outros entendimentos, alcançando soluções para problemas que por vezes não estão explícitos no processo educacional. Por outras palavras, ter outro olhar, outra conceção sobre o conhecimento, outro entendimento sobre a ação educacional (Biembengut, 2008).

Para executar o mapeamento, o investigador necessita de ter uma perceção cuidada sobre os diferentes entes envolvidos e, ainda, saber:

- i. identificar a estrutura e os traços dos entes pesquisados;
- ii. considerar sobre o que é relevante e o respetivo grau de relevância;
- iii. organizar os dados de modo a delinear um mapa, atendendo às exigências da pesquisa (Biembengut, 2008, p. 3).

De acordo com Biembengut (2008), o mapeamento na pesquisa educacional pode ser abordado sob duas perspetivas. A primeira consiste em mapear, ou seja, organizar os dados ou seres de forma harmoniosa de modo a poder se apresentar uma imagem completa, uma representação, um mapa onde conste o que for significativo e relevante. A segunda perspetiva, mais completa, além da organização dos dados ou seres da pesquisa, consiste em compreendê-los em toda a sua estrutura e nos seus traços (Biembengut, 2008).

Por conseguinte, conforme Biembengut (2008), o mapeamento é um conjunto de ações que tem início com a identificação dos seres ou dados relacionados com o problema a ser investigado, para, posteriormente, levantar, classificar e organizar tais dados de forma a tornarem mais claras as questões a serem avaliadas. Possibilita o reconhecimento de padrões, evidências, traços comuns ou específicos, ou ainda, características indicadoras de relações genéricas, tendo como referência o espaço geográfico, o tempo, a história, a cultura, os valores, as crenças e as ideias dos entes envolvidos. O mapeamento deve permitir ao investigador conhecer as questões que envolvem as ações educacionais ou pedagógicas e promover conhecimento que possa enriquecer constantemente à medida que essas questões se revelam.

Em seguida abordamos o conceito de Cidade Educadora, fazendo uma pequena reflexão sobre o tema. A conceção da Cidade Educadora considera que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população, implicando, deste

modo, uma apreensão do espaço da cidade. Assim, considera-se necessário o seu mapeamento, com a finalidade de identificar todas as Instituições com Potencial Educativo. A Cidade Educadora aparece como uma possibilidade de pensar uma educação para além dos espaços escolares, uma educação que vá para além dos muros da escola e impulsione as cidades, apropriando-se de todo o potencial educativo que a cidade oferece (Silva & Rocha, 2020).

### **2.3. Cidade Educadora**

Nos finais dos anos oitenta, a cidade de Barcelona deu início a uma intensa e acentuada renovação e projetou-se no exterior, aquando da realização dos XXV Jogos Olímpicos, projeto que se revelou num repensar da cidade em termos urbanísticos. Em 1990, foi redigida a Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras, subscrita por 139 cidades, essencialmente europeias, mas também africanas, americanas e asiáticas. Um grupo de cidades, representadas pelos seus governos locais, resolveu trabalhar, conjuntamente, em projetos e atividades, cuja finalidade era melhorar a qualidade de vida dos habitantes, através do seu envolvimento ativo no uso e evolução da própria cidade, conforme a Carta das Cidades Educadoras (Frazão, 2017). Por conseguinte,

construir projetos alternativos para a educação requer, também, projetar a vida nas cidades de um modo diferente da lógica social vigente. A educação não pode mais ser concebida como responsabilidade apenas das instituições de ensino. A discussão das “cidades educadoras” propõe-se a contribuir nesse desafio. (Zitkoski, 2018, p. 9).

A complexidade dos problemas sociais e o desafio de enfrentá-los exigem uma nova noção de Estado e de administração pública, que supere o modelo burocrático-centralizador e articule, cada vez mais, políticas intersectoriais direcionadas para uma cidadania emancipatória, capaz de melhorar o diálogo e a comunicação na vida que existe em cada cidade (Zitkoski, 2018). Assim, “[...] torna-se pertinente refletir sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

com incidência em projetos com capacidades para mudar mentalidades e comportamentos, como o Movimento das Cidades Educadoras” (Frazão, 2017, p. iii).

O Estado define políticas para combater os problemas sociais. Uma vez que estes problemas são complexos, pois estão interligados com os vários setores da vida em sociedade, as políticas públicas devem fazer face, com projetos adequados, a tal complexidade, procurando soluções nas experiências inovadoras de intervenção na realidade social (Zitkoski, 2018). “De facto, a Cidade Educadora surge como um espaço de harmonização de políticas educativas e de “integração de lacunas” que o sistema educativo “oficial” apresenta, permitindo-se o desenvolvimento completo do ser humano” (Cruz, 2013, p. 21).

Para que tal seja possível, a educação não pode ser considerada somente no campo restrito das políticas educacionais habitualmente concebidas e efetivadas para assegurar o funcionamento do sistema formal de ensino. É necessário ampliarmos a conceção do que é a educação na existência humana em sociedade e da potencialidade dos processos educativos que vivemos no quotidiano nos diversos espaços de convivência social. A construção de uma “cidade educadora” surge da necessidade de reinventar a cidadania, o modelo de vida em sociedade e as práticas sociais fundamentais (Zitkoski, 2018).

Na reunião internacional realizada em Barcelona, em novembro de 1990, transmitiu-se a mensagem de que a administração local deveria fomentar com determinação, a identificação e o reconhecimento de outros espaços como promotores da educação, para além da família e da escola, o que significaria a abertura de meios de participação à cidadania. Simultaneamente, os educadores seriam convidados a conceber a cidade como um grande centro de recursos dos quais poderão e deverão dispor (Bosh & AICE, 2013).

O II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Gotemburgo, escolheu como tema central “A formação permanente nas cidades educadoras” e teve como objetivo alongar a educação das crianças e dos jovens a uma formação ao longo da vida. Paulo Freire foi um dos conferencistas convidados. Segundo o autor, “[...] não basta reconhecer que a cidade educa. A

cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, aprender, ensinar, saber, criar, imaginar. [...] A cidade educa-se educando” (Freire, 1992, pp. 18-19, cit. por Bosh & AICE, 2013, p. 266). Por conseguinte,

uma cidade educadora é, pois, uma «cidade relacional», já que as suas ações são inteiramente dependentes da relação que existe entre todos os que nela vivem e os que a envolvem, procurando-se, sempre, encontrar propostas e soluções dinâmicas para as dificuldades, desenvolvendo-se um espírito de abertura, marcado pela criatividade e pela visão holística da própria educação (Favinha & Cruz, 2012, p. 5).

O conceito de cidade educadora “ [...] tem na sua génese, a ideia de que educar é uma responsabilidade de toda a sociedade, e de que a educação não se deve centrar exclusivamente na escola, sendo um direito de todos ao longo de toda a vida” (Frazão, 2017, p. 132). A cidade educadora é uma proposta de educação que deve estar estruturada com as políticas públicas da cidade e com a vida real das pessoas que nela constroem um mundo coletivo nos seus diversos espaços vitais. Por conseguinte, a interação entre a escola e a cidade precisa de ser constantemente desenvolvida numa perspetiva de construção da cidadania e da educação ao longo da vida (Zitkoski, 2018).

Primeiramente, é necessário partir de uma conceção ampla de educação, que inclua todos os processos de formação da pessoa humana na integralidade de suas dimensões, considerando-se que a educação está relacionada com a cultura, o lazer, a política, o trabalho, a vida social, a cidadania e a participação social. Deste modo, a educação escolar é uma parte fundamental da educação do ser humano, mas diminuta para a vida em sociedade (Zitkoski, 2018).

Conforme Frazão (2017, p. 140), “O conceito de CE ao adaptar-se à criação de um sistema educativo local permite o desenvolvimento do território, através da articulação e complemento de diferentes tipos de ofertas educativas, envolvendo toda a comunidade local”. Porquanto, é essencial educar para a vida na cidade, considerando a importância da autonomia das pessoas em poderem conviver de modo livre e integrado nos diferentes espaços, que, pela sua própria

natureza, têm um potencial educativo: as ruas, calçadas, praças, bibliotecas, parques, museus, entre outros (Zitkoski, 2018).

A cidade, numa perspectiva pedagógica, deverá articular todas as possibilidades de espaços educativos, ou seja, todo o espaço do município é considerado como potencialmente educador. Por analogia, de acordo com Machado (2004, cit. por Frazão, 2017, p. 140), “[...] a concepção de cidade não se deve limitar a ser apenas recurso pedagógico das escolas, mas antes, assumir-se como agente educativo, potencializando e rentabilizando essa possibilidade educativa, através da clarificação do papel dos diferentes agentes envolvidos nesse processo”.

Para que estas possibilidades sejam efetivamente concretizadas numa cidade, é imprescindível criar projetos globais que mobilizem a população da cidade e, pela participação ativa de cada cidadão, seja possível envolver os diferentes setores sociais num trabalho coletivo, que se exprima num movimento em benefício de uma cidade educadora, mais agradável, humanizada e feliz para se viver (Zitkoski, 2018). Assim, neste contexto,

cada instituição educativa deve reforçar e aprofundar os seus laços com a comunidade, de forma a que participe ativamente na análise crítica das questões, assim como, na resolução de problemas locais, através de conhecimentos e experiências adquiridas no âmbito do que se poderá designar por sustentabilidade comunitária educativa (Frazão, 2017, p. 106).

Segundo Németh (2019), a UNESCO associou a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida aos desenvolvimentos da cidade educadora, com a finalidade de utilizar tanto a experiência como as práticas dos educadores de adultos como promotores da aprendizagem nas comunidades e da aprendizagem comunitária. De acordo com o autor, este foco, por um lado, está atualmente incorporado no discurso da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente nas dimensões sobre as cidades e as comunidades sustentáveis. Por

outro, está também ligado aos quadros do novo Manual da UNESCO sobre a aprendizagem ao longo da vida: Política e prática, com um capítulo sobre as cidades educadoras referindo-se a implementações a nível local. Por conseguinte, poderá ajudar os governos a fazer utilização deste conceito e demonstrar que, na aprendizagem e educação de adultos e ao longo da vida, ninguém fica para trás.

De acordo com Machado (2014), a potencialidade educativa não se resume exclusivamente à cidade. Contudo, existe uma estreita relação entre a cidade e a educação, evidenciada pela raiz etimológica do termo civilização, pela identificação do conceito que tradicionalmente se determinou entre urbanidade e educação e pela natureza urbana da escola.

Os espaços da cidade revelam que a cartografia educativa não se resume aos espaços escolares. O mapa educativo da cidade inclui uma diversidade de locais, atividades e agentes que, intencionalmente ou casualmente, a favorece com formação. O meio urbano integra a educação formal, não formal e informal (Trilla, 1998, cit. por Machado, 2014, p. 65), conjugando as instituições pedagógicas, as situações educativas ocasionais, os programas formativos minuciosamente traçados e os encontros educativos aleatórios.

A influência educativa da cidade não resulta da simples soma dos vários processos que nela ocorrem, mas sim da ação combinada de todos eles. A sua potência educativa não se deve somente à quantidade e qualidade das escolas que nela existem, mas também das outras entidades e meios que criam formação e, principalmente, pela forma como todos os seus agentes se relacionam entre si e conciliam a ação educacional (Machado, 2014).

O que acontece dentro das instituições educativas ganha outra compreensão quando integrado no envolvente urbano em que estão inseridas. Deste modo, por exemplo, a necessidade de instituições de ocupação de tempos livres surge das transformações que ocorrem na vida social e no meio urbano, do mesmo modo que se afirma como tarefa suplementar da escola que se revela incapaz de responder a problemas concretos e materiais das famílias e de garantir uma educação integradora e completa (Machado, 2014).

A elaboração de políticas de intervenção educativa na cidade parte do princípio que cada instituição, programa ou intervenção não é um sistema fechado em si mesmo. Para que sejam efetivamente coerentes necessitam da ligação dos ambientes de educação formal, não formal e informal tendo em vista um sistema formativo integrado (Frabboni, 1990, p. 158, cit. por Machado, 2014, p. 66). A coordenação necessária dos diferentes espaços evita a dispersão e a duplicação de entidades, iniciativas e empenhamentos. Deste modo, é essencial uma política educativa conciliadora com a capacidade de dotar o território de diversas oportunidades educativas, independentemente do nível da intenção formativa. Neste contexto,

constituem oportunidades educativas na cidade: bibliotecas, museus, teatros, salas de cinema, videotecas, mediatecas, ateliers, galerias de arte, salas de concertos, livrarias, centros desportivos, recreativos e culturais, parques, paisagem, monumentos, cibercafés, templos, praças, lugares de reunião de diverso tipo, jornais, emissões de rádio e TV (Machado, 2014, p. 67).

A cidade também é uma fonte produtora de formação e socialização. Tratando-se de uma educadora informal, a cidade pode proporcionar uma aprendizagem espontânea no âmbito da cultura e do civismo, mas também pode originar agressividade, marginalização, insensibilidade, consumismo descontrolado e indiferença (Trilla, 1993, p. 187, cit. por Machado, 2014, p. 68). No entanto, a pedagogia urbana procura suplantar a redução da educação à escola, baseando-se no que pode oferecer a educação para ajudar a solucionar problemas criados pela cidade, e no que pode oferecer a cidade para solucionar os problemas que atualmente se colocam à escola e à sociedade (Colom, 1990, p. 121, cit. por Machado, 2014, p. 69).

Efetivamente, da cidade, os cidadãos aprendem informalmente muitas coisas úteis para a vida na cidade, como a orientação no meio, a utilização dos transportes públicos, a localização dos estabelecimentos para os diversos abastecimentos, e a utilização dos recursos urbanos que proporcionam a ocupação

dos tempos livres. E estas aprendizagens são realizadas sem o auxílio a profissionais de ensino, instituições pedagógicas ou processos formalizados de capacitação (Machado, 2014).

Jaume Trilla (1993, cit. por Machado, 2014, p. 72), destaca três concepções pedagógicas que evidenciam a cidade como referência:

- i. a escola-cidade: a escola assume-se como comunidade educativa total e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional;
- ii. a cidade-escola: o meio urbano configura-se para gerar formação e ensino segundo o modo escolar;
- iii. a cidade educativa: a cidade reconhece-se e potencia-se enquanto meio educativo, com uma pluralidade de instituições, atividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional, sendo a escola apenas um dos seus elementos de educação formal.

De acordo com Machado (2014), o termo *cidade educativa* tornou-se conhecido no Relatório de Edgar Faure et al. (1977 [1972]) realizado para a UNESCO, intitulado *Aprender a Ser*. O conceito de cidade inclui os aspetos educacionais e considera a complexidade da educação e a sua característica permanente, da expansão da formação e da aprendizagem para lá da educação formal, da oportunidade de utilização de outros recursos e meios que se encontram na cidade, com uma finalidade educativa (Trilla, 1990, p. 16, cit. por Machado, 2014, p. 79).

O Relatório Faure menciona um tipo de educação onde o ato de ensinar se diminui perante o ato de aprender e onde os indivíduos são cada vez menos objetos e cada vez mais pessoas determinadas da sua própria educação, e onde a escola não pode ter a presunção de querer assumir todas as funções educativas da sociedade. Por conseguinte, aquele Relatório destaca o enorme potencial educativo da cidade, pela expressividade das trocas educativas que nela ocorrem e pelo facto de se constituir uma verdadeira escola de civismo e de solidariedade (Machado, 2014).

A cidade educativa aconselha a intervenção com a finalidade de melhorar a dimensão educativa da *cidade*, consciencializando e responsabilizando os

cidadãos relativamente à necessidade de dela fazer uma cidade verdadeiramente educadora (Trilla, 1993, p. 198-200, cit. por Machado, 2014, p. 81). Por conseguinte, pressupõe-se uma política global para a cidade, em que esta se organiza em torno de uma democracia cultural, onde o lazer se apresenta como um valor, criando uma nova moral da felicidade e realiza as suas funções de passatempo, divertimento, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade de todos os cidadãos (Machado, 2014).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) foi fundada em 1994 e é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios registados na Carta das Cidades Educadoras. As Redes Territoriais são grupos de cidades de uma mesma zona territorial, que se dispõem a trabalhar em conjunto temas de interesse comum. Cada rede estabelece a sua organização e funcionamento conforme os estatutos da AICE e é coordenada por uma das suas cidades (AICE, 2021).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras é constituída por várias "cidades" a nível mundial, representadas pelas suas autarquias, e da qual fazem parte, atualmente 510 municípios de 34 países. A Rede Portuguesa de Cidades Educadoras contempla atualmente 83 municípios. O conceito inovador desta associação está relacionado com a promoção e intercâmbio de experiências quer a nível nacional quer internacional, e tem como objetivo colaborar com organismos como a ONU, UNESCO, entre outras (CMS, 2021).

Ao aderir à Rede todos os municípios subscrevem a Carta das Cidades Educadoras. A Carta é um elemento unificador na definição das políticas dos municípios, uma vez que a cidade educadora trabalha para que a educação seja o eixo transversal de todas as políticas locais. O trabalho consolidado da Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras tem contribuído para a criação de grupos de trabalho temáticos, como: Projeto Educativo Local (responsável pela elaboração e edição do documento “Contributos para a construção de um Projeto Educativo Local de uma Cidade Educadora”), Cidadania e Participação, Cidades Inclusivas e Experimentar para Aprender (CMS, 2021).

Referimos de seguida, a título de exemplo, 5 municípios portugueses que aderiram à Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras:

- i. Cascais é membro da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras desde 1997. O vereador da Educação da Câmara Municipal de Cascais salienta que: "É nosso compromisso sermos um território que tenha boas políticas de Ambiente, Educação, Social e Cidadania, onde as pessoas são o centro das nossos programas e projetos, de modo a termos uma sociedade mais próspera e mais sustentável" (CMC, 2018).
- ii. Em outubro de 2007, o Município de Loulé aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), passando a fazer parte da Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras. Estes organismos visam a promoção da troca e partilha de experiências, no âmbito da educação não formal, informal e não formal, que compreendem a cidade como um espaço de educação e formação integral do indivíduo (CML, 2021).
- iii. O município de Sesimbra aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras, em 2011. A integração na Rede tem proporcionado a Sesimbra diversas oportunidades e momentos para partilhar os seus saberes e experiências, bem como vivenciar e aprofundar realidades e conhecimentos de outros municípios parceiros (CMS, 2021).
- iv. O Município de Pampilhosa da Serra integra, desde janeiro de 2020, a Associação Internacional de Cidades Educadoras. Pampilhosa da Serra é o 80.º Município português a integrar a Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras/Associação Internacional de Cidades Educadoras, uma distinção que enfatiza responsabilidades no campo educacional, mas que demonstra o comprometimento contínuo com que o município enfrenta os desafios e as virtudes da educação. Em conformidade com a Carta da Cidades Educadoras, a autarquia considera que é fundamental "investir na educação de cada pessoa de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade" (CMPS,

2021). A educação deve ser um compromisso conjunto e permanente visando dar a melhor resposta possível aos desafios que dela advêm. Como tal, antecipar cenários e inovar é essencial, de modo a que todos sejam valorizados e o crescimento e integração social expressem um percurso pessoal e profissional com êxito (CMPS, 2021).

- v. Em julho de 2017, o Município do Montijo aderiu à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e, conseqüentemente, passou a integrar Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras. Deste modo, assumiu o propósito que todas as cidades possuem inúmeras possibilidades educadoras e podem disponibilizar importantes elementos para uma formação integral dos seus habitantes. A vice-presidente da Câmara Municipal do Montijo e vereadora do pelouro da educação, Maria Clara Silva, declarou que a autarquia está “determinadamente comprometida em escutar a cidade para a transformar, com o objetivo de abrir espaços de construção democrática e participativa, que incorporem todas as vozes e permitam criar uma cidade que não deixa ninguém para trás” (CMM, 2019).

Referimos em seguida alguns pensamentos de Paulo Freire, por estarmos de acordo com os mesmos e em jeito de conclusão acerca desta temática:

[...] Sejam um pouco atrevidos e arrisquem-nos a pensar nos valores concretos que poderíamos acrescentar aos nossos desejos, os desejos das cidades educadoras [...].

Um dos sonhos pelo qual vale a pena lutar [...] é o sonho de um mundo melhor, onde haja menos desigualdades e onde a discriminação devido à raça, ao sexo e às classes sociais deixe de ser um motivo de orgulho e ou de constantes e vazias lamentações, para não ser motivo de vergonha (Freire, 1992, pp. 18-19, cit. por Bosh & AICE, 2013, p. 267).

Uma cidade educadora suscita a necessidade de uma nova perspectiva para as Cartas Educativas. Neste contexto, seguidamente, abordamos o tema da Carta Educativa.

#### **2.4. Carta Educativa**

Na educação, até aos anos 70, o tipo de planeamento em uso canalizava-se para a elaboração de planos. Esse instrumento de planeamento tradicional, devido à sua natureza, não pressupunha a possibilidade de flexibilidade e de adaptação durante o processo de execução. Por conseguinte, o planeamento convencional baseava-se fundamentalmente na seleção de métodos e técnicas que permitiam alcançar os resultados pretendidos (eram utilizados instrumentos prescritivos, inflexíveis, não moldáveis à realidade e incapazes de fazer face à mudança), não valorizando o contexto em que ocorriam as ações. O objetivo consistia na concordância do plano definitivo, um produto acabado e, por este caminho, as dinâmicas territoriais eram desvalorizadas, assim como o fator incerteza (Cordeiro, Martins & Ferreira, 2014).

A Carta Escolar de responsabilidade municipal só foi consagrada legalmente no fim da década de 90 (art.º 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro). Pretendia-se, na altura, e isto no âmbito do plano da descentralização educativa, que progressivamente a regulação do poder central passasse para uma regulação mais local, cujo objeto seriam as “cartas escolares municipais” a serem concebidas pelas autarquias (Barroso, 2003; Pinhal, 2004, cit. por Cordeiro, Martins & Ferreira, 2014, pp. 587-588). No entanto, constatou-se que a atribuição desta competência às autarquias não correspondeu a uma verdadeira mobilização de objetivos e meios, pois o seu caráter não obrigatório e a ausência de um apoio financeiro para a sua concretização, antevia o seu insucesso (Cordeiro, Martins & Ferreira, 2014).

Segundo Costa & Barbosa (2002), a publicação da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, no seu artigo 19º, n.º 1 e n.º 2 determinou o quadro de transferência

de atribuições e competências para as Autarquias Locais, cabendo-lhes a matéria do ordenamento da rede educativa:

- i. construção, manutenção e equipamento de jardins de infância e de escolas do ensino básico;
- ii. a elaboração da "Carta Escolar" a integrar no Plano Diretor Municipal;
- iii. a criação dos Conselhos Locais de Educação.

A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município. (Decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, Artigo 10.º, p. 132).

Segundo Costa & Barbosa (2002), a atual designação "Carta Educativa" (CE), entrou em vigor a partir de 2000 e considera a configuração da rede educativa municipal no espaço e no tempo, procurando expressar o carácter integrador do conceito de educação, firmado no atual quadro da política educativa assumida pelos vários níveis da Administração.

"A Carta Escolar - Equipamentos de Educação e Ensino", a que lhe antecedeu, tem a mesma origem - a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e é parte essencial do modelo atual, ordenando a rede escolar no espaço e no tempo, especialmente no que respeita a edifícios e equipamentos, nomeadamente os jardins de infância e as escolas do ensino básico e secundário (Costa & Barbosa, 2002).

O conceito de Carta Educativa revela uma conceção dinâmica de planeamento, não se constituindo um documento terminado, mas uma prática sistemática e continuada de análise e intervenção na realidade escolar. Progride com a participação de instituições envolvidas no processo educativo nos diferentes níveis da Administração, as quais, em todos os momentos, deverão estar disponíveis para que aquela se mantenha como um dispositivo

permanentemente operacional de desenvolvimento da política educativa (Costa & Barbosa, 2002). “Mesmo em sistemas educativos centralizados e organizados de forma hierárquica piramidal, como no caso português, parece ser possível identificar movimentos autonómicos, quer ao nível pedagógico, quer ao nível administrativo” (Castro & Rothes, 2014, p. 234).

Por outro lado, Castro & Rothes (2014) alertam para o conceito redutor de Carta Educativa, utilizado pelo legislador, centrado somente na gestão do parque escolar e dos seus equipamentos e articulação das ofertas formativas, sempre definidas centralmente, limitando a possibilidade do documento se constituir como um verdadeiro instrumento de gestão de política educacional. Deste modo, segundo os autores, é um documento que não traduz a escolha e a implementação de uma verdadeira política educativa concelhia, pois não constitui um instrumento resultante da participação ativa da comunidade educativa. Ainda mais, Martins, Nave e Leite (2005, cit. por Castro & Rothes, 2014, p. 236) consideram efetivamente que as escolas têm estado afastadas da elaboração das Cartas Educativas.

De acordo com o Decreto – Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, os objetivos da Carta Educativa são os que se seguem:

- 1 — [...] assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.
- 2 — [...] assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.
- 3 — [...] promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas,

bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

4 — (...) incluir uma análise prospectiva, fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.

5 — [...] garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município (Decreto-lei n.º7/2003 de 15 de janeiro, Artigo 10.º, p. 132).

De acordo com Martins (2005), uma Carta Educativa Municipal, cuja elaboração seja da iniciativa da Câmara Municipal deverá, primeiramente, constituir uma tentativa de superação das ambiguidades e conflitualidades, através da leitura esclarecida, politicamente consistente e tecnicamente rigorosa, das realidades sociais dinâmicas e da capacidade de intervenção dos atores sociais.

Todos os documentos produzidos por escolas e outras instituições são elementos de trabalho. Se alguma delas decidir autonomamente promover discussões, realizar estudos, redigir documentos sobre as problemáticas tratadas na carta educativa ou tomar qualquer outra iniciativa congénere estamos perante um trabalho voluntário – quiçá importante, inevitavelmente estimulante – que fará parte da síntese de vontades que a Carta Educativa pretende ser (Martins, 2005, p. 142).

Em 2019, foi dado mais um passo determinante com a publicação do decreto-lei 21/2019, de 30 de janeiro, o qual concretizou a transferência de um conjunto alargado de competências em matérias do campo educacional, para os municípios. Com efeito, este decreto-lei põe em prática a transferência de competências da administração central para os municípios, no domínio da educação, tal como está previsto na lei. A Assembleia da República decidiu, por proposta do Governo, transferir competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades municipais (DRE, 2019).

Os municípios passam a ter competência na gestão do funcionamento das escolas no âmbito da escolaridade obrigatória (dos 6 aos 18 anos), mais especificamente:

- i. na manutenção e melhoramento dos edifícios escolares;
- ii. no investimento em novos equipamentos e na contratação dos serviços externos;
- iii. no desenvolvimento da ação social escolar, assegurando diversos apoios;
- iv. na entrega das refeições escolares a todos os alunos;
- v. na organização do funcionamento dos transportes escolares para todos os alunos;
- vi. na gestão do alojamento de alunos transferidos, através de residências escolares ou da colocação dos alunos junto de famílias de acolhimento;
- vii. na escolha do pessoal não docente a todos os níveis de ensino;
- viii. na garantia de uma escola a tempo inteiro, através de atividades de animação e apoio à família para as crianças na educação pré-escolar, e das componentes de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular para os alunos do 1.º ciclo;
- ix. na gestão dos espaços escolares fora do período de aulas e atividades escolares;
- x. na organização da vigilância e segurança de equipamentos educativos, em conjunto com as forças de segurança e com a administração das escolas (DRE, 2019).

Este decreto-lei alarga a atividade dos municípios na área da educação, reforça a descentralização e aproxima o Estado dos cidadãos. Tem em consideração a independência do ensino dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e a participação dos docentes no processo educativo (DRE, 2019).

Segundo o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, artigo 5.º, a

[...] carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no município, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município (DRE, 2019, p. 676).

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 21/2019 refere que a carta educativa tem como objetivos:

1 — [...] assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré -escolar e de ensino básico e secundário, para que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva existente;

2 — A carta educativa é [...] o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional e intermunicipal da rede de ofertas de educação e formação;

3 — [...] promover a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente dos recursos educativos disponíveis;

4 — [...] incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos;

5 — [...] garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município, nomeadamente com a distribuição espacial da população e das atividades económicas daquele (DRE, 2019, p. 676).

O Artigo 7.º refere-se ao objeto da carta educativa. Assim, são objeto da carta educativa:

1 — [...] a identificação, a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos, e respetiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré -escolar, dos ensinos básico e secundário da

educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extraescolar;

2 — [...] os estabelecimentos de educação pré -escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária;

3 — [...] a estratégia municipal para a redução do abandono escolar precoce e para a promoção do sucesso educativo;

4 — [...] prever os termos da prossecução, pelo município, de ações na área das atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar. (DRE, 2019, p. 676).

No que respeita à elaboração da carta educativa, o Artigo 13.º refere que o seu conteúdo:

1 — [...] deve conter [...] a caracterização sumária da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos educativos, o diagnóstico estratégico, as projeções de desenvolvimento e a proposta de intervenção relativamente à rede pública;

2 — [...] é instruída com os seguintes elementos:

a) Relatório que mencione as principais medidas a adotar e a sua fundamentação;

b) Programa de execução, com a calendarização da concretização das medidas constantes do relatório. (DRE, 2019, p. 676).

O Artigo 14.º faz referências ao campo das competências. Deste modo:

1 — A elaboração da carta educativa é da competência da câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal respetiva, após discussão e parecer do conselho municipal de educação, e pronúncia do departamento governamental com competência na matéria;

2 — O apoio técnico necessário à elaboração da carta educativa é assegurado pelo departamento governamental com competência na matéria, que disponibiliza toda a informação necessária, bem como a prestação dos serviços adequados;

3 — Na elaboração da carta educativa, os municípios e o departamento governamental com competência na matéria devem articular estreitamente

as suas intervenções, de forma a garantir os princípios, objetivos e parâmetros técnicos estatuidos no presente decreto -lei quanto ao ordenamento da rede educativa, bem como a eficácia dos programas e projetos intermunicipais ou de interesse supramunicipal;

4 — A câmara municipal envia a carta educativa para o departamento governamental com competência na matéria, que, no prazo de 30 dias, se pronuncia sobre eventuais desconformidades da carta com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos estatuidos no presente decreto-lei, nomeadamente o disposto no artigo 8.º, ou com outros instrumentos aplicáveis à elaboração da carta;

5 — Caso o departamento governamental com competência na matéria identifique eventuais desconformidades entre a carta educativa e os princípios, objetivos e parâmetros técnicos a que a elaboração da mesma está sujeita, nos termos do número anterior, devolve-a à câmara municipal, a fim de esta proceder à sua correção;

6 — O departamento governamental com competência em matéria de educação não está vinculado à carta educativa aprovada pela assembleia municipal sem que tenham sido corrigidas desconformidades com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos a que a sua elaboração está sujeita, nos termos do número anterior;

7 — A carta educativa integra o plano diretor municipal respetivo;

8 — Podem os municípios articular entre si, nomeadamente através das respetivas entidades intermunicipais, e com o departamento governamental com competência na matéria, o desenvolvimento de instrumentos de planeamento e ordenamento da rede educativa de nível supramunicipal. (DRE, 2019, pp. 677-678)

O Artigo 15.º contempla a Revisão da carta educativa:

1 — Revestem a forma de revisão da carta educativa as alterações da mesma que se reflitam significativamente no ordenamento da rede educativa anteriormente aprovado, designadamente a criação ou o

encerramento de novos estabelecimentos de educação pré -escolar e de ensino;

2 — A revisão das cartas educativas é obrigatória quando a rede educativa do município fique desconforme com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa, devendo o processo de revisão ser iniciado a solicitação do departamento governamental com competência na matéria ou dos próprios municípios;

3 — A carta educativa é obrigatoriamente revista de 10 em 10 anos;

4 — À revisão da carta educativa são aplicáveis os procedimentos previstos para a respetiva aprovação (DRE, 2009, p. 678).

O Artigo 16.º menciona os efeitos da carta educativa:

[...] constitui um instrumento de orientação da gestão do sistema educativo, designadamente quanto ao exercício das competências dos departamentos governamentais e dos municípios em matéria de educação, incluindo os instrumentos de apoio a iniciativas privadas, cooperativas e solidárias, à consignação de financiamentos e à afetação de recursos humanos, materiais e financeiros pelas entidades públicas (DRE, 2019, p. 678).

A título de exemplo de cartas educativas mais recentes, indicamos as dos Municípios de Alandroal e de Portel. Em julho de 2013, a Câmara Municipal de Alandroal, em parceria com o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE), publicou a revisão da Carta Educativa do concelho de Alandroal. O percurso realizado até ao momento da Revisão da Carta Educativa de Alandroal teve início em 2002, com a realização de um Protocolo de Cooperação entre a Câmara Municipal de Alandroal e a Universidade de Évora. Ao longo de uma década, foi realizado um, aprofundado, detalhado e produtivo, estudo das redes de qualificação existentes no concelho de Alandroal (CMA, 2013).

A Câmara Municipal de Portel, num trabalho conjunto com a Universidade de Évora, a Universidade Popular Túlio Espanca e o Centro de Investigação em

Educação e Psicologia, publicou em outubro de 2019 a revisão e o complemento da Carta Educativa do concelho de Portel.

Não só por determinação legal, mas sobretudo pelo reconhecimento do seu papel e da sua importância, o Município de Portel definiu como uma prioridade a revisão deste instrumento estratégico, que, muito para além de uma atualização dos dados que retratam a educação formal no concelho, significa o reconhecimento dos diversos agentes educativos, existentes em contextos não formais e informais, no território municipal e do seu importante papel nos processos de formação e de aprendizagem (Carta Educativa do Concelho de Portel, 2019, p. 14).

## **2.5. Os casos de Alandroal e de Portel**

O projeto de investigação científica “Arqueologia” das Aprendizagens no concelho do Alandroal foi promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e apoiado pelo Diário do Sul (Nico, 2009).

Em 2002, a Câmara Municipal de Alandroal e a Universidade de Évora estabeleceram uma parceria formal, dando início a um projeto de investigação que originou uma tese de doutoramento. Desse modo, conforme a revisão da Carta Educativa do Concelho de Alandroal (2013, p. 6),

foi realizado um, aprofundado, detalhado e produtivo, estudo das redes de qualificação existentes no concelho de Alandroal [Barreiros (2012), Barrenho (2012), Carvalho (2010, 2011), Carvalho et al (2011), D’Orey (2008, 2011), Galhardas (2012), Grosso (2012), Nico (2008, 2011, 2012, 2013), Nico & Nico (2009, 2011), Nico et al (2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), Rocha (2011)].

Esta parceria envolveu a cooperação entre diversas pessoas e instituições com responsabilidades na área da qualificação (Nico, Nico, Tobias, Valadas & Ferreira, 2013, p. 7). O território de Alandroal foi considerado no seu contexto

físico e geográfico, mas, muito para além disso, foi assumido como um território dinâmico no qual coexistem diferentes dimensões:

a geografia, a orografia, o clima, os recursos naturais geológicos e biológicos, a demografia, o ordenamento urbano, as vias de comunicação e os sistemas de transportes, as instituições da sociedade civil e respectivas redes, o património edificado e imaterial, as culturas locais, as tradições, os rituais religiosos e pagãos, os ecossistemas humanos e comunitários, as rotinas de vida, as actividades económicas e as empresas, os contextos formais e não formais de aprendizagem e, finalmente, as pessoas, suas famílias, seus quotidianos, suas trajectórias vitais e os seus projectos de futuro (Nico, Nico, Tobias, Valadas & Ferreira, 2013, p. 7).

O projeto de investigação científica “*Arqueologia*” das Aprendizagens no concelho de Alandroal teve como base de construção, o conhecimento e a caracterização do universo das aprendizagens existentes no território durante uma década (Nico, 2011). O conhecimento da rede de oportunidades de aprendizagem, num determinado território, incluindo todas as modalidades de educação e formação e as entidades que as promovem, tem vindo a assumir-se como uma análise relevante, pois possibilita a avaliação do potencial educativo desse território (Nico, 2011).

Tendo como finalidade a identificação e a caracterização do conjunto de aprendizagens organizadas e disponibilizadas pelas instituições do concelho de Alandroal, no período 1997-2007, realizou-se previamente um processo de recenseamento institucional. Considerou-se como instituição “[...] toda a pessoa colectiva, juridicamente constituída e institucionalmente activa” (Nico, 2011, p. 27). E considerou-se como episódio de Aprendizagem Institucional, toda a situação formativa disponível nas instituições, provida de sequencialidade e intencionalidade, com o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos e/ou competências, considerando todas as circunstâncias em que ocorre (Nico, 2011).

A segunda dimensão do estudo pretendeu identificar e caracterizar o universo de aprendizagens realizadas pela população adulta do concelho de

Alandroal no período já mencionado. Considerou-se como episódio de Aprendizagem Pessoal, toda a situação formativa realizada pelas pessoas, em qualquer contexto vital, em que existisse sequencialidade e intencionalidade, com a finalidade de promover a aquisição de conhecimentos e/ou competências, quaisquer que fossem as circunstâncias da sua ocorrência (Nico, 2011).

Neste enquadramento, “destes dois momentos de pesquisa, resultará uma fotografia bastante objectiva do que foi a realidade da qualificação do território em causa, concretizada através de um conjunto heterogéneo de aprendizagens realizadas em contextos de diferente natureza” (Nico, B., Nico, L. & Tobias, 2009, p. 2).

A caracterização das Aprendizagens Pessoais foi uma das dimensões mais importantes do processo do inquérito e estava relacionada com as questões básicas que contribuem para a decisão de desenvolver uma determinada aprendizagem, como *aprender*: « “o quê”; “porquê”; “para quê”; “como”; “com quem”; “com o quê?”; “onde?”; “até onde” (...)» (Nico, 2011, p. 127).

É também objetivo deste projeto descobrir o que mudou na vida das pessoas e da comunidade, ou seja, verificar qual o impacto das aprendizagens e dos investimentos realizados num território que apresenta uma das mais elevadas taxas de analfabetismo e uma baixa taxa de qualificação (Barreiros, 2012, p. iv).

A Carta Educativa é uma *fotografia* da realidade, e respeita aos “[...] territórios onde vivem e trabalham pessoas e instituições, uma realidade viva, dinâmica e evolutiva, em tempo real. Só assim se pode assumir como instrumento incontornável no desenho, construção e operacionalização de políticas locais de qualificação e de desenvolvimento local” (Nico, B., Nico, L., Tobias, Valadas & Ferreira, 2013, p. 6).

Com efeito, a aprendizagem é uma realidade humana presente na circunstância vital de cada pessoa e que esta concretiza no seu quotidiano. Deste modo, a aprendizagem é uma dimensão inerente do dia-a-dia dos indivíduos, independentemente dos diferentes contextos em que estes circulam: na família,

na escola, na profissão, no associativismo, na política, no desporto, no lazer, nas amizades, entre outros (CMA, 2013).

Os espaços e os tempos especificamente pensados e estruturados para que neles ocorra a aprendizagem são uma parte da circunstância vital de cada pessoa. De acordo com este ponto de vista, a vida está cheia de diversas e ricas ocasiões onde podem ocorrer aprendizagens. Os mais importantes percursos de cada indivíduo incluem sempre um significativo conjunto de aprendizagens que foram realizadas fora dos contextos formais de educação e formação (Nico & Nico, 2011, cit. por CMA, 2013, p. 8).

Em fevereiro de 2012, a Câmara Municipal de Alandroal contratou os serviços do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, com a finalidade de proceder à Revisão da Carta Educativa do Concelho de Alandroal, considerando os seguintes princípios:

- i. Assumir a Carta Educativa do Concelho de Alandroal, como documento estratégico, que procura (...) promover uma rede de qualificação que sirva do progresso humano, social, cultural e económico do concelho (...);
- ii. Assumir que a Educação acontece num contexto territorial determinado e específico (...);
- iii. Assumir que a Educação acontece em todos os espaços e tempos da vida das pessoas (...);
- iv. (...) a Educação das pessoas encontra-se muito estreitamente relacionada com a dimensão comunitária de proximidade (...);
- v. O acesso e a capacidade de manter uma frequência (...) são inversamente proporcionais com a idade e a distância aos centros urbanos (...);
- vi. Promover um diálogo, frequente e cooperativo entre a Qualificação e a Economia (...);
- vii. O diálogo e o trabalho cooperativo entre as instituições da sociedade civil e entre estas e as escolas é uma realidade que possui um enorme potencial de desenvolvimento (...);

- viii. A Carta Educativa não pode nem deve circunscrever-se ao perímetro da Educação Escolar (...);
- ix. A Carta Educativa deve assumir o desenvolvimento do território e da população nele residente como sua bússola (...);
- x. A Carta Educativa deve dialogar, permanente e activamente, com os restantes instrumentos de gestão política local (...);
- xi. A Carta Educativa deve ser um instrumento dinâmico, em constante actualização (...) a Carta Educativa deve indicar como concretizar a Qualificação, num determinado território, com a maior amplitude humana e institucional, a máxima eficiência e eficácia do investimento, o mínimo esforço financeiro e o mais forte impulso de desenvolvimento humano, social, económico e cultural (CMA, 2013, pp. 16-18).

Dito de outro modo, a Carta Educativa deve mostrar como concretizar a Qualificação, num território, com a maior área humana e institucional, a máxima eficiência e eficácia do investimento e o mais forte estímulo de desenvolvimento humano, social, económico e cultural (Nico, Nico, Tobias, Valadas & Ferreira, 2013).

De acordo com a Câmara Municipal de Portel (2019), a Universidade de Évora, representada pelo Professor Doutor José Bravo Nico, formalizou, a 5 de novembro de 2019, a entrega da Carta Educativa ao Concelho de Portel, nos Paços do Concelho. A Carta Educativa revela-se um instrumento essencial, ao nível do planeamento e do ordenamento, no território municipal, com a finalidade de potenciar os recursos educativos, no enquadramento do seu desenvolvimento demográfico e socioeconómico.

Não apenas por determinação legal, mas principalmente pelo reconhecimento do seu papel e da sua importância estratégica, o Município de Portel definiu como prioridade a revisão deste instrumento de planeamento e ordenamento municipal, estabelecendo para o efeito uma parceria com a Universidade de Évora. Esta nova versão da Carta Educativa vai muito além de uma atualização dos dados que retratam a educação formal no concelho,

significando o reconhecimento dos diversos agentes e instituições com potencial educativo, existentes em contextos não formais e informais, no território municipal e do seu papel fundamental nos processos de formação e de aprendizagem (Câmara Municipal de Portel, 2020).

Segundo Nico, Nico, Beijinha, Batista & Sampaio (2019), o processo de revisão e complemento da Carta Educativa do Município de Portel assumiu os objetivos que se seguem:

i. atualizar a informação e as projeções relativas à dimensão da educação realizada em contextos escolares e formais;

ii. valorizar e considerar a atividade desenvolvida nos contextos educativos não escolares e não formais;

iii. apresentar propostas de desenvolvimento, procurando melhorar as condições de acesso, frequência e sucesso dos habitantes de Portel, no âmbito do sistema educativo, em todas as modalidades de educação e formação e em todos os contextos em que as mesmas sejam promovidas.

A atual Carta Educativa do concelho de Portel considera os contextos não formais de educação, tendo em conta o papel que estes assumem, nos percursos fundamentais de qualificação das pessoas (CMP, 2019). Assumiu-se, como Instituição com Potencial Educativo (IPE), “[...] a instituição não escolar na qual se promovem, regularmente, oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, com evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam” (B. Nico et al, 2013, p.119, referido por CMP, 2019).

# PARTE II – ESTUDO DE CAMPO

# CAPÍTULO III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

### **3.1. A investigação a realizar**

Esta investigação refere-se a um estudo de caso: a rede de qualificação (contextos formal e não formal das aprendizagens) no concelho de Monforte no período 2008-2018. O estudo de caso

(...) se configura como uma metodologia por excelência, proporcionando, como advogam Leonardos, Gomes e Walker (1994, p.9), “um retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações” que aí pululam. Além de se assumir como uma mais valia na “construção de pontes entre pesquisa e política educacional”, o estudo de caso tem a vantagem de permitir “*recortar* a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma” (idem, pp. 10-11). Daí a sua importância no estudo de situações e/ou aspetos mais singulares e o crescente reconhecimento que tem granjeado no campo da investigação em educação (Morgado, 2012, p. 120).

#### **3.1.1. A questão de partida**

Considerando o projeto de tese da presente investigação e os seus objetivos, elaborámos então a questão de partida deste estudo, que é a seguinte: **“Qual o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte e qual o seu contributo para a educação da população?”**.

#### **3.1.2. Os objetivos da pesquisa**

Este estudo pretendeu conhecer e caracterizar, no período 2008-2018, a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens). Pretendeu-se identificar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, caracterizá-las e conhecer a sua dimensão educativa.

Considera-se que uma Instituição com Potencial Educativo é “[...] a instituição não escolar na qual se promovem, regularmente, oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, com evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na educação e formação dos indivíduos que nelas participam” (Nico et al, 2013, p.119, referido por CMP, 2019, p. 109).

Propôs-se, ainda, conhecer o contributo educativo das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, identificando e caracterizando as aprendizagens que disponibilizam à população.

Ademais, a investigação pretendeu traçar uma cartografia educacional completa do concelho de Monforte, partindo do universo de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo desse território.

Mais especificamente, e tal como se encontra no nosso projeto de tese, os objetivos desta pesquisa são:

*1. Conhecer o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;*

*1.1. Identificar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;*

*1.2. Caracterizar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;*

*1.3. Caracterizar a dimensão educativa das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;*

*2. Conhecer o contributo educativo das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte;*

*2.1. Identificar as aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal);*

*2.2. Caracterizar as aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal);*

3. *Traçar uma cartografia educacional completa do concelho de Monforte, partindo do universo de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo desse território;*
4. *Avaliar do contributo do presente projeto de investigação para a Carta Educativa do concelho de Monforte.*

### **3.2. As opções metodológicas**

«O processo de uma investigação necessita ser planeado desde o momento em que se selecciona a problemática, se formulam as hipóteses, se definem variáveis e se escolhem instrumentos, até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados» (Coutinho, 2011, p. 43). No que respeita à definição das opções metodológicas, consideraram-se, sobretudo, os objetivos a alcançar com a investigação. A finalidade da presente investigação é conhecer e caracterizar, no período 2008-2018, a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens).

Neste quadro de investigação, pretendeu-se realizar um processo de cartografia educacional, através do qual se identificaram as instituições que mais contribuem para a rede de qualificação do território e as aprendizagens que as mesmas disponibilizam. Após este mapeamento inicial, procedeu-se à caracterização das aprendizagens identificadas e traçou-se o mapa de qualificação daquele concelho. Por conseguinte, considera-se que «(...) as estratégias da investigação são os tipos de projetos ou modelos de métodos qualitativos, quantitativos e mistos que proporcionam uma direção específica aos procedimentos em um projeto de pesquisa» (Creswell, 2016, p. 35).

#### **3.2.1. Os paradigmas em questão**

De acordo com Coutinho (2005), o conceito de paradigma em investigação nas Ciências Sociais e Humanas pode ser definido «(...) como um conjunto

articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico (como citado em Coutinho, 2011, p. 9).

Atualmente, a posição mais unânime argumenta a existência de três paradigmas na investigação em Ciências Sociais e Humanas: o paradigma quantitativo, o qualitativo e o paradigma socio crítico (Latorre *et al.*, 1996; Bisquerra, 1989; Morin, 1983, cit. por Coutinho, 2011, p. 10). Assim sendo, as investigações podem desenrolar-se em volta de três grandes abordagens: a qualitativa, a quantitativa e a “eclectica” ou “bidimensional” (Carvalho, 2010, p. 263). As três abordagens não são tão diferentes quanto parecem a princípio. O investigador não opta apenas por escolher um estudo qualitativo, quantitativo ou de métodos mistos para direccionar a sua pesquisa. Também delibera sobre um tipo de estudo dentro destas três opções (Creswell, 2016).

De acordo com Coutinho (2011):

- i. No paradigma quantitativo, «(...) a pesquisa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis comportamentais e/ou sócio-afectivas passíveis se serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica» (Coutinho, 2011, p. 24);
- ii. no paradigma qualitativo, «(...) o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo» (Coutinho, 2011, p. 26);
- iii. o paradigma socio-crítico «(...) desafia tanto o reducionismo do paradigma positivista como o conservadorismo do paradigma qualitativo/interpretativo na investigação em ciências sociais e educação (...). A grande novidade desta abordagem é a introdução explícita da ideologia no processo de produção do conhecimento científico» (Coutinho, 2011, p. 18).

### **3.2.2. A abordagem quantitativa**

Os métodos quantitativos compreendem o processo de recolha, análise, interpretação e a produção escrita dos resultados de uma investigação (Creswell, 2016, p. 21).

Diehl (2004, referido por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 7) esclarece que a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo uso da quantificação, tanto na coleta, quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que previnam possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança.

Como tal, de um modo geral, a abordagem quantitativa é passível de ser medida em escala numérica e a qualitativa não (Rosental; Frémontier-Murphy, 2001, referidos por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 8).

Conforme Richardson (1989, referido por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 8), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, quer nas modalidades de recolha de informações, quer no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Conforme anteriormente mencionado, a abordagem quantitativa possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas possibilidades de distorções.

De uma forma geral, tal como a pesquisa experimental, os estudos de campo quantitativos orientam-se por um modelo de pesquisa onde o investigador parte de quadros conceituais de referência tão bem estruturados quanto possível, a partir dos quais formula hipóteses sobre os fenómenos e situações que quer estudar (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008). Uma lista de resultados é então deduzida das hipóteses. A recolha de dados enfatizará números (ou informações conversíveis em números) que permitam verificar a ocorrência ou não dos resultados, e daí então a confirmação (ainda que provisória) ou não das hipóteses. Os dados são analisados com apoio da Estatística (inclusive multivariada) ou outras técnicas matemáticas. Também, os tradicionais levantamentos de dados

são o exemplo clássico do estudo de campo quantitativo (Popper, 1972, referido por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 8).

Richardson (1989, referido por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p. 8) explica que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar “o que é”, isto é, descobrir as características de um fenómeno como tal.

Segundo Nascimento & Cavalcante (2018), os trabalhos que exploram a abordagem quantitativa criam um impacto imediato ao utilizarem procedimentos numéricos e estatísticos, mensurações e medidas que propiciam ao investigador, analisar os dados investigados através de inferências, comparações e analogias, que só são praticáveis com o uso desta abordagem. Conquanto seja ainda inexpressiva no campo da pesquisa em educação, a abordagem quantitativa representa um valor significativo quanto à análise de determinadas categorias no âmbito educacional. As pesquisas em educação ao utilizarem a abordagem quantitativa potencializam a investigação e permitem ao pesquisador uma melhor compreensão e maturação dos fenómenos investigados, possibilitando análises, interpretações e construção de novos conhecimentos de forma relevante dos assuntos pesquisados.

### **3.2.3. A abordagem qualitativa**

«De uma forma sintética pode afirmar-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção» (Coutinho, 2011, p. 16). «Se a acção humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social» (...). Investigar implica interpretar acções de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção» (Coutinho, 2011, p. 17). Neste contexto,

a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais (ou dos documentos ou do material visual) que

melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão da pesquisa. Isso não sugere, necessariamente, uma amostragem ou seleção aleatória de um grande número de participantes e locais, como é tipicamente observado na pesquisa *quantitativa* (Creswell, 2010, p. 212).

#### **3.2.4. A abordagem mista**

Os métodos mistos utilizam referências dos métodos quantitativos e dos métodos qualitativos. «Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa» (Creswell, 2016, p. 238). Na verdade, «(...) os problemas de pesquisa (...) incorporam tanto a necessidade de explorar quanto a de explicar» (Creswell, 2016, p. 238).

Os métodos mistos podem ser definidos como «(...) a combinação de “abordagens qualitativas e quantitativas na metodologia de um estudo”» (Tashakkori & Teddlie, 1998, cit. por Clark & Creswell, 2013, p. 21). De acordo com os autores, os problemas de investigação adequados aos métodos mistos são aqueles em que uma fonte de dados pode não ser suficiente e em que os resultados precisam de ser explicados (Clark & Creswell, 2013).

Os dados qualitativos facilitam uma compreensão detalhada de um problema, enquanto os dados quantitativos proporcionam uma compreensão mais geral. Uma situação típica da abordagem mista é quando os resultados quantitativos necessitam de uma explicação sobre o seu significado. A pesquisa de métodos mistos ajuda a responder a questões que não podem ser respondidas somente pelas abordagens quantitativa ou qualitativa (Clark & Creswell, 2013).

#### **3.2.5. O estudo de caso**

A modalidade adotada nesta investigação foi o “estudo de caso”. O “caso” é a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens). Vejamos então o que significa esta modalidade de investigação.

A pesquisa de estudo de caso é uma das várias formas de realizar uma investigação no âmbito das ciências sociais. Ademais «(...) além da investigação de um caso em profundidade e ao longo do tempo, um estudo de caso incluirá dados sobre as condições contextuais que envolvem o caso» (Yin, 2015, p. 218). Na verdade, um estudo de caso deverá conseguir apreender a complexidade de um caso único (Stake, 2016). Como tal, o investigador estuda um caso, procurando o detalhe da interação com os seus contextos. «O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem» (Stake, 2016, p. 24).

No estudo de caso, analisa-se o caso, detalhada e profundamente, no seu contexto natural, devendo o investigador ter consciência do seu grau de complexidade. Desta forma, a intenção da investigação é a de preservar e compreender o caso no seu todo, no seu contexto e na sua singularidade (Coutinho, 2011).

Inclusive, o método de estudo de caso particular proporciona uma oportunidade para investigar, de um modo mais ou menos profundo, um aspeto específico de um problema num curto período de tempo (Bell, 1993).

Os estudos de caso são uma técnica de investigação em que o investigador estuda profundamente «(...) um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado» (Stake, 1995, cit. por Cresweel, 2009, p. 38). Com efeito, o estudo de caso reúne informações numerosas e pormenorizadas com o objetivo de incorporar a totalidade da conjuntura (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Segundo Coutinho (2011), um estudo de caso é um plano de investigação que envolve um estudo intensivo e bem detalhado de um organismo bem definido, isto é, o “caso”. «Quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação!» (Coutinho, 2011, p. 293).

Com o estudo de caso intrínseco, não existe muito interesse em generalizar o exemplar, pois o verdadeiro e permanente interesse está no caso em particular. Contudo, também aqui o pesquisador de caso analisa uma parte ou o todo, procurando entender o que o exemplar é e como funciona (Stake, 2016). Com efeito, «Os estudos de caso são empreendidos para tornar o caso compreensível» (Stake, 2016, p. 101).

A pesquisa de estudo de caso abarca um método amplo, incluindo a lógica do projeto de investigação, as técnicas de recolha de dados e as abordagens próprias do tratamento de dados (Yin, 2015). Acrescente-se que um estudo de caso é muito mais que uma história ou a descrição de um evento ou circunstância. Assim como em qualquer outra modalidade de investigação, os dados são coletados sistematicamente, a relação entre as diferentes variáveis é analisada e estudada e a pesquisa é planeada de uma forma metódica. O estudo de caso interessa-se, principalmente, pela interação de fatores e acontecimentos (Bell, 1993).

«Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa» (Bell, 1993, p. 23). A análise de documentos, por exemplo, foi uma técnica que complementou a utilização do questionário, aplicado durante as entrevistas realizadas às instituições em questão. «Quase todos os estudos verificam alguma necessidade de examinar jornais, relatórios, anuais, correspondência, actas de reuniões e coisas do género. Recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar» (Stake, 2016, p. 84). Assim, os dados de natureza quantitativa requerem agrupamento e classificação para que os seus significados se tornem mais explícitos e claros. Os dados de natureza qualitativa ou interpretativa possuem significados diretamente admitidos pelo pesquisador (Stake, 2016).

### 3.2.6. A opção assumida

No que respeita à abordagem adotada nesta investigação, trata-se de uma abordagem mista, uma vez que se considera que «(...) reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas — qualitativas e quantitativas» (Morais & Neves, 2007, p. 76). Decidiu-se optar por uma metodologia de complementaridade entre as dimensões quantitativa e qualitativa, numa aproximação ao conceito de estudo de caso, tendo sido recorrido ao inquérito por questionário, aplicado como técnica de recolha de dados, assim como à análise de documentação cedida pelas Instituições. O design desta investigação contemplou uma “metodologia bidimensional”, designação empregue por Nico (2000, referido por Carvalho, 2010) para se referir à mesma realidade (abordagem que compreende os contributos das abordagens qualitativa e quantitativa).

Nesta investigação, foi aplicado um questionário em cada instituição, composto por três partes. Estes questionários, para além das questões fechadas, contêm questões abertas, exigindo a análise do respetivo conteúdo, para além de que foram aplicados presencialmente nas instituições inquiridas, mediante a realização de entrevistas. Foram também analisados documentos facultados pelos entrevistados. Considera-se que «As abordagens concomitantes consomem menos tempo porque os dados qualitativos e quantitativos são coletados ao mesmo tempo, na mesma visita ao campo» (Creswell, 2016, p. 254). Com a finalidade de certificar a validade interna utilizou-se a triangulação dos dados, em que «Os dados serão coletados por meio de múltiplas fontes para incluir entrevistas, observações e análise de documentos (...)» (Creswell, 2016, p. 234).

A abordagem mista adotada nesta investigação requereu tempo, recursos e esforço extensivos por parte dos pesquisadores. Como tal, considera-se que a abordagem qualitativa do estudo em questão foi diminuída devido à natureza do instrumento utilizado (o questionário) na investigação e às limitações de tempo

disponíveis, acabando por se apresentar como uma complementação da abordagem quantitativa.

### 3.3. O objeto da investigação

#### 3.3.1. O universo considerado

O caso é algo particular a ser analisado. Trata-se de «(...) um aluno, uma sala de aula, uma comissão, talvez um programa, mas não um problema, uma relação ou um tema. O caso a ser estudado tem provavelmente problemas e relações e é provável que o relatório de um caso tenha um tema, mas o caso é uma entidade» (Stake, 2016, p. 147).

A figura que se segue, enquadra o concelho de Monforte no distrito de Portalegre.

**Figura 1**

*Enquadramento do Concelho de Monforte no Distrito de Portalegre*



Fonte: Ecoalentejo – Caracterização do Distrito de Portalegre por concelhos ([http://ecoalentejo.blogspot.com/2011/11/caracterizacao-do-distrito-de\\_29.html](http://ecoalentejo.blogspot.com/2011/11/caracterizacao-do-distrito-de_29.html)).

O Município de Monforte localiza-se no Alto Alentejo (Figura 1) e é um dos 15 Municípios que integram o Distrito de Portalegre. Monforte é composto por quatro freguesias, concretamente, Assumar, Monforte, Santo Aleixo e Vaiamonte (CMM, 2012).

A população total residente no concelho era de 7.245 habitantes no ano de 1960, registando-se depois uma acentuada diminuição em 2001, contabilizando-se 3.393 habitantes (INE, 2011). Em 2011, verifica-se um ligeiro decréscimo, tendo sido identificados 3.329 cidadãos (PORDATA, 2015).

Os dados preliminares do recenseamento de 2021 indicam que 13,5% do total da população residente, com 15 e mais anos, do concelho de Monforte beneficia do Rendimento Mínimo Garantido e do Rendimento Social de Inserção da Segurança Social, tornando-se o segundo concelho do Alentejo com maior percentagem de beneficiários, ficando apenas atrás do concelho de Mourão (PORDATA, 2021), que apresenta uma taxa de 15,0%.

A taxa de analfabetismo na região do Alentejo é de 9,6%, situando-se bastante acima da verificada em termos nacionais, 5,2% (INE, 2011). Ainda que, na última década, se tenha verificado um recuo da taxa de analfabetismo no país (-3,8 pp) e na região, em que diminuiu 6,3 pp, o Alentejo continua a ser a região com uma das taxas de analfabetismo mais elevadas. O analfabetismo é ainda superior entre a população feminina (11,8%) ao verificado entre a população masculina (7,2%). Dos 58 municípios que integram a região do Alentejo, 38, apresentam taxas de analfabetismo superiores ou iguais a 10%. Monforte (17,3%), Arronches (16,5%) e Ourique (15,9%) têm as taxas de analfabetismo mais elevadas (INE, 2011).

É, ainda, no Alto Alentejo e no Baixo Alentejo que se encontram os municípios com elevadas taxas de indivíduos sem qualquer nível de escolaridade. Almodôvar com 24,4% e Monforte com 23,9% têm as taxas mais elevadas da população sem qualquer nível de escolaridade (INE, 2011).

O Agrupamento de Escolas de Monforte oferece a educação pré-escolar em quatro jardins-de-infância, o 1.º ciclo do ensino básico em quatro escolas e os 2.º e 3.º ciclos na Escola Básica n.º 1 de Monforte, escola-sede. No ano letivo

de 2009-2010, passou a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Estão a funcionar duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita, em Monforte e Assumar (Ministério da Educação e Ciência, 2015). Os contextos sociais debilitados, em que as escolas do Agrupamento se inserem, são fatores potenciadores de risco de insucesso. Neste contexto, o lançamento de condições geradoras de sucesso, que ofereçam, aos alunos, recursos culturais e educativos fundamentais para o desenvolvimento dos jovens, é uma prioridade.

O projeto TEIP permitiu a criação de parcerias que concorrem para uma verdadeira articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da Escola, em dinâmicas concretas de abertura e inserção na Comunidade (Agrupamento de Escolas de Monforte – TEIP, 2015). Embora o Agrupamento não possua os mecanismos formais que lhe permitam conhecer claramente o impacto da escolaridade, as relações de proximidade com os alunos permitem, de certo modo, o acompanhamento dos seus percursos escolares, após a conclusão dos estudos no estabelecimento de ensino (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

De modo a identificar as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, a ajuda e orientação da Junta de Freguesia de Monforte, da Câmara Municipal de Monforte e do Centro Local de Ação Social foi imprescindível e extremamente importante. A partir das listagens cedidas pelo município, procedeu-se ao contacto das várias Instituições, através de contacto telefónico, email, carta e mesmo através das redes sociais. A identificação das instituições existentes no concelho foi facilitada pela dimensão do território e pela proximidade existente entre as pessoas. Já o contacto com todas as instituições identificadas foi mais complexo, destacando-se os procedimentos burocráticos necessários até obter as tão desejadas autorizações para a aplicação dos questionários junto de duas instituições. Outro dos constrangimentos decorreu do estabelecido na Lei 58/2019 de 8 de agosto que regulamenta e «(...) assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas

singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados» (Decreto Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto da Assembleia da República, 2019). Dadas as circunstâncias, garantiu-se que o QAI respeitava a respetiva lei, assegurando a proteção dos dados dos entrevistados, assim como dos seus trabalhadores, participantes nas atividades de aprendizagem e das próprias instituições. Ainda assim, a instituição que manifestou preocupação com este aspeto, não quis participar na investigação e tal foi respeitado pela investigadora.

### **3.3.2. As circunstâncias limitantes**

No que diz respeito às limitações que este estudo assume, salienta-se que as conclusões aqui abordadas não são generalizáveis para outras comunidades locais. Com efeito, trata-se da análise de um caso concreto, impossibilitando, deste modo, a generalização dos resultados. A maioria das vezes, o estudo de caso implica um longo período de investigação, de modo a possibilitar o aprofundamento e o conhecimento do objeto de estudo e, por vezes, acarreta custos elevados.

Pelo facto de a amostra ser referente a 38 instituições do concelho de Monforte, os resultados obtidos não podem ser generalizados às demais instituições existentes no concelho. Contudo, pode ajuizar-se que, caso se viessem a confirmar, os mesmos, seguramente, estariam intimamente associados ao contexto territorial e às dinâmicas sociais, profissionais, institucionais existentes no mesmo, assim como aos interesses e motivações das próprias pessoas.

Considerando, contudo, as limitações desta investigação, por se tratar de um estudo de caso, julga-se que, a mesma, poderá apresentar-se como um contributo pertinente para a elaboração da Cartografia Educacional do concelho de Monforte, particularmente por parte dos responsáveis das instituições administrativas locais (Câmara Municipal de Monforte) e educativas (Agrupamento de Escolas de Monforte).

O desempenho da atividade profissional em simultâneo com a realização da tese de doutoramento, limitou-nos em termos de disponibilidade, pois nem sempre dispúnhamos do tempo necessário para a realização da investigação, o que levou à necessidade de prolongar a elaboração da mesma, para além do previsto.

Embora o *design* da investigação ter contemplado uma metodologia mista, importa salientar que, conforme se assumiu a priori, a abordagem qualitativa apresentou-se como um complemento da quantitativa. A vertente qualitativa da investigação foi diminuída, em primeiro lugar, devido à natureza do instrumento utilizado e, em segundo lugar, devido ao tempo limitado de que se dispunha. Os QAI I, II e III permitiram a obtenção dos dados pretendidos, contudo limitaram o aprofundamento. Na verdade, só neste momento, se o tempo disponível assim o permitisse, estaríamos capazes de voltar ao terreno e efetuar uma abordagem de cariz mais qualitativo, nomeadamente por meio da elaboração e aplicação de entrevistas.

### **3.3.3. As opções assumidas**

Nunca há tempo suficiente para fazer todo o trabalho que parece fundamental na execução de uma pesquisa completa. Contudo, se tiver um prazo de entrega, o trabalho tem de ser realizado dentro desse prazo. É pouco provável que consiga seguir um horário rígido, mas tem de estabelecer um plano de trabalho para ir verificando regularmente os avanços e, se necessário, passar de uma etapa do trabalho para outra (Bell, 1993, p. 43).

Em primeiro lugar escolheu-se o tema e a respetiva área de estudo. Depois, elaborou-se e apresentou-se o projeto de investigação (2017/2018). Em seguida, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e à revisão da literatura (2018/2019). A etapa seguinte consistiu na reformulação e aplicação do questionário. Seleccionámos, com as adaptações necessárias, a matriz de caracterização institucional do projeto de pesquisa “*Arqueologia das Aprendizagens no*

*Alandroal*”, iniciado em novembro de 2007 e coordenado pelo professor Bravo Nico. Este projeto de investigação tinha, como objetivo, realizar o levantamento e caracterização do universo de aprendizagens disponíveis e concretizadas num concelho (Alandroal), durante a década 1997-2007 (Nico & Nico, s/d). O livro «*Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*» (Nico, 2011) foi uma referência absolutamente importante nesta investigação.

No início de setembro de 2018, deu-se início ao contacto com as instituições do concelho e aplicou-se, pela primeira vez, o Questionário das Aprendizagens Institucionais. A recolha de informação, através dos questionários, efetuou-se até julho de 2019. Tratou-se do trabalho de campo (aplicação de questionários Q.A.I. I, II e III, em cada uma das freguesias do concelho de Monforte). A construção de uma base de dados, para posterior análise da informação foi realizada no Microsoft Word, em quadros que originaram posteriormente gráficos no Microsoft Excel. Deu-se início então ao tratamento dos dados recolhidos, o que foi bastante moroso. Reunimos um total de 905 questionários (38 QAI I, 829 QAI II e 38 QAI III) aplicados em 38 instituições, cujos dados contidos nos questionários (perguntas fechadas) foram contabilizados manualmente. As perguntas abertas foram alvo da respetiva análise de conteúdo.

Depois da recolha da informação, através da aplicação dos questionários e do seu tratamento, procedemos à identificação e caracterização da interação concretizada pela comunidade na rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (dimensão formal e não formal), no período 2008-2018. A informação recolhida através da aplicação dos questionários permitiu-nos traçar/mapear a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte nos últimos dez anos, destinada à população em geral.

Depois desta etapa, formulou-se uma proposta de complemento da Carta Educativa para o concelho de Monforte, considerando o contributo da Educação não Formal.

Pretende-se aqui compreender este caso em específico, em pormenor, tendo em consideração que este caso foi pré-selecionado, tratando-se de um caso

intrínseco. «Nós não escolhemos os contornos do estudo de caso para otimizar a produção de generalizações» (Stake, 2016, p. 23).

A população em estudo nesta investigação foram 38 instituições com potencial educativo inquiridas no concelho de Monforte:

- i. Universidade Sénior de Monforte;
- ii. ATL Monforte;
- iii. Carvalhos - Panificação e Afins, Lda. – Monforte;
- iv. Sorrisos Costa Clínica Dentária, Lda. – Monforte;
- v. Centro Local de Desenvolvimento Social de Monforte;
- vi. Agrupamento de Escolas de Monforte;
- vii. Supermercado “Os Frescos” – Amanhecer - Monforte;
- viii. Clube Aventura de Monforte;
- ix. Tabaqueira Sebastião Crispim & Filhos, Lda.;
- x. Bar Restaurante das Piscinas;
- xi. BTT Assumar;
- xii. Grupo Cicloturismo Assumareense
- xiii. Associação Santo Aleixo Jovem;
- xiv. Centro Local de Ação Social de Monforte;
- xv. Centro de Saúde de Monforte;
- xvi. IEFP de Portalegre;
- xvii. Fundação Vaquinhas e Velez do Peso de Assumar;
- xviii. Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Monforte;
- xix. Associação de Criadores do Rafeiro do Alentejo;
- xx. Espaço Museológico;
- xxi. Fundação Vaquinhas e Velez do Peso;
- xxii. Associação de Bombeiros Voluntários;
- xxiii. Biblioteca Municipal de Monforte;
- xxiv. Centro Social e Paroquial de Santo Aleixo;
- xxv. Associação Propagar Alegria;

- xxvi. Associação “*Agitagente*”;
- xxvii. Centro de Recuperação de Menores de Assumar;
- xxviii. Mercearia da Dona Alice - Monforte;
- xxix. Associação “*Monforquad*” Monforte;
- xxx. Clube Aventura de Monforte;
- xxxi. Centro de Dia Nossa Senhora dos Milagres de Assumar;
- xxxii. Associação Cultural e Recreativa dos Prazeres;
- xxxiii. Centro Social Santo António de Vaiamonte;
- xxxiv. Associação Desportiva Somar Vitória Club de BTT;
- xxxv. Associação «A Pironga»;
- xxxvi. Associação Cultural, Desportiva e Social dos Trabalhadores do Município de Monforte;
- xxxvii. Cabeleireiro Célia Muralhas – Monforte;
- xxxviii. Mini Mercado Largo Igreja – Santo Aleixo.

Mais instituições relevantes para o nosso estudo foram identificadas, mas seria necessário mais tempo e mais recursos financeiros para a aplicação dos questionários. Nestas circunstâncias, optámos por circunscrever o estudo a estas 38 Instituições com Potencial Educativo.

As instituições foram seleccionadas intencionalmente, mediante a listagem concedida pela Câmara Municipal de Monforte, pela Junta de Freguesia de Monforte e pelo Centro Local de Ação Social de Monforte. Inicialmente consideraram-se todas as instituições de cariz social e educativo do concelho. Posteriormente, entrou-se em contacto com todas essas instituições, através de todos os meios ao alcance dos investigadores. Procedeu-se, então, à respetiva aplicação dos questionários, agendando uma entrevista presencial com cada uma das instituições.

Salienta-se a importância da documentação privada cedida por algumas das Instituições, a qual foi depois sujeita à respetiva análise de conteúdo. Em seguida, considerou-se o setor empresarial do concelho, atendendo à Classificação das Atividades Económicas Portuguesa por Ramos de Atividade.

As empresas foram divididas por áreas económicas mais amplas: comércio, indústria, agricultura, serviços, turismo e restauração. Não sendo possível aplicar o Questionário das Aprendizagens a todas, devido ao tempo disponível, depois de identificadas as empresas existentes no concelho, optou-se por uma amostragem intencional (20% em cada setor), sendo abrangidas pela investigação todas as freguesias do concelho de Monforte. Salienta-se que a distribuição por freguesia não foi tida em conta. Foram identificadas, em cada freguesia, as empresas existentes, mas, no momento da aplicação dos questionários, embora se tenha tido uma preocupação em abranger todas as freguesias do concelho, não foi considerada uma eventual distribuição por freguesia.

### **3.4. A recolha da informação**

Para se produzir um bom questionário, é essencial especificar detalhadamente os objetivos da investigação, as hipóteses, as escalas de resposta das perguntas do questionário e os métodos para analisar os dados recolhidos. Com efeito,

é fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário. Para escrever um bom questionário é importante perceber que o processo a seguir é um processo de construção semelhante ao da construção de uma casa em tijolo ou de pedra (Hill & Hill, 1998, p. 2).

Outro aspeto a considerar é que só se devem fazer perguntas sobre as características do caso que vamos analisar e que sejam essenciais à investigação que nos encontramos a desenvolver, não esquecendo que todos os dados recolhidos devem ser analisados e justificados (Hill & Hill, 1998).

O Questionário das Aprendizagens, na versão I, II e III, foi estruturado para recolher os dados no âmbito desta investigação, tendo em vista os seus objetivos.

O Q.A.I. contém perguntas abertas e perguntas fechadas, predominando estas últimas. Este tipo de questionário é muito útil quando o investigador

pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida através das outras variáveis. As perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo inquirido, ou seja, o indivíduo responde com as suas próprias palavras. Por seu lado, nas questões fechadas o respondente tem de escolher entre as respostas alternativas oferecidas pelo investigador (Hill & Hill, 1998).

### **3.4.1. O universo institucional**

Num primeiro contacto com o Município de Monforte e o Centro Local de Ação Social, estes facultaram-nos uma lista dos seus parceiros institucionais. Posteriormente, a Junta de Freguesia de Monforte facultou uma listagem atualizada das instituições existentes em Monforte, no que respeita à totalidade das freguesias do concelho, estruturada do seguinte modo:

- i. Empresários Produtores (empresas cuja única atividade é esta);
- ii. Pequenos Produtores (indivíduos que têm uma atividade profissional principal, não relacionada com a produção, e que junto da sua própria habitação têm um pequeno terreno, tendo em simultâneo outra atividade paralela, pequenas produções);
- iii. Artesãos;
- iv. Restauração/Cafés;
- v. Alojamento;
- vi. Supermercados e mercearias;
- vii. Associações;
- viii. Instituições Particulares de Solidariedade Social;
- ix. Outros Empresários.

O quadro que se segue indica o número de empresários produtores, por freguesia. Conforme informação da Junta de freguesia de Monforte, os

empresários produtores são aqueles que têm esta atividade profissional como única e principal.

## Quadro 2

*Empresários Produtores, por freguesia*

<b>Empresários produtores</b>	
<b>Freguesia</b>	<b>Frequência absoluta (N)</b>
Assumar	4
Monforte	14
Santo Aleixo	2
Vaiamonte	4
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Como podemos verificar no quadro anterior,

- i. a freguesia de Monforte apresenta o maior número de empresas de produção;
- ii. seguem-se as freguesias de Assumar e de Vaiamonte com 4 empresas cada;
- iii. em último lugar surge a freguesia de Santo Aleixo com apenas duas empresas de produção;
- iv. a freguesia de Monforte apresenta o maior número de empresas de produção.

O quadro que se segue refere o número de pequenos produtores, por freguesia. De acordo com a informação da Junta de Freguesia de Monforte, os pequenos produtores são aquelas pessoas que têm uma atividade profissional principal e, paralelamente, têm uma pequena produção, como a criação de canários, por exemplo, no terreno de suas casas.

### Quadro 3

*Pequenos Produtores, por freguesia*

<b>Freguesia</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	0
Monforte	14
Santo Aleixo	0
Vaiamonte	2
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Como podemos observar no quadro anterior, a freguesia de Monforte é a que apresenta maior número de pequenos produtores (14), verificando-se apenas mais dois na freguesia de Vaiamonte. Assumar e Santo Aleixo não registam qualquer pequeno produtor.

O quadro seguinte indica o número de artesãos existentes no concelho de Monforte, por freguesia.

### Quadro 4

*Artesãos existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesia</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	1
Monforte	17
Santo Aleixo	4
Vaiamonte	1
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

No que respeita ao número de artesãos existentes, como podemos observar, no quadro anterior, a freguesia de Monforte é a que detém o maior número, seguindo-se a freguesia de Santo Aleixo com 4 artesãos. Assumar e Vaiamonte apenas indicam a existência de 1 artesão, em cada freguesia.

Em relação à restauração/cafés existentes no concelho de Monforte, obtivemos a informação que se segue:

#### **Quadro 5**

*Restauração/Cafés existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	4
Monforte	10
Santo Aleixo	6
Vaiamonte	4
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Relativamente ao número de restaurantes/cafés existentes no concelho de Monforte, como podemos observar, no quadro anterior, a freguesia de Monforte indica a existência de 10 estabelecimentos, seguindo-se a freguesia de Santo Aleixo com 6 e Assumar e Vaiamonte com 4, cada uma.

O número de alojamentos existentes no concelho de Monforte, por freguesia, é indicado no quadro seguinte.

#### **Quadro 6**

*Alojamentos existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	1
Monforte	3
Santo Aleixo	1

Vaiamonte	1
<b>Total</b>	<b>6</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Em relação aos alojamentos existentes no concelho de Monforte, podemos verificar, de acordo com o quadro anterior, que a freguesia de Monforte possui 3 e as restantes freguesias indicam 1 alojamento, cada uma.

O quadro que se segue indica o número de supermercados e mercearias existentes no concelho de Monforte, por freguesia.

#### **Quadro 7**

*Supermercados e Mercearias existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	2
Monforte	7
Santo Aleixo	4
Vaiamonte	2
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

De acordo com o quadro anterior, a freguesia de Monforte possui 7 supermercados/mercearias, seguindo-se a freguesia de Santo Aleixo com 4 e Assumar e Vaiamonte com dois estabelecimentos cada uma.

O número de Associações existentes no concelho de Monforte é indicado no quadro que se segue.

### Quadro 8

*Associações existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	3
Monforte	11
Santo Aleixo	2
Vaiamonte	1
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Relativamente ao número de associações existentes no concelho de Monforte, como podemos verificar no quadro anterior, a freguesia de Monforte é a que indica um maior número, comparativamente às restantes freguesias. Assumar indica possuir 3 associações, Santo Aleixo 2 e a freguesia de Vaiamonte apresenta 1 associação.

O quadro seguinte indica o número de Instituições Particulares de Solidariedade Social existentes no concelho de Monforte, por freguesia.

### Quadro 9

*Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	3
Monforte	2
Santo Aleixo	1
Vaiamonte	1
<b>Total</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Conforme o quadro anterior, a freguesia de Assumar regista o maior número de IPSS do concelho (3), seguindo-se a freguesia de Monforte, com 2 instituições, e Santo Aleixo e Vaiamonte, com 1 instituição cada. Contrariamente aos outros indicadores, a freguesia de Assumar apresenta um maior número de IPSS, relativamente à freguesia de Monforte.

O número de empresários existentes no concelho de Monforte, por freguesia, foi outro dado recolhido. Assim:

**Quadro 10**

*Outros Empresários existentes no concelho de Monforte, por freguesias*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	1
Monforte	16
Santo Aleixo	4
Vaiamonte	2
<b>Total</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

No que respeita à existência de outros empresários existentes no concelho de Monforte, como podemos observar no quadro anterior, a freguesia de Monforte é a que indica o maior número de outros empresários, seguindo-se Santo Aleixo com 4, Vaiamonte com 2 e Assumar com 1.

O número de instituições escolares e educativas existentes no concelho de Monforte, por freguesia, foi outra informação recolhida, cujos dados se encontram no quadro seguinte:

**Quadro 11**

*Instituições escolares e educativas existentes no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	2
Monforte	5
Santo Aleixo	2
Vaiamonte	2
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Relativamente ao número de instituições escolares e educativas existentes no concelho de Monforte, a freguesia de Monforte regista 5 instituições, seguindo-se as restantes freguesias com 2 instituições cada uma. As freguesias de Assumar, Santo Aleixo e Vaiamonte possuem ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Por sua vez, a freguesia de Monforte possui uma creche, o ensino pré-escolar, o 1.º ciclo do ensino básico, o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a Universidade Sénior.

Relativamente ao número de instituições públicas existentes no concelho de Monforte, por freguesia, o quadro seguinte apresenta os dados recolhidos referentes a este aspeto.

**Quadro 12**

*Instituições Públicas no concelho de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>
Assumar	2
Monforte	8
Santo Aleixo	2

Vaiamonte	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Conforme podemos constatar no quadro anterior,

- i. Assumar assinala a existência de 2 Instituições Públicas: A Extensão de Saúde e a Junta de Freguesia;
- ii. Em Monforte estão presentes a Guarda Nacional Republicana, a Biblioteca Municipal, a Segurança Social, o Espaço Museológico, o Centro de Saúde de Monforte, a Junta de Freguesia, a Repartição de Finanças e a Câmara Municipal;
- iii. Em Santo Aleixo, identificámos a Extensão de Saúde de Santo Aleixo e a Junta de Freguesia;
- iv. Por fim, Vaiamonte possui a Extensão de Saúde de Vaiamonte e a Junta de Freguesia.

Também identificámos as instituições existentes no concelho de Monforte, por freguesia, cujos dados obtidos se encontram no quadro que se segue.

### Quadro 13

*Instituições identificadas no concelho de Monforte, por freguesias*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequências Absolutas (N)</b>
Assumar	23
Monforte	107
Santo Aleixo	28
Vaiamonte	22
<b>Total</b>	<b>180</b>

Fonte: Elaboração própria, de acordo com informação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

De acordo com os dados fornecidos pela Junta de Freguesia de Monforte e como podemos verificar no quadro anterior, a freguesia de Monforte apresenta 107 instituições, seguindo-se Santo Aleixo com 28, Assumar, com 23 e Vaiamonte, com 22.

Depois de identificadas as IPE existentes no concelho de Monforte, considerando as limitações temporais e financeiras do nosso estudo, seleccionámos, intencionalmente, 20% destas instituições, para a realização da nossa investigação. A nossa pesquisa possibilitou identificar as aprendizagens disponibilizadas por 38 Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal), e caracterizar as aprendizagens disponibilizadas por essas mesmas instituições. No período 2008 a 2018, foram identificadas 829 aprendizagens (cf. páginas 161, 278 e 279), identificadas e caracterizadas pelo Questionário das Aprendizagens Institucionais II.

#### **3.4.2. Os contactos prévios**

Com a finalidade de dar a conhecer a presente investigação às instituições que pretendíamos inquirir, procedeu-se ao seu contacto através de email, telefone, carta e, ainda, das redes sociais. Foi apresentado o projeto da tese, assim como o questionário a aplicar, composto por três partes. Deste modo, entrou-se em contato com cada uma das instituições, para conhecer a rede de qualificação formal e não formal disponível ao longo dos últimos dez anos, destinada à população em geral do concelho de Monforte.

Duas instituições, de grande importância educativa e social para o concelho, consideradas extremamente valiosas para o estudo em questão não puderam ser entrevistadas. Uma invocou falta de tempo e de recursos humanos para o efeito. Outra, como já foi referido anteriormente, alegou a legislação afeta à proteção de dados, apesar de terem sido fornecidas todas as informações e explicações. Neste contexto,

nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições, organizações ou materiais. Caso o acesso lhe seja concedido, ser-lhe-á feito um favor,

sendo necessário especificar exatamente o que irá pedir às pessoas para fazer, de quanto tempo poderá dispor e que utilização será feita da informação fornecida (Bell, 1993, p. 53).

O quadro que se segue, evidencia o percurso da nossa investigação.

#### **Quadro 14**

##### *Percurso da investigação*

<b>Período</b>	setembro de 2018	setembro de 2018	outubro de 2018 a agosto de 2019	setembro de 2019 a julho de 2020	agosto de 2020 a outubro de 2021
<b>Atividades realizadas</b>	Aplicação do QAI no CLDS	Realização de pequenas adaptações no QAI	Aplicação do QAI nas 38 instituições	Tratamento dos dados	Escrita da tese
	Escrita da Tese	Escrita da Tese	Escrita da Tese	Escrita da Tese	

Elaboração própria (2021)

### 3.4.3. O Questionário das Aprendizagens Institucionais

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados para a realização desta investigação foi facilitada pela existência do Questionário das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.), construído com o objetivo de conhecer e avaliar a importância das aprendizagens efetuadas nas instituições (contextos formais e não formais de educação). Este instrumento de recolha de dados de informação pertence ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e à Universidade Popular Túlio Espanca e foi utilizado com as necessárias adaptações. Considerou-se que o Q.A.I. era adequado à recolha de informação no âmbito deste projeto de investigação, tendo em consideração os seus objetivos. No que respeita à validação, este questionário já havia sido validado, aquando da sua construção.

A opção pela utilização do questionário (Questionário das Aprendizagens Institucionais), como instrumento de recolha de dados, foi intencional, refletida e considerou as características do respetivo instrumento e a forma como correspondia às necessidades da nossa investigação, uma vez que:

O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. Por isso, estes inquéritos são geralmente muito mais elaborados e consistentes do que as sondagens (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

Os questionários aplicados no nosso estudo foram aplicados de modo presencial, mas indiretamente, ou seja, «O questionário chama-se “de administração indirecta” quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

Realça-se ainda que uma das principais vantagens do questionário é a possibilidade de quantificar uma pluralidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Nos inquéritos devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias. A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito por forma a garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos (Bell, 1993, p. 25).

#### **3.4.3.1. A sua anterior utilização**

O instrumento Questionário das Aprendizagens Institucionais foi construído, validado e aplicado, pela primeira vez, no Projeto de Investigação “Cartografia das Aprendizagens de Nossa Senhora de Machede, Torre de Coelheiros e São Miguel de Machede” (Nico, 2011). Entretanto, já foi também aplicado nos concelhos de Alandroal e de Portel, no âmbito da elaboração das respetivas Cartas Educativas.

Carlos Calhau (2006) utilizou, na sua dissertação de mestrado, intitulada “*Parcerias entre escolas e outras instituições do concelho de Moura*”, um Questionário das Aprendizagens Institucionais com duas partes (baseado na versão de 19 de setembro de 2002 do Projeto “Cartografia educacional das freguesias de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre dos Coelheiros”), para caracterizar a cartografia institucional do concelho de Moura.

Maria Barroso (2010), na sua dissertação de mestrado, denominada “*Cartografia educacional da freguesia de Vila Nova de São Bento*”, também aplicou o Questionário das Aprendizagens Institucionais (I e II), como instrumento de recolha de dados.

Lúisa Carvalho (2010) utilizou o Questionário das Aprendizagens Individuais (QAP) na sua tese de doutoramento, intitulada “*A Aprendizagem de Indivíduos Não-alfabetizados Pertencentes a Comunidades com Elevados Índices de Analfabetismo*”. A sua investigação centrou-se no estudo dos processos de aprendizagem de indivíduos analfabetos pertencentes a seis localidades do concelho de Alandroal e compreendeu a realização de um estudo de caso, assente numa metodologia bidimensional.

Margarida Grosso (2012) aplicou, de igual modo, o Questionário das Aprendizagens Institucionais (I e II) na sua dissertação de mestrado intitulada “*Arqueologias*” das aprendizagens em Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007).

Também Cristina Malta (2013), na sua dissertação de mestrado, intitulada “*A cartografia educacional de um território como fator enriquecedor da oferta educativa. O caso da localidade de São José da Lamarosa*”, aplicou o Questionário das Aprendizagens Institucionais (I e II), depois de adaptado e testado.

Fernando Ruas (2014), na sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação, denominada “*Carta Educacional do Concelho de Aljustrel como elemento impulsionador do Enriquecimento Educativo Local*”, aplicou o Questionário das Aprendizagens Institucionais (I e II), depois de proceder a pequenas adaptações.

Merciana Rita (2018) também aplicou o Questionário das Aprendizagens Institucionais (I e II) na sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação. A sua investigação intitula-se “*Cartografia Educacional do Concelho de Viana do Alentejo*”.

A terceira parte do questionário (QAI III) foi desenvolvida e validada no âmbito das atividades de investigação da Linha Temática «Políticas Educativas, Territórios e Instituições» do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

#### **3.4.3.2. A sua adaptação**

O Questionário das Aprendizagens Institucionais é composto por três partes: o QAI I, o QAI II e o QAI III.

O QAI I pretende identificar as instituições, conhecer o seu quotidiano e compreender no que é que consiste o seu trabalho administrativo. No que respeita à questão relacionada com o número de trabalhadores por grupo profissional, acrescentou-se um item designado por “mediadores sociais”. O facto de a

investigadora desempenhar essa função no Agrupamento de Escolas de Monforte levou a que questionasse a existência, ou não, de mais algum trabalhador na área em questão, no concelho de Monforte.

O QAI II pretende identificar as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelas instituições. Na questão n.º 5, relativamente aos destinatários das atividades de aprendizagem, acrescentamos o item “Grupo específico”, a fim de determinar se haveria mais algum grupo para além daqueles indicados na questão de resposta fechada. Na questão n.º 9, sobre o período de ocorrência das atividades de aprendizagem, colocámos o período de 2008 a 2018.

O QAI III procura conhecer o passado/o histórico das instituições, no que respeita à sua participação no âmbito das redes de educação/formação e à colaboração/estabelecimento de parcerias no âmbito destas redes de educação/formação. O QAI III pretende ainda conhecer o futuro das instituições, no que respeita à sua disponibilidade para participar em atividades de aprendizagem, para partilhar aprendizagens com outros indivíduos/instituições, para trabalhar em parceria e para cooperar com as instituições escolares/formação.

#### **3.4.3.3. Aplicação do questionário**

O Questionário das Aprendizagens Institucionais foi aplicado em 38 Instituições do concelho de Monforte. Apenas foi aplicado de modo não presencial numa instituição, devido à impossibilidade de o inquirido poder estar presente. Neste caso, os questionários foram deixados na instituição e recolhidos posteriormente. Ainda assim, houve oportunidade de esclarecimentos, via email e telemóvel. Todas as outras instituições foram inquiridas presencialmente. Os primeiros contactos foram efetuados para a apresentação do estudo e explicação dos seus objetivos, e, posteriormente, foram agendadas reuniões para a aplicação dos respetivos questionários, à medida que obtínhamos feedback das Entidades. Sublinha-se que, para o preenchimento do Q.A.I. II, foram também recolhidas informações através de documentos privados fornecidos pelas próprias entidades.

No decorrer das reuniões com os inquiridos, as questões iam sendo colocadas, dando-se tempo aos indivíduos para que respondessem, conforme a informação que lhes era solicitada.

Os questionários foram aplicados de forma ordenada. Procurou-se seguir «(...) as regras estabelecidas para os questionários (não fazer perguntas que influenciem a resposta, que partam de certas premissas, que possam ser ofensivas, etc.) (Bell, 1993, p. 138). Procurou-se, ainda, praticar «(...) a entrevista e a gestão do tempo para garantir que o seu estilo de entrevista é claro, põe à vontade o entrevistado e lhe permite registar as respostas de forma a saber quando a entrevista chegou ao fim» (Bell, 1993, p. 138).

Salienta-se que o facto de os questionários serem aplicados presencialmente tornou o processo de recolha de dados um pouco demorado, implicando muito tempo para conseguir alcançar todas as instituições pretendidas, sendo necessário conjugar horários e disponibilidade de ambas as partes. Por outro lado, o contato pessoal e direto com os inquiridos, no contexto institucional, trouxe outras vantagens, permitindo que o investigador pudesse esclarecer no momento quaisquer dúvidas que os inquiridos tivessem relativamente às questões.

Possibilitou também que o investigador pudesse dirigir a aplicação dos questionários, contribuindo para que os indivíduos respondessem de modo mais objetivo e ordeiro às questões, evitando a divagação, e estimulando em simultâneo a cooperação na investigação. Permitiu ainda ao investigador conhecer e visitar o espaço físico das instituições inquiridas e as respetivas localidades.

### **3.5. As técnicas de análise da informação**

#### **3.5.1. A análise documental**

Para além do questionário, a análise documental foi outro dos instrumentos utilizados, o que significa que, no que concerne à recolha e ao tratamento de

dados, privilegiou-se, em simultâneo, a utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos. No que respeita aos métodos qualitativos, a análise documental foi o instrumento de recolha e a técnica utilizada para o tratamento dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo.

Algumas instituições, como o IEFP e o Centro de Dia Nossa Senhora dos Milagres, em Assumar, facultaram, gentilmente, documentação relativa às aprendizagens institucionais desenvolvidas no período 2008-2018.

### **3.5.2. A abordagem estatística**

Conforme Morgado (2012, p. 94), o estudo de caso (...) é uma estratégia metodológica mais utilizada em investigações de natureza qualitativa, o que não impede que em situações específicas existam estudos de caso que recorram a uma metodologia mista ou mesmo quantitativa. Além disso, embora se associe sempre a análise estatística a investigações de natureza quantitativa, a verdade é que “a estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa” (Coutinho, 2005, p. 139).

Para caracterizar cada instituição foi aplicado o Questionário das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.), o qual pretendia obter dados relativamente à identificação das Entidades, o seu quotidiano, o trabalho administrativo e as atividades desenvolvidas no período 2008-2018. Para caracterizar cada aprendizagem institucional identificada, utilizou-se um segundo questionário, o Q.A.I. II, proveniente da mesma entidade, para caracterizar cada atividade que envolve a aprendizagem. O número de Q.A.I. II preenchidos estava diretamente relacionado com o número de atividades de aprendizagem proporcionados pelas instituições no período 2008-2018. O Questionário das Aprendizagens Institucionais III (QAI III) tencionou obter informação relacionada com o passado das Instituições.

Após a recolha dos dados, mediante o uso do questionário, procedeu-se ao seu tratamento. Para isso foram construídos quadros no programa Microsoft Word e gráficos no Microsoft Excel. Foram então inseridos os dados referentes aos 905 questionários aplicados às 38 Instituições inquiridas nesta investigação.

As tabelas e os gráficos contêm a distribuição de frequência. De acordo com Morgado (2012, p. 95),

uma vez que as variáveis se agrupam em categorias, a distribuição da frequência fornece indicações dos casos que ocorrem em cada categoria, podendo, ou não, os valores percentuais em que se apresenta essa distribuição serem calculados em relação ao número total de respondentes da amostra.

De acordo com Bryman & Cramer (1993, p. 96, cit. por Morgado, 2012, pp. 95-96), a frequência (f) é “o número de vezes que algo acontece” num determinado contexto ou situação. Também calculámos a percentagem (%), que “indica a proporção dos casos que correspondem a cada uma das frequências, i.e., a *frequência relativa*” (ibidem). Ou seja, a percentagem expressa a frequência relativa da ocorrência de cada categoria (Morgado, 2012).

Investigar e trabalhar com os dois tipos de metodologia (qualitativo e quantitativo) pareceu ser o mais adequado para o percurso a seguir para o nosso estudo, tendo em conta os seus objetivos. Considera-se que a combinação dos dois tipos de dados ocorreu na recolha de dados, na análise de dados e na interpretação dos dados (Creswell, 2016), uma vez que “a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica que, numa relação entre opostos complementares, busca a aproximação do positivismo e do compreensivismo” (Brüggeman & Parpinelli, 2008, p. 564). A triangulação é então uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto, alcançar os objetivos desenhados, observar e compreender a realidade analisada (Brüggeman & Parpinelli, 2008).

Podemos referir “que a pesquisa quantitativa é fraca no entendimento do contexto ou do local em que as pessoas falam. E as vozes dos participantes não são diretamente ouvidas na pesquisa quantitativa” (Cresweell & Clark, 2013, p.

28), contudo, nesta investigação, considera-se que tal facto foi diminuído devido à aplicação dos questionários ter sido realizada de modo presencial. Também a pesquisa qualitativa contribuiu para a diminuição dessas fragilidades.

### **3.5.3. A análise de conteúdo**

A análise e interpretação dos dados são tarefas fundamentais no campo da investigação, independentemente da metodologia adotada (Morgado, 2012).

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas , que, embora parciais, são complementares (Bardin, 2011, p. 44).

As questões abertas constantes no Questionário das Aprendizagens possibilitaram, ao investigador, um maior conhecimento, uma melhor caracterização e um maior entendimento sobre os factos. O Questionário das Aprendizagens Institucionais possui questões de resposta aberta, cujo conteúdo foi sujeito a análise.

As questões de resposta aberta permitiram recolher informação sobre:

- i. As entidades com as quais as instituições com potencial educativo estabeleceram parcerias;
- ii. Outros objetivos relevantes das atividades de aprendizagem;
- iii. Os setores profissionais beneficiários das aprendizagens institucionais;
- iv. Os grupos específicos usufruidores das atividades de aprendizagem;
- v. O porquê da frequência obrigatória das atividades de aprendizagem;
- vi. O porquê da não frequência obrigatória das aprendizagens institucionais;
- vii. Os locais específicos de realização das atividades de aprendizagem;

- viii. Os recursos materiais utilizados nas aprendizagens institucionais;
- ix. Outros aspetos relevantes das atividades de aprendizagem;

O maior interesse da análise de conteúdo reside “(...) no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. (...) Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer à análise de conteúdo” (Bardin, 2011, p. 11). De acordo com a autora, a análise de conteúdo potencializa a propensão para a descoberta, visando o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, através de “(...) um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares “ (Bardin, 2011, p. 46).

Neste contexto e conforme Morgado (2012, p. 111),

(...) a análise de conteúdo procura estabelecer uma relação entre as descrições objetivas que o investigador possui – quer tenham sido elaboradas durante a fase de recolha de dados (entrevistas, registos de observações efetuadas, notas de campo), quer digam respeito a documentos que pretende analisar (documentos, jornais, manuais escolares) – e os fatores que determinaram as suas características, processo que se traduz pelo estabelecimento de inferências ou deduções lógicas.

# PARTE III

CAPÍTULO  
IV – CARACTERIZAÇÃO DO  
TERRITÓRIO EM  
INVESTIGAÇÃO -  
MONFORTE

## 4.1. Monforte, o território do projeto de investigação

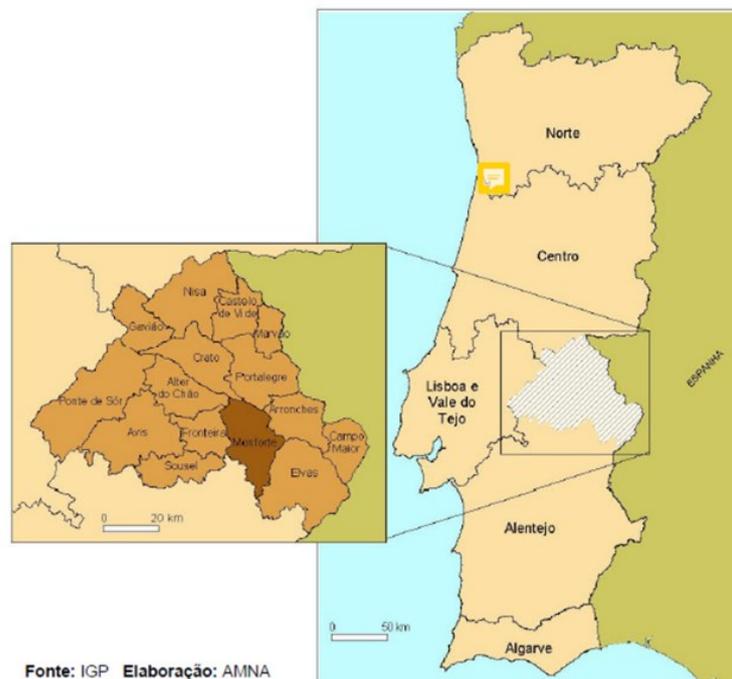
Este projeto de investigação realizou-se no concelho de Monforte, abrangendo todas as suas freguesias. Com o propósito de se enquadrar o contexto, caracterizam-se, em seguida, alguns dos elementos que foram considerados mais relevantes do território que serviu de base geográfica e social deste estudo.

### 4.1.1. Enquadramento territorial

Em conformidade com a caracterização apresentada na Carta Educativa do Concelho de Monforte (CMM, 2012), o Município de Monforte está situado na região do Alentejo, NUT II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) e, mais especificamente, no Alto Alentejo (NUT III). Encontra-se localizado numa posição central, em termos nacionais, e é um dos 15 municípios que integram o Distrito de Portalegre (Figura 2).

**Figura 2**

*Enquadramento do concelho de Monforte em Portugal Continental*



O território de Monforte está confinado a Norte com os municípios de Portalegre e Crato, a Nordeste com o município de Arronches, a Sudeste com o município de Elvas, a Oeste com o município de Alter do Chão e Fronteira e a Sul com os municípios de Estremoz e Borba.

#### **4.1.2. Características geográficas de Monforte, acessibilidade e mobilidade**

De acordo com a Carta Educativa do Concelho de Monforte (CMM, 2012), o Município é formado por quatro freguesias:

- i. **Assumar:** A freguesia de Assumar encontra-se na parte norte do concelho de Monforte, junto à fronteira com o concelho de Portalegre. É atravessada pela Estrada Nacional 371, ligando o IP2 a Arronches, e localizando-se a poente da linha de caminho-de-ferro que liga Abrantes a Elvas e Badajoz. A Freguesia de Assumar possui uma área de 63,682km<sup>2</sup> e 651 habitantes, de acordo com dados de 2011 (CMM, 2020). A sua densidade populacional é de 10,2 hab./Km<sup>2</sup>. Situa-se numa área plana, entre oliveiras e sobreiros, a uma altitude de cerca de 320 metros do nível do mar (Cunha, 1985);
- ii. **Monforte:** A freguesia de Monforte situa-se no centro do concelho de Monforte, fazendo fronteira com os concelhos de Arronches, Elvas, Estremoz e Fronteira. A freguesia é atravessada pelas EN 243, EN 369, IP 2 e EN 515. A freguesia de Monforte possui uma área de 214,5 km<sup>2</sup> e a sua densidade populacional é de 6,5 hab./km<sup>2</sup> (CMM, 2020). As características biofísicas do território de Monforte possibilitam o desenvolvimento da atividade do setor agrícola e de produção agroalimentar e agroindustrial. Destaca-se a produção de carne de bovino de raça alentejana, o queijo (Denominação de Origem Protegida), enchidos, vinhos, azeite, indústrias complementares à atividade agrícola, de melhoramento de variedades forrageiras e de sementes que se impõem no mercado externo e a transformação de subprodutos da azeitona. Verifica-se, ainda, o crescimento de outras atividades ligadas ao setor

primário e com impacto na diversidade económica: a produção da raça de cães “Rafeiro do Alentejo” e de gado bravo-touro. A indústria extrativa do granito rosa de Monforte já foi importante no contexto regional, encontrando-se, atualmente, inativa, mas constitui um recurso a potenciar (CMM, 2020);

iii. **Santo Aleixo:** A freguesia de Santo Aleixo situa-se a sul do concelho de Monforte, junto à fronteira com os concelhos de Borba e Elvas. A freguesia é atravessada pelas EN 372 e EN 506. Tem uma área de 58,48 km<sup>2</sup> e 638 habitantes (2011). A sua densidade populacional é de 10,9 hab./Km<sup>2</sup> (CMM, 2020);

iv. **Vaiamonte:** A freguesia de Vaiamonte localiza-se a poente do concelho de Monforte, a cerca de 8 Km a poente do IP2 e da sede do Concelho. É atravessada pela EN 369 ligando Monforte a Alter do Chão. A freguesia de Vaiamonte possui tem uma área de 83Km<sup>2</sup> e 656 habitantes (2011), sendo a sua densidade populacional de 7,9 hab./Km<sup>2</sup> (CMM, 2020).

Nos limites territoriais da freguesia de Vaiamonte, encontram-se importantes propriedades agrícolas que, pertenceram, outrora, a algumas famílias senhoriais mais importantes desta região, com principal destaque para a denominada Quinta de Torre de Palma (CMM, s/d).

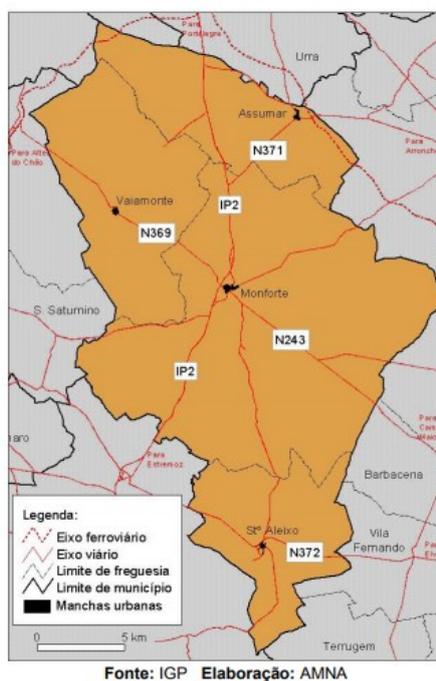
No que respeita à rede viária, o concelho de Monforte é servido por cinco importantes vias rodoviárias:

- i. Itinerário principal n.º 2 (IP2) – Percorre o Município de Monforte no sentido Norte-Sul, ocupando a vila de Monforte uma posição centralizada entre Portalegre e Estremoz;
- ii. Estrada Nacional 371 (EN 371) – Ligando o IP2 a Arronches e atravessando a localidade de Assumar;
- iii. Estrada Nacional 243 (EN 243) – Possibilita a ligação entre Monforte e Campo Maior;
- iv. Estrada Nacional 372 (EN 372) – Estabelece a ligação entre a freguesia de Santo Aleixo e a cidade de Elvas;
- v. Estrada Nacional 369 (EN 369) – Liga Vaiamonte e Alter do Chão.

Monforte é ainda atravessado pela linha ferroviária do Leste que faz a ligação entre Entroncamento, Elvas e Badajoz, sendo a estação de Assumar um dos pontos de paragem dos comboios de passageiros (Figura 3). Todavia, a oferta do serviço ferroviário é ainda muito escassa (AMNA, 2018).

**Figura 3**

*Rede rodoviária e ferroviária principal do concelho de Monforte*



#### 4.1.3. A mobilidade

De acordo com os dados do Plano de Transportes Escolares para o ano letivo de 2019-2020, está assegurada a realização de 3 circuitos públicos (Quadro 15), durante os dias úteis da semana.

**Quadro 15***Circuitos de Transportes Públicos no Concelho de Monforte*

<b>Circuito</b>	<b>Itinerário</b>
1	Vaiamonte - Monforte - Assumar - Portalegre
2	Monforte - Estremoz
3	Santo Aleixo - Estremoz

Fonte: Serviços Municipais de Monforte (2020)

O primeiro circuito de transportes públicos tem início numa sede de concelho próximo de Monforte, nomeadamente em Fronteira, e percorre depois as freguesias de Vaiamonte, Monforte e Assumar e tem, como destino final, a capital de distrito do Alto Alentejo, Portalegre. O segundo circuito de transportes faz ligação direta entre a freguesia de Monforte e o concelho vizinho de Estremoz. Por fim, o terceiro circuito de transportes tem início na freguesia de Santo Aleixo e, por sua vez, faz ligação direta com Estremoz. Estes 3 itinerários são realizados pela empresa de transportes Rodoviária do Alentejo, S.A, durante duas vezes por dia: viagens de ida no período da manhã e de volta no período da tarde (CMM, 2020).

O Quadro que se segue indica os Circuitos de Transportes Especiais que se efetuam no Concelho de Monforte.

**Quadro 16***Circuitos de Transportes Especiais - Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos*

<b>Circuito</b>	<b>Origem</b>	<b>Destino</b>	<b>Código Passe</b>	<b>Valor Passe</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>100% Município</b>
1	Assumar	Monforte	03/04	50,50€	21	1060,50€
2	Santo Aleixo		5	62,50€	22	1375,00€
3	Vaiamonte		2	40,00€	27	1080,00€
4	C.R.M. Assumar		03/04	50,50€	8	404,00€
5	Montes			33,78€	14	472,92€
<b>Totais</b>					<b>92</b>	<b>4392,41€</b>

Fonte: Serviços Municipais de Monforte (2020)

Segundo a análise do quadro anterior, pode-se referir que existem 5 circuitos de transportes especiais que integram diversos anos de escolaridade, isto é, desde o ensino pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, e viajam no total 92 alunos. Os transportes públicos destes níveis de escolaridade são também assegurados pelo município de Monforte e estes são totalmente comparticipados pela própria autarquia (CMM, 2020).

O quadro que se segue indica o número de alunos que frequentam o ensino secundário fora do concelho de Monforte e que por sua vez são transportados pela empresa “Rodoviária do Alentejo, S.A.

#### Quadro 17

*Alunos a Transportar pela Rodoviária do Alentejo, S.A. - Ensino Secundário*

Freguesias	Rainha Stª Isabel Estremoz	São Lourenço Portalegre	Agrupamento de Escolas do Bonfim Portalegre	IEFP Portalegre	Escola de Hotelaria e Turismo Portalegre	Total
Santo Aleixo	2					2
Monforte		15	12		1	28
Assumar		2	3		1	6
Vaiamonte		3	8	1	1	13
Total	2	20	23	1	3	49

Fonte: Serviços Municipais de Monforte (2020)

Analisando o quadro anterior, podemos verificar que existem 49 alunos a utilizar os transportes públicos para poderem frequentar o ensino secundário fora do concelho de Monforte, no ano letivo 2019-2020. Destes, a maior parte (47 alunos) desloca-se com destino à capital de distrito (Portalegre) e apenas 2 alunos se deslocam com destino a Estremoz. Outro aspeto a salientar é que os passes dos estudantes são comparticipados pelo município de Monforte, em 50%, cabendo os outros restantes 50% aos alunos. As viagens dos alunos do ensino secundário são asseguradas pela empresa de transportes “Rodoviária do Alentejo S.A” (CMM, 2020).

O quadro que se segue refere o número de alunos a transportar pelo Município de Monforte, por freguesia.

**Quadro 18**

*Alunos a Transportar pelo Município de Monforte, por freguesia*

<b>Freguesias</b>	<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Alunos Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Total</b>
Assumar	Pré-escolar	0	38
	1.º Ciclo	0	
	2.º Ciclo	11	
	3.º Ciclo	27	
	Secundário	0	
Santo Aleixo	Pré-escolar	0	17
	1.º Ciclo	0	
	2.º Ciclo	8	
	3.º Ciclo	9	
	Secundário	0	
Vaiamonte	Pré-escolar	1	36
	1.º Ciclo	3	
	2.º Ciclo	16	
	3.º Ciclo	16	
	Secundário	0	
Monforte	Pré-escolar	4	12
	1.º Ciclo	1	
	2.º Ciclo	2	
	3.º Ciclo	3	
	Secundário	2	
<b>Total</b>			<b>103</b>

Fonte: Elaboração própria, conforme informação dos Serviços Municipais de Monforte (2021)

Com base na análise do quadro anterior, observa-se que os alunos dos 2º e 3º Ciclos que mais utilizam os transportes cedidos pelo Município de Monforte residem nas freguesias periféricas e que, de acordo com a legislação em vigor, são de transporte obrigatório pela autarquia, uma vez que se encontram a mais de 3 Km do estabelecimento de ensino (CMM, 2020).

A rede de transportes públicos gerais do concelho de Monforte está inserida em duas ligações com carreiras interurbanas de circulação diária, que por sua vez fazem a ligação entre as cidades de Beja, Évora, Portalegre, Estremoz e Monforte, e são realizadas pela empresa Rodoviária do Alentejo, S.A. O serviço

de transporte é prestado durante o período da manhã e da tarde. É de realçar que o concelho de Monforte não é contemplado pelo serviço Rede Expressos, apenas assegurando as ligações em Portalegre e Estremoz. De acordo com a autarquia, este aspeto deve ser considerado num contexto mais alargado de prestação de serviço público pelos constrangimentos de dependência que gera na população, principalmente na mais idosa e mais jovem (CMM, 2020).

A reflexão crítica do PDMM (2020) conclui que a maioria dos transportes públicos se destina às crianças e jovens em idade escolar e que estas carreiras só existem porque são asseguradas pela autarquia, tendo custos sociais, que devem ser discutidos numa perspetiva de serviço público.

#### **4.1.4. O Plano Diretor Municipal**

Os Planos Diretores Municipais (PDM) têm enquadramento legal definido pela Lei n.º 31/2014, de 30 de maio (Lei de Bases Gerais da Política Pública de Solos, de Ordenamento do Território e de Urbanismo) e pelo Decreto-Lei n.º 80/2015, de 14 de maio (Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão Territorial), constituindo um dos veículos de concretização, a nível municipal, do sistema de gestão territorial em que se fundamenta a política de ordenamento do território e de urbanismo (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo, s/d).

O Decreto-Lei n.º 80/2015, artigo 95.º:

(...) estipula que “o plano diretor municipal (PDM) é o instrumento que estabelece a estratégia de desenvolvimento territorial municipal, a política municipal de solos, de ordenamento do território e de urbanismo, o modelo territorial municipal, as opções de localização e de gestão de equipamentos de utilização coletiva e as relações de interdependência com os municípios vizinhos, integrando e articulando as orientações estabelecidas pelos programas de âmbito nacional, regional e intermunicipal” (CCDRA, s/d).

A decisão de elaborar ou rever o PDM é determinada por deliberação da câmara municipal, a qual deve ser baseada na estratégia de desenvolvimento local. O acompanhamento da elaboração do PDM é assegurado por uma comissão consultiva de natureza colegial, coordenada e presidida pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR) territorialmente competente. Esta comissão fica obrigada a um acompanhamento continuado dos trabalhos de elaboração da proposta de plano, processo assegurado mediante o recurso à plataforma colaborativa de gestão territorial.

Para além da participação referida, as competências das CCDR no âmbito dos PDM aplicam-se igualmente, com as devidas adaptações, aos processos de alteração, alteração por adaptação, correções materiais e suspensão dos PDM ou das suas componentes (CCDR, s/d).

No ano de 1987, foi inaugurada a Escola Básica 2/3 de Monforte (identificada na Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares como Escola Básica nº1 de Monforte), tendo-se constituído como Agrupamento Vertical de Escolas de Monforte, em 2000, integrando os jardins-de-infância (Pré-escolar) e escolas do 1º Ciclo de Monforte, Vaiamonte, Assumar e Santo Aleixo.

No que respeita à taxa de abandono escolar, à taxa de transição ou conclusão no concelho de Monforte, verifica-se o seguinte:

- i. A taxa de abandono escolar em 2011, no concelho de Monforte, encontrava-se no intervalo de 2,13 a 4,97, o mais alto da classificação;
- ii. Em 2013/2014, a Taxa de Transição ou Conclusão em Percentagem no 1º Ciclo, por Concelhos, era de 93,9 a 97,7 em Monforte, o intervalo mais baixo descrito no Atlas da Educação (2017);
- iii. Do mesmo modo, em 2013/2014, a Taxa de Transição ou Conclusão (%) no 2º Ciclo, por Concelhos, em Monforte era de 91,8 a 97,1, ainda o intervalo mais baixo da classificação;
- iv. Em 2013/2014, a Taxa de Transição ou Conclusão (%) no 3º Ciclo, por Concelhos, era em Monforte de 89,2 a 94,4, novamente o intervalo mais baixo da classificação (CMM, 2020).

Em 2013/2015, os *Scores* de Tendência nos Resultados nos Exames no 1º Ciclo, por Concelhos, indicavam que Monforte se encontrava num nível “Mau”. Em 2012/2015, os *Scores* de Tendência nos resultados nos exames no 3º Ciclo, por Concelhos, indicavam que Monforte se encontrava em “Risco”. E, por fim em 2011/2016, os *Scores* de Tendência nos resultados nos exames no 3º Ciclo, por Concelhos, referiam que Monforte se encontrava num nível “Mau” (CMM, 2020).

A realidade social identificada tem as suas consequências no processo educativo, o que levou o Agrupamento de Escolas de Monforte a optar por projetos no âmbito dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), de modo a poder colmatar as diferenças e as assimetrias existentes, definindo estratégias e objetivos de inclusão, onde o Município de Monforte se assumiu como principal parceiro (CMM, 2020).

A existência do Centro de Recuperação de Menores de Assumar (CRMA), que se dedica à integração e inclusão de crianças e jovens com multideficiência, oriundos de todo o País foi mais um desafio para a comunidade educativa, pois estas crianças e jovens têm aulas no Agrupamento de Escolas até aos 18 anos.

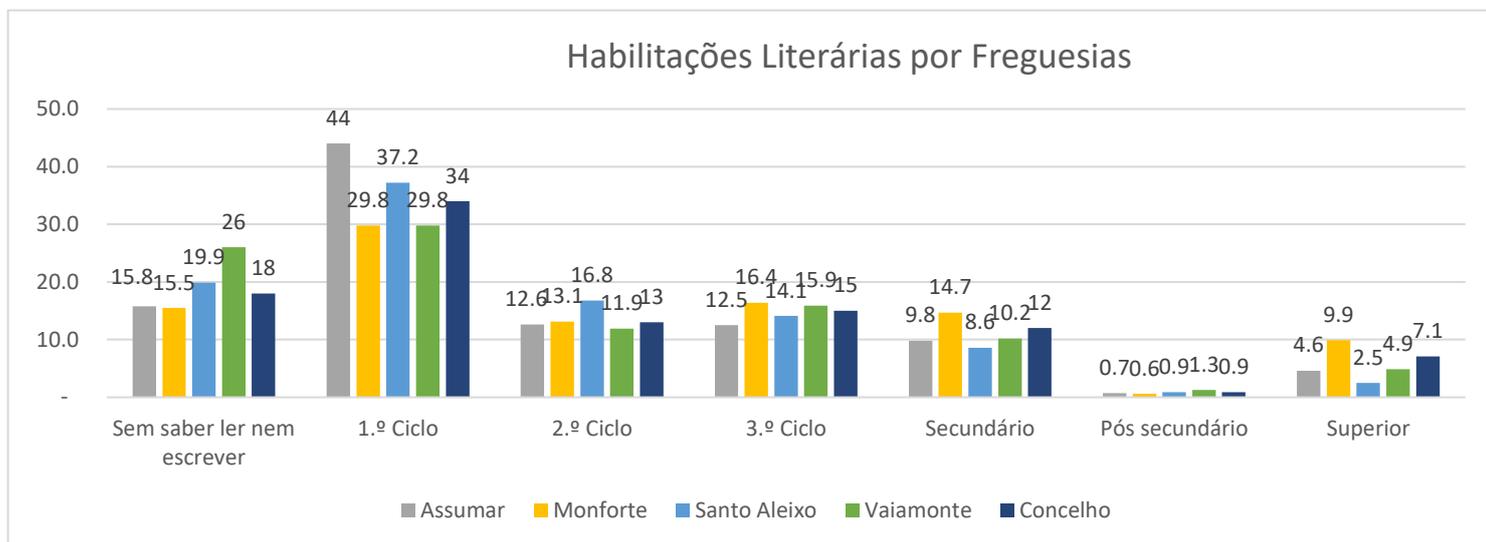
Assim, os dados recolhidos no caso de estudo da escola de Monforte, no Atlas de Educação, “*Contextos Sociais e Locais do Sucesso e do Insucesso*” (Santos, 2017), em que as escolas de Monforte são um dos estudos de caso, revelam as dificuldades desta comunidade ao nível do abandono e insucesso escolar.

Deste modo, o Município de Monforte justifica a necessidade de investir, em parceria com o Ministério da Educação, na requalificação do seu parque escolar, mas principalmente a necessidade de alcançar níveis diferentes de qualificação através de um processo educativo que envolva toda a comunidade (CMM, 2020).

O gráfico seguinte indica as habilitações literárias da população do concelho de Monforte, por freguesias.

## Gráfico 1

### Habilitações literárias por freguesias



Fonte: Serviços Municipais de Monforte (2020)

De acordo com o gráfico anterior:

- i. Vaiamonte é a freguesia que tem a maior percentagem de pessoas que não sabe ler nem escrever (26%);
- ii. Assumar regista a maior percentagem de indivíduos que possui apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico (44%);
- iii. Santo Aleixo é a freguesia com maior percentagem de pessoas com habilitações escolares ao nível do 2.º ciclo do ensino básico (16,8%);
- iv. Monforte apresenta a maior percentagem de indivíduos com o 3.º ciclo do ensino básico (16,4%);
- v. É também a freguesia de Monforte que apresenta a maior percentagem de pessoas com habilitações escolares ao nível do ensino superior (9,9%).

A maioria da população do concelho de Monforte tem o 1.º ciclo completo e possui uma taxa de analfabetismo de 18%, sendo significativa a percentagem (23%) dos que não concluem o terceiro ciclo, alcançando os 30% da população

entre os 18-24 anos que não prosseguiu os estudos. Deste modo, justifica-se o maior índice de desemprego entre a população jovem (15-24 anos) da NUT III (+ de 40%), atingindo principalmente o sexo feminino.

A baixa empregabilidade na unidade territorial para a população jovem que completou o ensino superior leva, naturalmente, à saída dos jovens com formação superior. A percentagem da população que completou o ensino superior situa-se nos 9%, sendo a mais baixa, no intervalo entre os 30-34 anos da NUT III. O ensino secundário situa-se na média da NUT III, quando se considera o intervalo entre os 20 e os 24 anos (Gráfico 1).

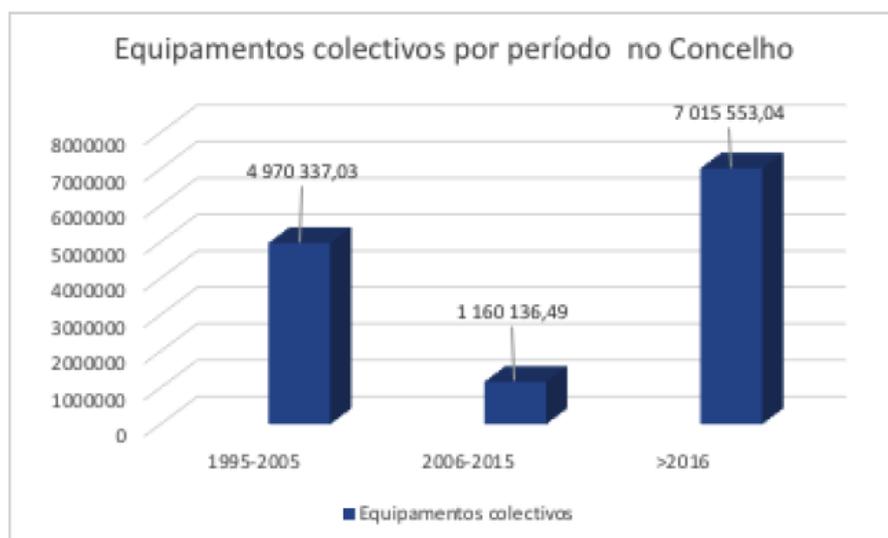
A vulnerabilidade do tecido social é grande, no que respeita ao grau de ensino e formação, existindo uma evolução, comparativamente aos censos de 2001 (dados INE, 2011, referidos por CMM, 2020).

#### 4.1.5. A Rede de equipamentos de utilização coletiva

No gráfico que se segue, podemos observar os investimentos do Município de Monforte em equipamentos sociais, culturais e desportivos.

**Gráfico 2**

*Evolução do Investimento em Equipamentos Coletivos por Período no Concelho de Monforte*



Fonte: Serviços Municipais de Monforte (2020)

Nos equipamentos sociais, estão incluídos os lares, centros de dia, centros de apoio a atividades de tempos livres, escolas, centros de educação e formação, centros de saúde e apoio à construção de equipamentos da administração pública do estado. Nos equipamentos culturais, estão os museus, bibliotecas, centros interpretativos e a sala polivalente para recreio e lazer, assim como o apoio à reabilitação de espaços de interesse cultural na área do Património. Nos equipamentos desportivos, encontram-se todas as tipologias que estão determinadas para a prática de desporto (CMM, 2020).

Deste modo, os equipamentos coletivos satisfazem o nível de procura, colocando-se apenas a necessidade de adaptações das instalações desportivas, uma vez que foram das primeiras a ser construídas e necessitam de ser reabilitadas e de melhorar a sua eficiência energética. Uma vez que os principais equipamentos coletivos estão situados no Centro Urbano de Monforte, a autarquia considera que as freguesias deverão dispor de uma rede que as aproxime dos mesmos, devido principalmente à idade avançada das populações.

Nos últimos anos, a partir de 2015, assiste-se a uma diversificação de equipamentos que, para além da sua função sociocultural, desportiva ou educativa, contribuem para a atratividade do território. De realçar a reabilitação de edifícios, propriedade da Autarquia, para infraestruturas socioculturais, estando planeados mais investimentos nas áreas da reabilitação urbana e da estratégia de desenvolvimento urbano, constituindo uma oportunidade para repensar novos espaços integrados, no contexto urbano, dotando-os de multifuncionalidade (CMM, 2020).

## **4.2. A dimensão demográfica**

### **4.2.1. A população e sua evolução**

Em conformidade com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, entre 1864 e 1950, verificou-se, no concelho de Monforte, um crescimento continuado da população. Nesta fase, o número de habitantes passou

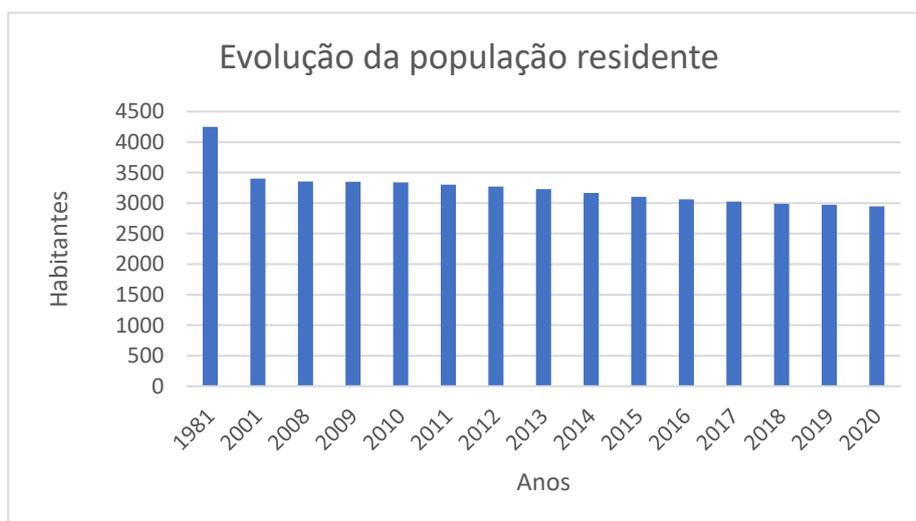
de 3800 para 8295 indivíduos, devendo-se este crescimento às elevadas taxas de natalidade. Desde o ano 1950, a população residente do concelho de Monforte está em situação de acentuada diminuição.

O período de 1960 a 2001 correspondeu a um decréscimo acentuado da população. Este decréscimo deveu-se, principalmente a uma mudança de mentalidades e de comportamentos e à procura de melhores condições de vida (êxodo rural) (CMM, 2012).

O Gráfico que se segue indica a evolução da população residente no concelho de Monforte, no período 1981-2020.

### Gráfico 3

*Evolução da População Residente (1981-2020): Município de Monforte*



Fonte: PORDATA (2021)

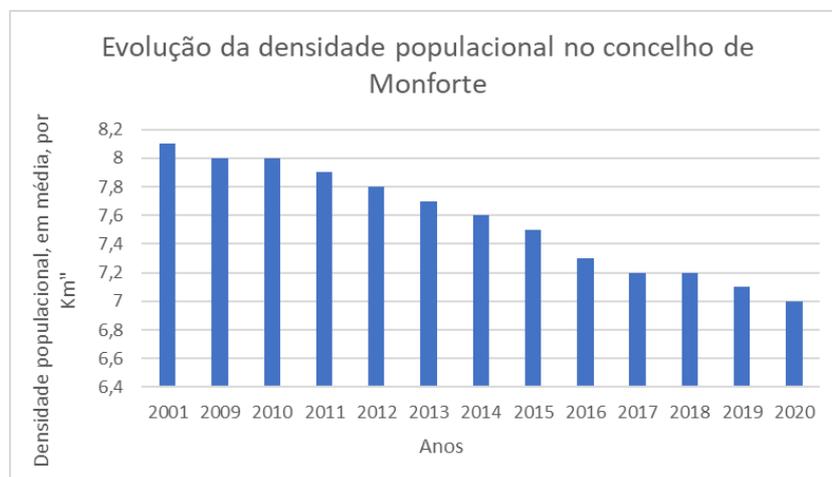
Como se pode observar no gráfico anterior:

- i. Entre 1981 e 2001, a população residente no concelho de Monforte, diminuiu, verificando-se menos 847 indivíduos;
- ii. Entre 2001 e 2020, a população residente de Monforte diminuiu de 3.353 para 2.962 (um decréscimo de 11, 7%).

O gráfico seguinte refere-se à evolução da densidade populacional do concelho de Monforte, entre 2001 e 2020.

#### Gráfico 4

*Evolução da densidade populacional do concelho de Monforte*



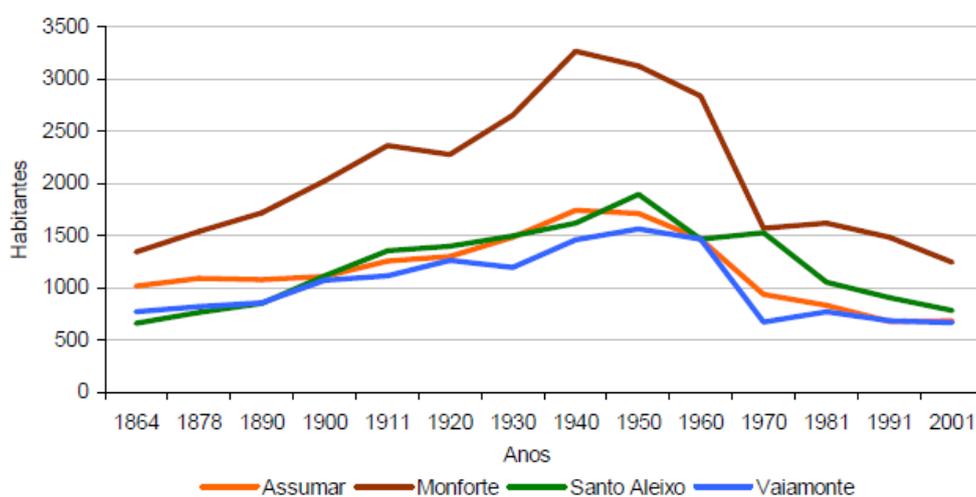
Fonte: PORDATA (2021)

Conforme o gráfico anterior, verificou-se uma diminuição da densidade populacional, em média, por Km<sup>2</sup>, no concelho de Monforte, entre 2001 e 2020.

O gráfico seguinte refere-se à evolução da população residente no concelho de Monforte, por freguesias.

#### Gráfico 5

*Evolução da População Residente (1864-2001): Freguesias do Município de Monforte*



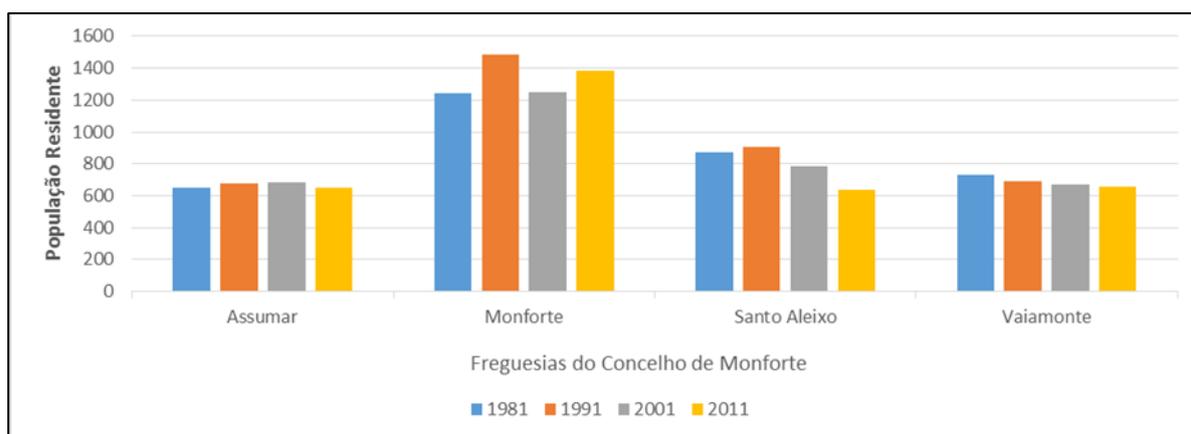
Fonte: Carta Educativa do Concelho de Monforte (2012)

A análise da evolução demográfica nas quatro freguesias do concelho de Monforte permite constatar que o número de habitantes residentes, em todas as freguesias, aumentou de 1864 até 1950 e diminuiu desde então, até 2001. Porém, verifica-se uma exceção na freguesia de Assumar, onde houve um aumento de sete pessoas relativamente a 1991, atingindo em 2001, um total de 687 indivíduos (CMM, 2012).

Podemos verificar, ainda, no gráfico seguinte, que a freguesia de Monforte, à exceção das outras, teve um aumento da população residente, no período de 2001 a 2011, contabilizando mais 136 indivíduos.

### Gráfico 6

*Evolução demográfica do concelho de Monforte (freguesias)*

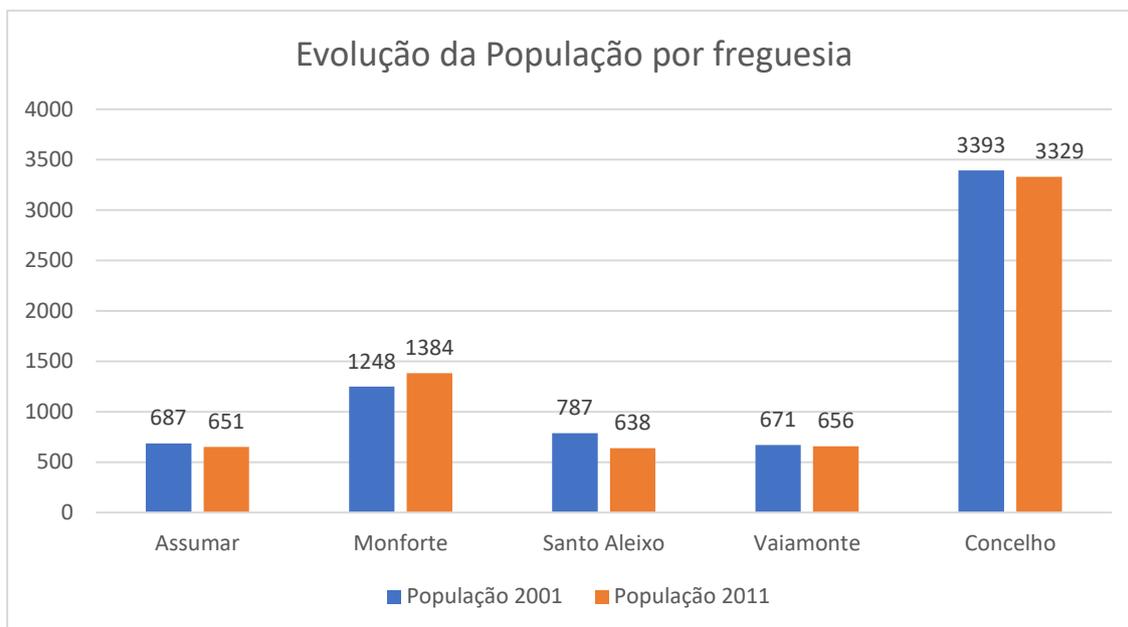


Fonte: Carta Educativa do Concelho de Monforte (2012)

Na década de 2001 a 2011, ocorreu um envelhecimento da população, de um modo geral, por todo o país, sendo que, na região do Alentejo, a taxa passou de 163 para 178 idosos por cada 100 indivíduos jovens. Em 2011, todos os municípios desta região, à exceção de Benavente, têm mais população idosa do que jovem. Além disso, neste período, todos os municípios da região Alentejo, com exclusão de Beja, Barrancos, Alpiarça e Monforte, acentuaram o respetivo índice de envelhecimento (INE, 2012).

### Gráfico 7

*Evolução da População Residente por Freguesia (2001-2011).*



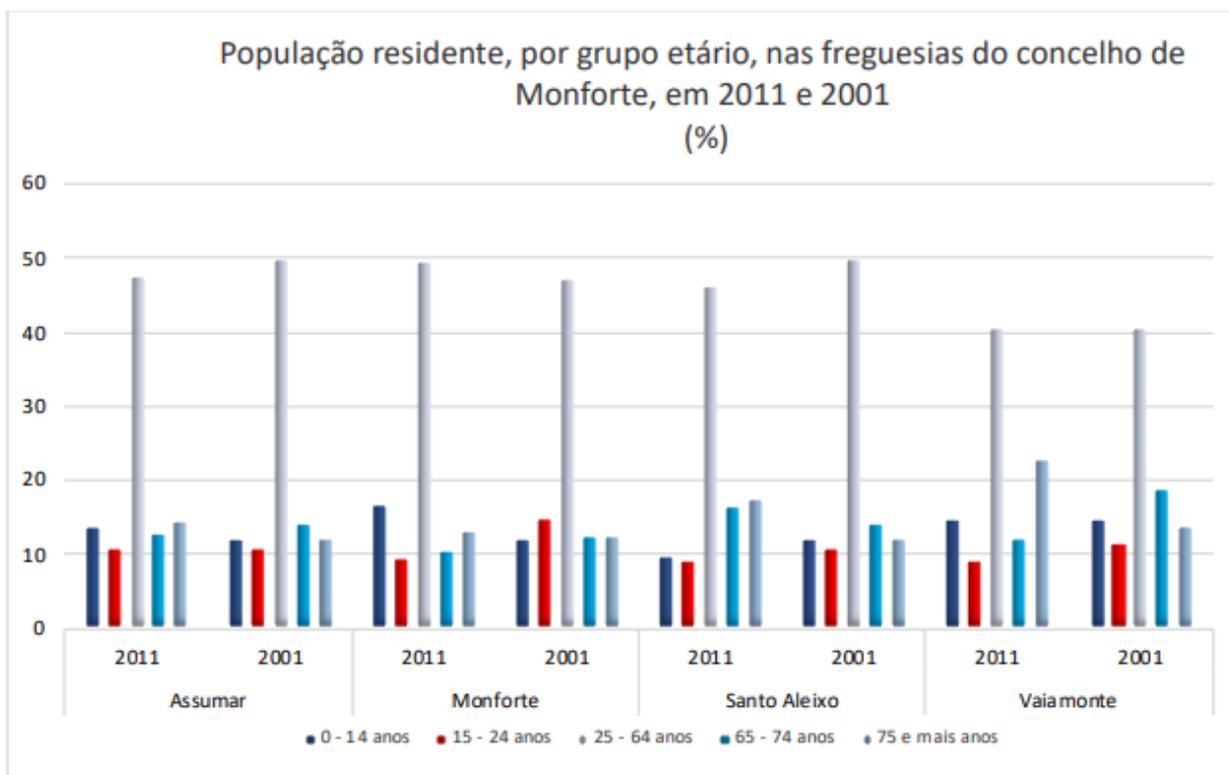
Fonte: (Câmara Municipal de Monforte, 2020)

Como podemos observar no gráfico anterior, a freguesia de Monforte é a única freguesia do concelho que regista um saldo positivo, no que respeita à evolução da população, no período 2001-2011. A freguesia de Santo Aleixo é a que regista o maior saldo negativo (-149).

O gráfico seguinte refere-se à população residente por grupo etário, nas freguesias do concelho de Monforte (2001-2011).

### Gráfico 8

População Residente por Grupo Etário, nas Freguesias do Concelho de Monforte (2001-2011)



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

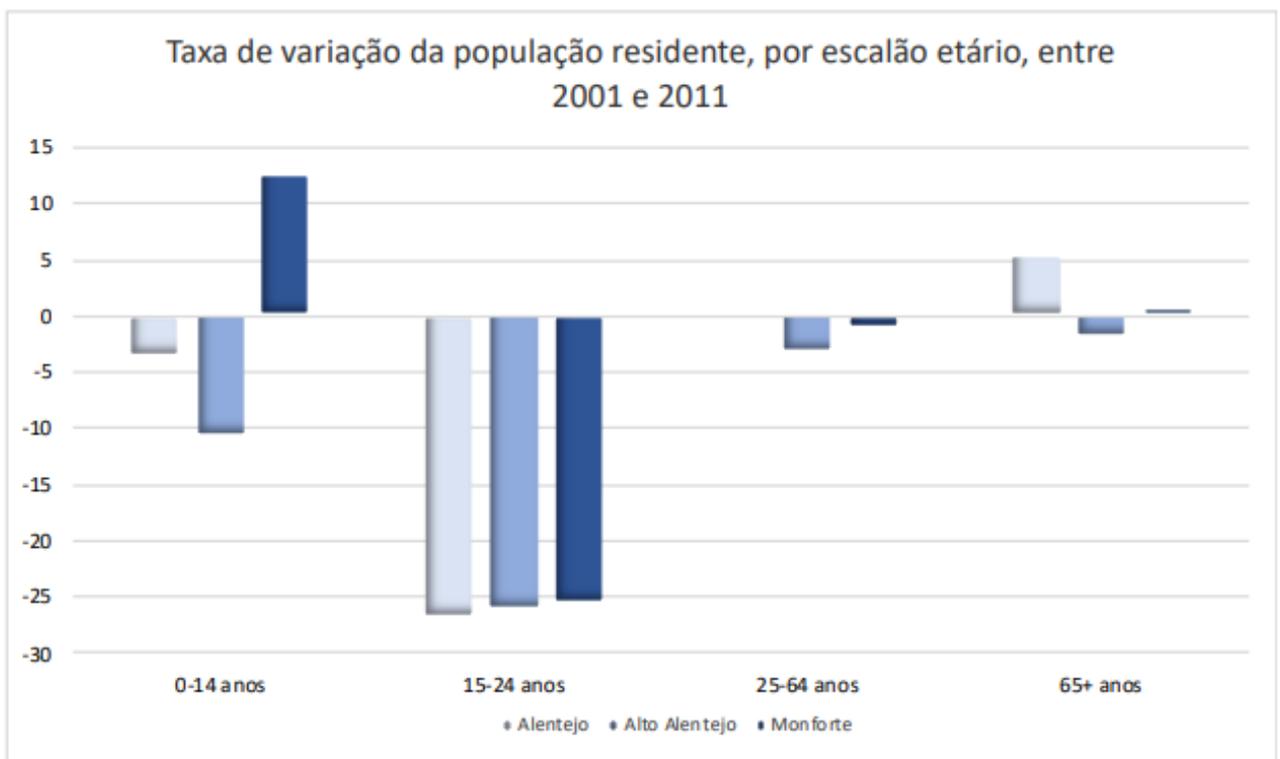
Conforme o gráfico anterior, verificamos que:

- i. em 2001, a freguesia de Vaiamonte registava a maior percentagem de população residente, com idade compreendida entre os 0 e 14 anos, enquanto que em 2011, a freguesia de Monforte ocupava esta posição;
- ii. em 2001, a freguesia de Monforte apresentava a maior percentagem de população residente, com idade compreendida entre os 15 e os 24 anos, contudo, em 2011, seria a freguesia de Assumar a registar esse valor;
- iii. em 2011, a freguesia de Santo Aleixo apresenta a maior percentagem de população residente com idades compreendidas entre os 65 e 74 anos;
- iv. a freguesia de Vaiamonte regista a maior percentagem de população residente com 75 e mais anos, no concelho, tanto em 2001, como em 2011.

O gráfico que se segue, representa a taxa de variação da população residente por escalão etário no período 2001-2011.

### Gráfico 9

*Taxa de Variação da População Residente por Escalão Etário (2001-2011)*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

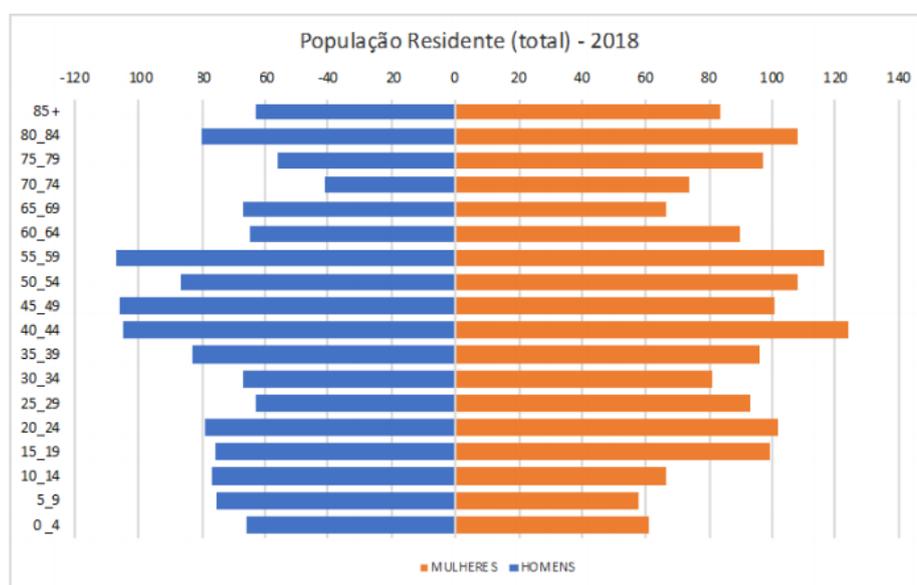
A taxa de variação da população do concelho de Monforte, entre 2001-2011, é de -1,9%, abaixo da média do Alto Alentejo e com uma tendência regressiva de -6,7% (EIDT do Alto Alentejo). Já a freguesia de Monforte regista uma taxa de variação positiva de 10% e com um crescimento da população entre os 0-14 anos, o que contribui para o saldo positivo deste grupo etário no contexto da NUTS III e NUTSII (CMM, 2020). Em Monforte, tal como nos municípios de Viana do Alentejo e Nisa, não se verificou um recuo na proporção de casais com filhos, contrariamente aos restantes municípios da região Alentejo em igual

período (INE, 2012). Consideramos que a comunidade cigana residente no concelho terá contribuído para este aumento da população residente entre os 0 e 14 anos (INE, 2011).

O gráfico seguinte refere a população residente (total) no concelho de Monforte, no ano 2018.

### Gráfico 10

*População Residente (Total) no concelho de Monforte (2018)*



Fonte: (Câmara Municipal de Monforte, 2020)

A pirâmide etária indica o aumento em 2018 da percentagem da população residente com mais de 80 anos, registando a mesma variação positiva entre os 15 e 24 anos, mas no geral verifica-se a mesma tendência, podendo o índice de envelhecimento vir a aumentar até 2021, se o concelho não conseguir manter a população residente com mais de 25 anos (CMM, 2020).

O Centro Urbano de Monforte situa-se na freguesia de Monforte e tem uma população de 1384 habitantes (INE,2011). É neste principal centro urbano que se situam o centro administrativo e político e a maioria dos equipamentos sociais mais importantes: a escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a biblioteca, as

piscinas e ainda uma diversidade de serviços. O município tem investido na descentralização, nas freguesias rurais, de equipamentos sociais, mas ainda assim não conseguiu impedir a perda de população nestes locais e o consecutivo aumento de população no Centro Urbano. O Centro Urbano de Monforte pertence à freguesia de Monforte situando-se na mesma o lugar de Prazeres classificado como de nível III, cuja população residente é de 29 habitantes, de acordo com os Censos de 2011 (CMM, 2020).

O Plano Diretor Municipal de Monforte (PDM, 2020) considera como aglomerados urbanos as quatro sedes de freguesia e definiu, apenas para atribuição de índices urbanísticos nos espaços urbanos, os seguintes níveis hierárquicos: Nível 1 – Monforte, Nível 2 – Assumar, Santo Aleixo e Vaiamonte, Nível 3 – Prazeres. A freguesia que mais população perde é a de Santo Aleixo, tendo cedido o lugar de 2º aglomerado mais populoso para Vaiamonte que tem registado a capacidade de resistir a índices regressivos de população. Vaiamonte tem vindo a revelar uma dinâmica populacional com capacidade de atrair residentes fora do Concelho e da Região (CMM, 2020).

A maior percentagem de população idosa está concentrada em três freguesias: Assumar, Santo Aleixo e Vaiamonte, sendo de realçar que a freguesia de Assumar retém percentualmente mais população entre os 15 e 24 anos, que o Centro Urbano de Monforte, enquanto a freguesia de Vaiamonte tem a maior percentagem de população entre os 0 e os 14 anos. Verifica-se ainda que o Centro Urbano de Monforte perde a sua população entre os 15 e 24 anos, que sai, quando atinge níveis de educação média ou superior (CMM, 2020).

Comparando o número de óbitos com o de nados vivos, pode-se verificar, mediante a análise dos Quadros 20 e 21, que existe um aumento do número de óbitos em 2020, relativamente a 2011, mas que este é acompanhado pelo aumento de nados vivos, embora não em número suficiente para a existência de um saldo natural positivo. Analisando os dados, ao longo dos anos de 2001 a 2018, relativamente ao saldo populacional total, observa-se que, sempre que o saldo populacional diminui, os saldos migratórios foram mais negativos, de que é exemplo o ano de 2014. Confirma-se que, quando o saldo total da população tende

para valores próximo do zero, tal é compensado por os valores do saldo migratório serem mais elevados, como aconteceu no ano 2001. Deste modo, conclui-se que a capacidade de atratividade do concelho é decisiva para inverter o saldo natural negativo (CMM, 2020).

O quadro seguinte representa o número de óbitos (total) no concelho de Monforte (1960-2020).

**Quadro 19**

*Número de Óbitos (Total) no concelho de Monforte (1960-2020)*

<b>Monforte: Anos</b>	<b>Óbitos: Frequência Absoluta</b>
1960	76
1981	71
1996	66
2001	58
2009	53
2010	54
2011	49
2012	50
2013	58
2014	63
2015	63
2016	52
2017	54
2018	52
2019	48
2020	56

Fonte: Adaptação própria conforme INE, 2021

Conforme o quadro anterior:

- i. O número de óbitos não voltou a atingir o registado no ano de 1960;
- ii. Comparativamente a 1960, no ano 2020 registaram-se menos 20 óbitos.

No quadro que se segue podemos observar o número de Nados-Vivos (total) no concelho de Monforte (1960-2020).

**Quadro 20**

*Número de Nados-Vivos (Total) no concelho de Monforte (1960-2020)*

<b>Monforte</b>	<b>Nados-Vivos</b>
1960	134
1981	34
1996	34
2001	31
2009	32
2010	31
2011	28
2012	29
2013	26
2014	29
2015	26
2016	22
2017	24
2018	26
2019	24
2020	28

Fonte: Adaptação própria conforme INE, 2021

De acordo com o Quadro anterior, podemos verificar que:

- i. O número de nados-vivos diminuiu, entre 1960e 1981 (menos 100);
- ii. De 2009 a 2020, o número de nados-vivos tem vindo a diminuir.

#### **4.3. A dimensão económica**

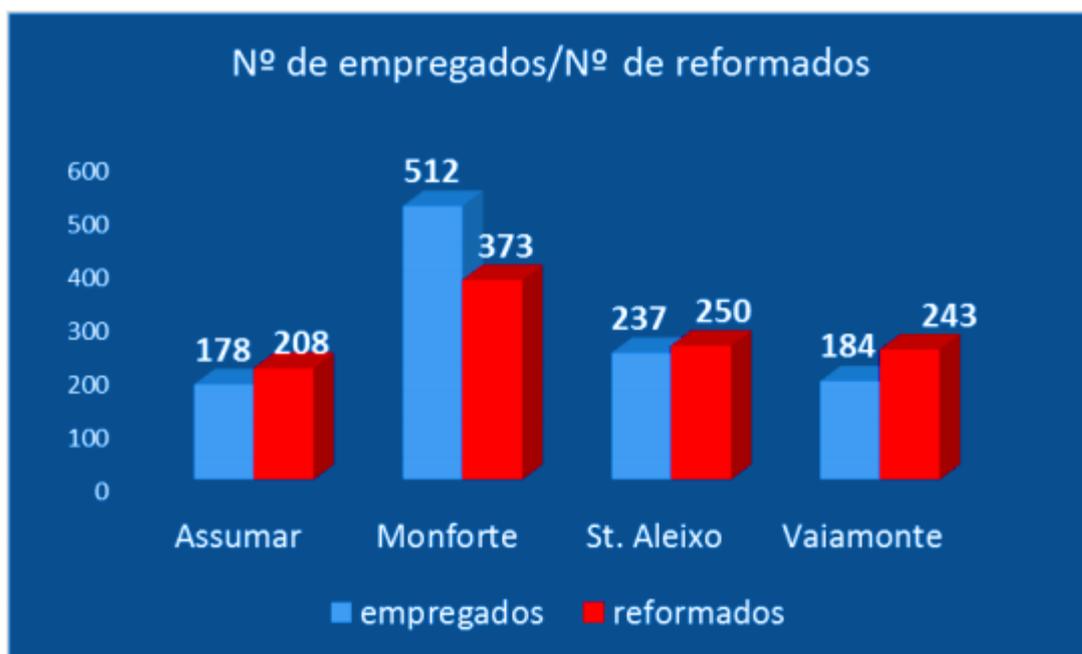
Em conformidade com a informação referida na Carta Educativa de Monforte (CMM, 2012) e disponibilizada pelo recenseamento geral realizado

pelo Instituto Nacional de Estatística, em 2011 (INE, 2012), o total da população ativa registou um aumento pouco significativo entre 1991 e 2011, passando de 1238 para os 1309 indivíduos. Assim sendo, a população ativa correspondia, nessa altura, a 39,3% da população total do concelho de Monforte.

O baixo número de população empregada é potenciado pelo seu envelhecimento, aumentando a proporção de reformados no âmbito da população total (Gráfico 11).

### Gráfico 11

*N.º de Empregados e de Reformados no concelho de Monforte*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

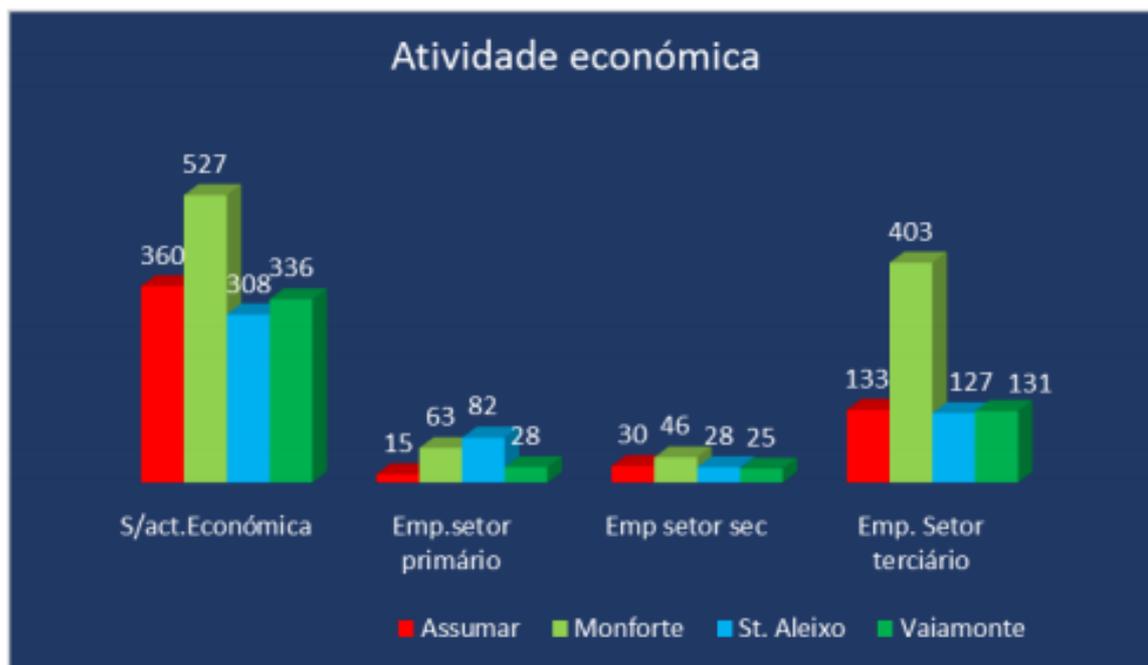
Conforme o gráfico anterior:

- i. a freguesia de Monforte é a única em que o número de empregados é maior que o número de reformados (mais 139);
- ii. a freguesia de Vaiamonte é a que apresenta maior diferença entre o número de empregados e o número de reformados (mais 59).

Seguidamente, apresentamos o gráfico respeitante à atividade económica no concelho de Monforte (2011).

**Gráfico 12**

*Atividade económica no concelho de Monforte (2011)*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

De acordo com o gráfico anterior:

- i. A maioria da atividade económica do concelho de Monforte desenvolve-se no setor terciário;
- ii. Santo Aleixo é a freguesia que regista maior atividade económica no setor primário;
- iii. A freguesia de Monforte é a que apresenta maior atividade económica nos setores secundário e terciário.

O Quadro seguinte apresenta o número de empresas existentes no concelho de Monforte, por setor de atividade económica.

**Quadro 21**

*Número de empresas existentes no concelho de Monforte, por setor de Atividade Económica*

Setor de Atividade Económica	Número de Empresas	
	Frequência	Frequência
	Absoluta (N)	Relativa (%)
Setor Primário	16	28,6
Setor Secundário	3	5,3
Setor Terciário	37	66,1
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria, com base no Relatório de Reflexão Crítica da Câmara Municipal de Monforte (2020)

Conforme o quadro anterior, o maior número de empresas existentes no concelho de Monforte pertence ao setor terciário, mais do dobro das existentes no setor primário. O setor secundário representa apenas 3 empresas no concelho de Monforte.

O quadro seguinte apresenta o número de empresas existentes no concelho de Monforte, por Área.

**Quadro 22**

Número de empresas existentes no concelho de Monforte, por Área

Área Empresas do concelho de Monforte	Número de Empresas
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	16
Comércio por Grosso e a Retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos	13
Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	8
Alojamento, restauração e similares	5
Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas	3
Atividades imobiliárias	3
Indústrias Transformadoras	2
Atividades financeiras e de seguros	2
Construção	1
Atividades administrativas e dos serviços de apoio	1
Atividades de Saúde Humana e Apoio Social	1
Outras atividades de serviços	1
<b>Total</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaboração própria, com base no Relatório de Reflexão Crítica da Câmara Municipal de Monforte (2020)

De acordo com o quadro anterior, verificamos que:

- i. O maior número de empresas existentes no concelho pertence à área da agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca;
- ii. Segue-se a área do comércio por grosso e a retalho e a reparação de veículos automóveis e motociclos.

Seguidamente, apresentamos o Quadro 23, representativo do número de trabalhadores por atividade económica na NUT III e na unidade geográfica de Monforte, segundo a atividade económica, comparando os dados entre 2010 e 2017.

### Quadro 23

Pessoal ao Serviço das Empresas, por Atividade Económica, no Concelho de Monforte

	Pessoal ao serviço (N.º) dos estabelecimentos por localização geográfica (NUTS – 2013) e atividade económica (CAE Ver. 3); Anual.			
	Alto Alentejo		Monforte	
	2017 N.º	2010 N.º	2017 N.º	2010 N.º
Total	29654	27966	590	563
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	6478	4348	198	164
Indústrias extrativas	48	83	0	
Indústrias transformadoras	4566	4180	49	63
Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio	101	60	0	0
Captação, tratamento e distribuição de água, saneamento, gestão de resíduos e despoluição	252	316	0	0
Construção	1793	2625	36	53
Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos	6489	7012	173	156
Transportes e armazenagem	915	921		12
Alojamento, restauração e similares	2514	2696	26	46
Atividades de informação e de comunicação	143	158		
Atividades imobiliárias	318	262		
Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	1655	1444	33	16
Atividades administrativas e dos serviços de apoio	1759	1265	18	14
Educação	558	697	6	10

Atividades de saúde humana e apoio social	1037	868	13	7
Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas	304	295	4	6
Outras atividades de serviços	724	736	27	13

Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

Conforme o quadro anterior:

- i. Tanto em 2010 como em 2017, a atividade económica que empregava mais pessoas no concelho de Monforte, era a Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca;
- ii. Verifica-se um decréscimo no número de empregados nas indústrias transformadoras, registando-se menos 14 indivíduos em 2017;
- iii. No total, a população empregada em empresas aumentou, sendo o principal setor a agricultura (CMM, 2020).

O Quadro 24 representa o saldo entre as empresas constituídas e as dissolvidas, sendo este positivo em mais 37, no período entre 2009 e 2019.

#### Quadro 24

*Constituição e Dissolução de Empresas no Concelho de Monforte (2009-2019)*

<b>Constituição e Dissolução de empresas entre 2009 e 2019</b>	<b>Constituição</b>	<b>Dissolvidas</b>	<b>Saldo</b>
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	16	5	11
Indústrias extrativas	0	1	-1
Indústrias transformadoras	2	2	2
Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio	0	0	0
Captação, tratamento e distribuição de água: saneamento, gestão de resíduos e despoluição	0	0	0
Construção	1	3	-2
Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos	13	3	10
Transportes e armazenagem	0	0	0
Alojamento, restauração e similares	5	3	2
Atividades de informação e de comunicação	0	0	0
Atividades financeiras e de seguros	2	2	2
Atividades imobiliárias	3	1	2

Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	8	1	7
Atividades administrativas e dos serviços de apoio	1	0	1
Educação	0	0	0
Atividades de saúde humana e apoio social	1	1	1
Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas	3	1	2
Outras atividades de serviços	1	0	1
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>23</b>	<b>33</b>

Fonte: Câmara Municipal de Monforte, 2020

O setor da Agricultura e do Comércio por grosso foram os o que mais cresceram (CMM, 2020). «A atividade turística constitui um dos setores com maior investimento nos últimos anos, potenciados por uma estratégia integrada de promoção dos produtos endógenos, associada à cultura/identidade local e amenidade do território» (CMM, 2020, p. 60).

O relatório de reflexão crítica do PDMM (2020) conclui que a dinâmica demográfica revela a necessidade de continuidade da atratividade do concelho e de renovação do tecido social, bem como de fixação da população, de preferência a mais jovem e de aumento do nível de formação. A diversidade da atividade económica e o aumento da taxa de empregabilidade, devem contribuir para novas dinâmicas demográficas, relacionadas com a valorização do seu capital humano (CMM, 2020).

#### **4.4. A dimensão cultural e associativa**

##### **4.4.1. Tradições e costumes do Concelho**

###### **4.4.1.1. A tauromaquia**

A Tauromaquia no Concelho de Monforte é considerada “*Património Cultural e Imaterial de Interesse Municipal*”. Monforte está desde sempre ligado à Tauromaquia, assumindo um papel relevante na defesa da festa brava, de natureza municipal, nacional e internacional. É o concelho do País e

provavelmente do Mundo, com maior número de coudelarias, ganadarias e toureiros que foram e continuam a ser afamados embaixadores de Monforte (CMM, s/d).

#### 4.4.1.2. O artesanato

Monforte é um concelho que se diferencia pelo seu artesanato muito característico e onde ainda se encontra uma grande multiplicidade de trabalhos executados com diversos materiais. Porém, pode afirmar-se que o artesanato do Concelho de Monforte tem muitas influências na arte pastoril, uma tradição ancestral que foi transmitida de geração em geração. Por exemplo, o tarro, para além da sua função prática, uma vez que servia para transportar os alimentos para o local de trabalho, conservando a sua temperatura, possui também uma função decorativa.

Em todas as freguesias do concelho, existem ainda alguns artesãos que trabalham essencialmente em madeira, cortiça, pele e em chifre de bovino (CMM, s/d).

O próximo quadro refere o número de artesãos existentes no Concelho de Monforte, por freguesia.

#### Quadro 25

*Artesãos existentes no Concelho de Monforte por freguesia*

Artesãos	Freguesia	Frequência Absoluta (N)
Tecidos	Monforte	3
Madeira	Monforte	2
Ferro Forjado	Monforte	1
Artigos em pele	Monforte	1
Folha de estanho	Monforte	1
Miniaturas Património Concelhio	Monforte	1
Trapo e madeira	Monforte	1
Bandarilhas	Monforte	1

Eva e Madeiras	Monforte	1
Pedra e pintura	Monforte	1
Chifre	Monforte	1
Sapateiro	Monforte	1
Costura/Tecidos	Monforte	1
Pintura em gesso	Monforte	1
Feltro	Vaiamonte	1
Bijuteria	Assumar	1
Madeira e Cortiça	Santo Aleixo	2
Madeira – Raízes	Santo Aleixo	1
Bordados	Santo Aleixo	1
<b>Total</b>		<b>23</b>

Fonte: Elaboração própria, com base em documentação facultada pela Junta de Freguesia de Monforte (2021)

Como podemos observar, no quadro anterior, Monforte é a freguesia com mais artesãos, seguindo-se Santo Aleixo com 4 e Vaiamonte e Assumar com 1 artesão cada uma.

#### **4.4.2. Núcleos históricos do concelho**

##### **4.4.2.1. Património Arqueológico**

O concelho de Monforte é conhecido por uma ampla diversidade de sepulturas megalíticas e de menires. Nele, podemos encontrar a Anta da Serrinha e a Anta Grande da Rabuje, monumento que já vem referido desde 1929. Junto à estrada Monforte-Portalegre pode-se encontrar igualmente a Anta do Monte Velho (localizada na freguesia de Assumar, numa propriedade privada denominada Monte Velho) e o Menir dos Sete. Próximo das ruínas romanas de Torre de Palma, é igualmente possível contemplar o Menir da Carrilha (CMM, s/d).

A *Villa* Romana de Torre de Palma situa-se a cerca de 5 Km de Monforte,

na herdade com o mesmo nome. Trata-se de uma grande *villa* rústica onde uma poderosa família Romana, os Basil II, cujo nome é conhecido através de uma inscrição encontrada no próprio local, construíram uma luxuosa residência, aí se fixando de modo permanente talvez desde o séc. II até ao séc. IV da nossa era, e explorando um vasto latifúndio, incluindo lagares, celeiros e outras dependências agrícolas (CMM, s/d).

#### **4.4.2.2. O Núcleo Museológico**

A Igreja de Santa Maria Madalena, situada na freguesia de Monforte, possui uma exposição permanente designada “Sagrado & Profano em Monforte”. Esta exposição é composta por painéis de textos explicativos, ilustrados com fotografias, disponibilizando informações detalhadas sobre o património do concelho de Monforte e reúne uma coleção de peças de arte sacra, alfaias litúrgicas e documentos antigos outrora pertencentes à Fábrica da Paróquia de Monforte. Na antiga sacristia apresenta-se uma exposição fotográfica que registra as recentes intervenções no espaço físico da igreja, e as intervenções de conservação e restauro realizadas nas peças que se encontram expostas. O núcleo museológico de Monforte foi uma das instituições por nós inquiridas neste estudo (CMM, s/d).

#### **4.4.2. As Associações**

No âmbito das associações no concelho que se dedicam à solidariedade, divulgação da cultura, prática do desporto, preservação das tradições ou simplesmente ao lazer, o Município de Monforte possui as seguintes instituições:

- i. Associação dos Bombeiros Voluntários de Monforte;
- ii. Santa Casa da Misericórdia de Monforte;
- iii. Centro Social de Santo António;
- iv. Fundação Vaquinhas e Velez do Peso;
- v. Centro Social e Paroquial de Santo Aleixo;

- vi. SOFIMO – Sociedade Filarmónica Monfortense;
- vii. ACRA – Associação de Criadores do Rafeiro Alentejano;
- viii. AGITAGENTE – Associação de Jovens de Monforte;
- ix. A Pironga;
- x. ASA – Associação Cultural e Desportiva Santo Aleixense;
- xi. Associação Cultural e Recreativa dos Prazeres;
- xii. Associação Santo Aleixo Jovem;
- xiii. Monforjovem – Associação de Jovens de Monforte;
- xiv. Futebol Clube Monfortense;
- xv. Sporting Clube Assumarense;
- xvi. BTT Assumar – Muachos;
- xvii. Grupo de Cicloturismo Assumarense;
- xviii. Monforquad – Associação de Amigos do TT;
- xix. Monbiketeam – Monforte Bike Team;
- xx. Clube de Aerodelismo Asas de Monforte;
- xxi. Grupo de Forcados Amadores de Monforte;
- xxii. Associação de Criadores de Bovinos de Raça Alentejana  
(CMM, 2015).

Das associações indicadas pelo município de Monforte, foram inquiridas as seguintes:

- i. Associação dos Bombeiros Voluntários de Monforte;
- ii. Centro Social de Santo António;
- iii. Fundação Vaquinhas e Velez do Peso;
- iv. Centro Social e Paroquial de Santo Aleixo;
- v. ACRA – Associação de Criadores do Rafeiro Alentejano;
- vi. AGITAGENTE – Associação de Jovens de Monforte;
- vii. A Pironga;
- viii. Associação Cultural e Recreativa dos Prazeres;
- ix. Associação Santo Aleixo Jovem;

- x. Futebol Clube Monfortense;
- xi. Grupo de Cicloturismo Assumarense;
- xii. Monforquad – Associação de Amigos do TT.

#### 4.5. A dimensão social

##### 4.5.1. Dados Sociais Relevantes

De acordo com o Relatório de Reflexão Crítica do Plano Diretor Municipal do Município de Monforte (PDMM, 2020), um dos principais constrangimentos do concelho é a existência de alojamentos não clássicos<sup>1</sup> em Monforte que correspondem ao número de famílias representadas por freguesia e agregados, conforme podemos constatar no quadro seguinte:

##### Quadro 26

*Alojamentos não clássicos no concelho de Monforte*

Agregados/Nº Elementos	1	2	3	4	5	6	7	8
Assumar	1	2	1	1	0	0	0	1
Monforte	1	0	4	9	6	3	3	0
Vaiamonte	0	4	2	2	4	3	0	0

Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

Conforme podemos verificar no quadro 26:

- i. A freguesia de Assumar regista um agregado familiar com 8 elementos, residindo num alojamento não clássico, representando o agregado familiar com maior número de pessoas vivendo nestas condições;

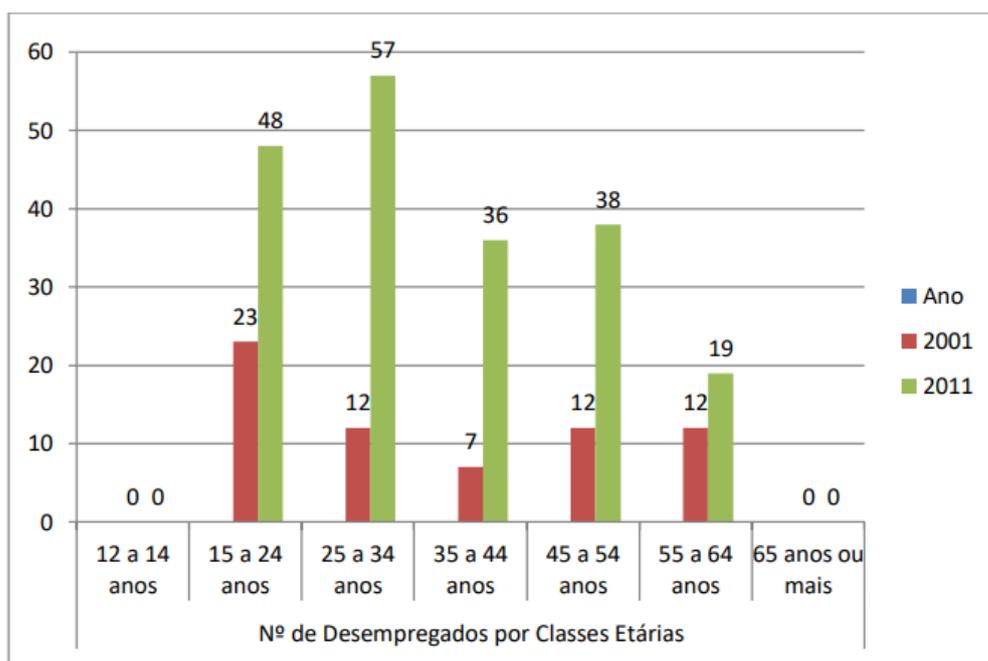
<sup>1</sup> Os alojamentos não clássicos referem-se às “barracas” onde as comunidades de etnia cigana vivem, nas freguesias de Assumar, Vaiamonte e Monforte. Trata-se dos acampamentos.

- ii. Na freguesia de Assumar residem 20 pessoas em alojamentos não clássicos;
- iii. Monforte regista o maior número de agregados familiares residentes neste tipo de alojamento;
- iv. 118 pessoas residem na freguesia de Monforte em alojamentos não clássicos;
- v. Vaiamonte indica 3 agregados familiares compostos por 6 elementos cada;
- vi. 60 pessoas residem na freguesia de Vaiamonte neste tipo de alojamentos;
- vii. Verificamos ainda a ausência deste tipo de alojamentos na freguesia de Santo Aleixo. Tal deve-se ao facto de não residirem pessoas de etnia cigana nesta freguesia.

O gráfico que se segue (gráfico 13) refere-se ao número de desempregados por classes etárias no concelho de Monforte.

**Gráfico 13**

*N.º de desempregados por faixa etária- evolução (2001-2011)*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

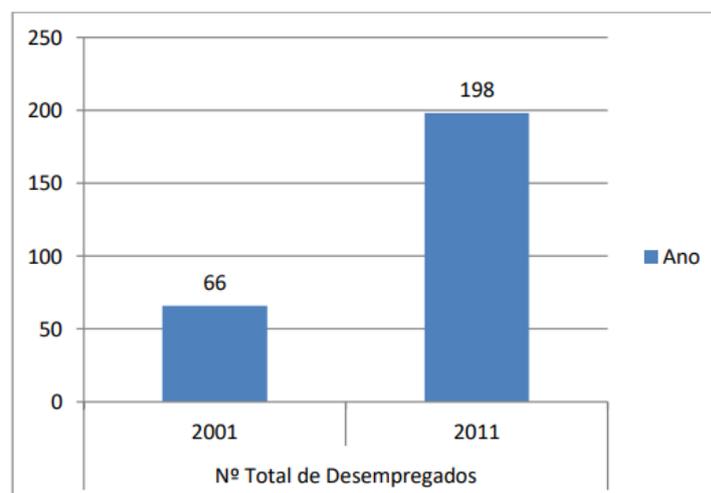
Segundo a análise do gráfico anterior, pode-se concluir que:

- i. O desemprego aumentou de 2001 para 2011;
- ii. A classe etária com um maior índice de desemprego, em 2011, era a de indivíduos com idades compreendidas entre 25-34 anos;
- iii. em 2011, a faixa etária menos afetada pelo desemprego foi a faixa etária dos 55 anos aos 64 anos;
- iv. as classes etárias dos 12 anos a 14 anos e dos 65 anos ou mais, para ambos os anos, não registaram quaisquer dados, devido a incluir nestas faixas etárias pessoas que não estão em idade ativa, neste caso as crianças e os idosos (CMM, 2020).

A partir da informação anterior, podemos inferir o número total de desempregados no concelho de Monforte, nos anos 2001 e 2011, representados no gráfico que se segue.

#### Gráfico 14

*N.º Total de desempregados (2001-2011)*

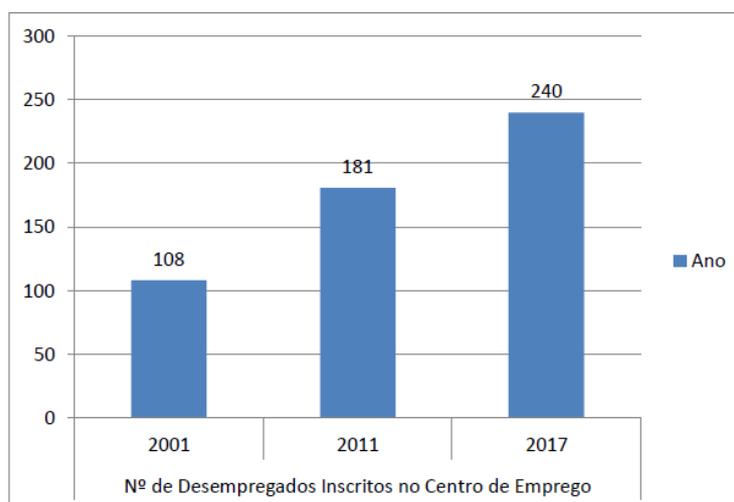


Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

Seguidamente, apresentamos o gráfico 15, que representa o número de desempregados inscritos no Centro de Emprego entre 2001 e 2017.

### Gráfico 15

*Nº de desempregados inscritos no Centro de Emprego entre 2001 e 2017*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

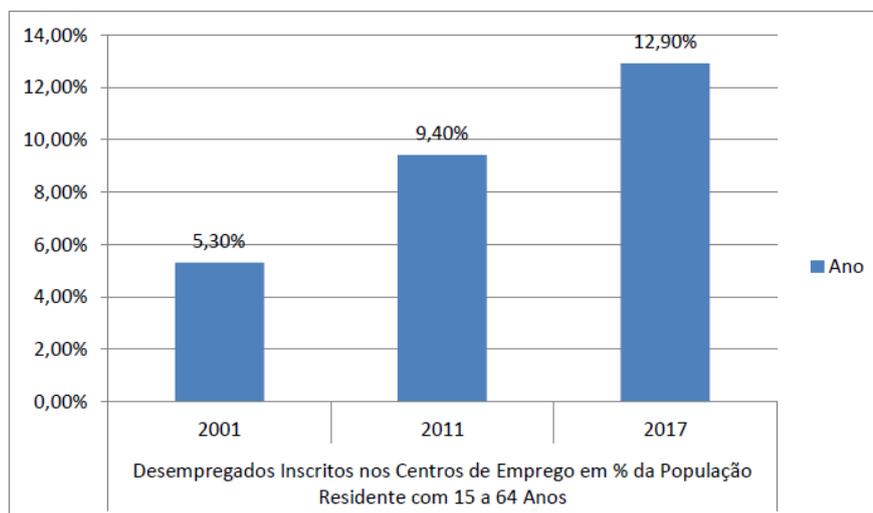
Analisando o gráfico 15, pode-se observar que:

- i. o número de indivíduos desempregados inscritos no centro de emprego tem vindo a aumentar, desde o ano de 2001 até ao ano de 2017;
- ii. de 2001 para 2017, verificou-se um aumento de 132 pessoas (CMM, 2020).

No gráfico que segue (gráfico 16) podemos observar o número de desempregados inscritos no centro de emprego no total da população residente (%) com idade compreendida entre os 15 e os 64 anos.

### Gráfico 16

*Desempregados inscritos no Centro de emprego no total da população residente (%)*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

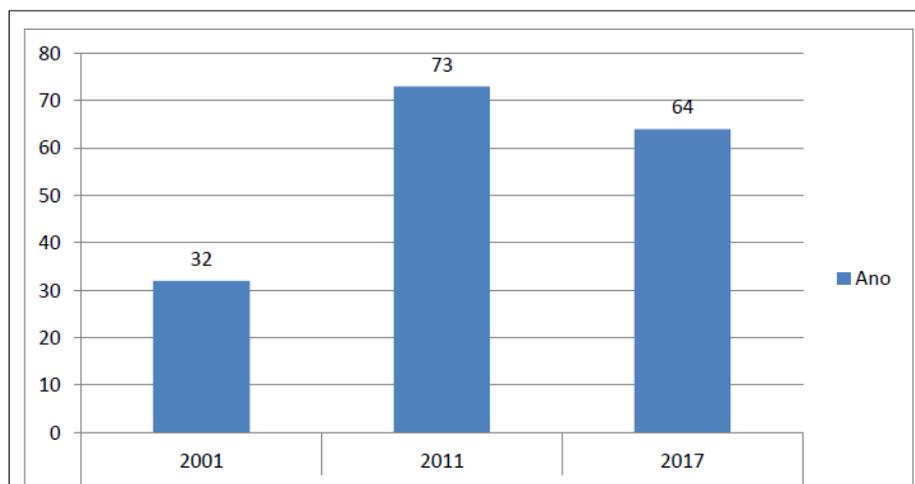
Conforme podemos observar no gráfico anterior:

- i. a percentagem dos desempregados inscritos nos centros de emprego da população residente com 15 a 64 anos no concelho de Monforte tem vindo a aumentar, desde o ano de 2001 até ao ano de 2017;
- ii. de 2001 para 2017, verificou-se um aumento de 7,6% do número de desempregados inscritos nos centros de emprego.

No gráfico que se segue, podemos observar o número de pessoas beneficiárias de subsídio de desemprego no concelho de Monforte, nos anos 2001, 2011 e 2017.

### Gráfico 17

*N.º de beneficiários de subsídio de desemprego- evolução (2001-2017)*



Fonte: Câmara Municipal de Monforte (2020)

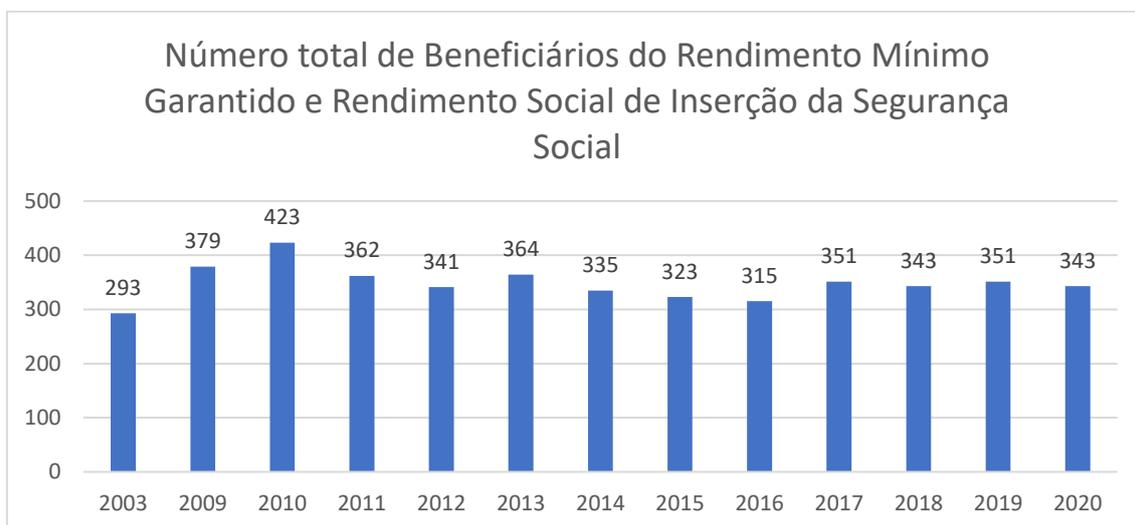
Analisando o gráfico anterior, sobre o número de pessoas beneficiárias de subsídio de desemprego no concelho de Monforte, pode-se constatar que:

- i. este número aumentou desde o ano de 2001 para o ano de 2011.
- ii. posteriormente o número de beneficiários diminuiu a partir do ano de 2011.

Seguidamente, no gráfico 18, analisa-se o número total de Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social, no concelho de Monforte (2003-2020).

### Gráfico 18

*Número total de Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social, no concelho de Monforte*



Fonte: PORDATA (2021)

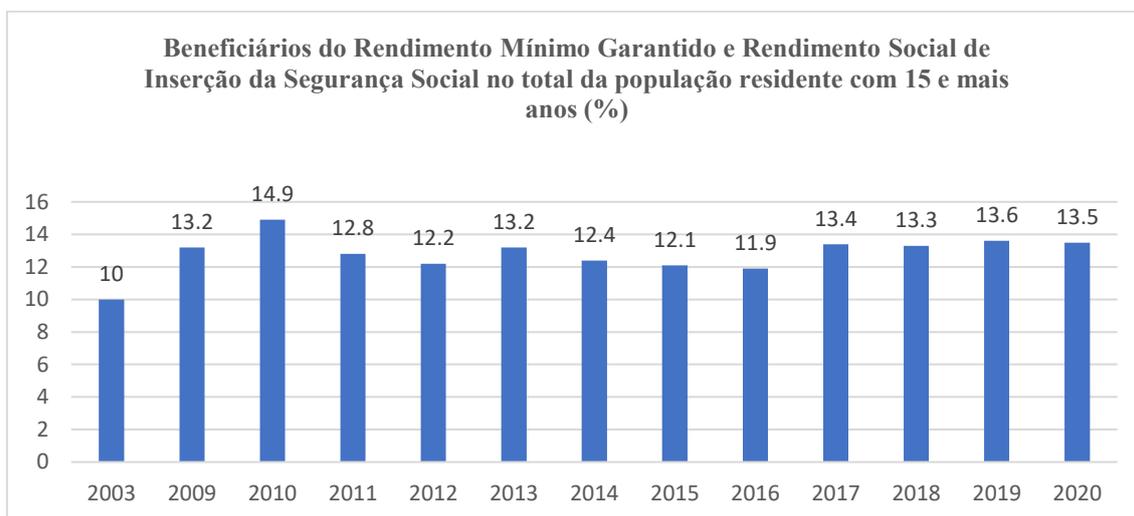
Conforme o gráfico anterior:

- i. entre 2003 e 2010, regista-se uma subida do número total de beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e do Rendimento Social de Inserção (RSI) (mais 130);
- ii. em 2011 há uma descida do número total de beneficiários do RMG e do RSI, mantendo-se estável até 2020.

No gráfico 19, podemos observar o número de Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social no total da população residente com 15 e mais anos (%).

### Gráfico 19

*Beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e Rendimento Social de Inserção da Segurança Social no total da população residente com 15 e mais anos (%), no concelho de Monforte*



Fonte: PORDATA (2021)

De acordo com o gráfico anterior, verificamos que:

- i. no período entre 2003 e 2010, verifica-se uma subida de 4,9% de beneficiários do RMG e do RSI, no total da população residente com 15 e mais anos;
- ii. de 2013 a 2016, a tendência é decrescente;
- iii. de 2017 a 2020, a percentagem de beneficiários mantém-se estável.

## 4.5.2. Rede social

### 4.5.2.1. A Rede Solidária do Medicamento

O Município de Monforte tem implementado o Programa Abem, Rede Solidária de Medicamentos, no qual a Autarquia foi uma das seis selecionadas para integrar o projeto piloto promovido pela Associação Dignidade, uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), que surgiu da parceria entre a área social (Cáritas Portuguesa e Plataforma Saúde em Diálogo) e a área da

saúde (Associação Nacional das Farmácias e Associação Portuguesa da Indústria Farmacêutica) e que é responsável pelo desenvolvimento, operacionalização e gestão deste programa, o primeiro de cariz solidário dinamizado por essa instituição.

Este Programa pretende garantir o acesso aos medicamentos, por parte de qualquer cidadão que, em Portugal, se encontre numa situação de carência económica que o impeça de comprar os medicamentos comparticipados que lhe sejam prescritos por receita médica (CMM, 2020).

#### **4.5.2.1. A Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Monforte**

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) são instituições oficiais não judiciárias, com autonomia em termos funcionais, que pretendem promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações que possam afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (CPCJ, s/d).

A Portaria n.º 824/2005 criou a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Concelho de Monforte, que fica instalada num edifício da Câmara Municipal (Diário da República, 2005).

A tabela que se segue diz respeito ao relatório de avaliação da atividade da CPCJ de Monforte.

**Tabela 1**

Relatório de avaliação da CPCJ de Monforte

<b>Ano</b>	<b>Casos transitados</b>	<b>Novos casos instaurados</b>	<b>Casos reabertos</b>	<b>Casos arquivados liminarmente</b>	<b>Total de entradas</b>	<b>Volume processual global</b>
<b>2016</b>	9	14	3	16	26	26
<b>2017</b>	6	27	4	16	37	21
<b>2018</b>	6	27	4	16	37	21

Fonte: Elaboração própria conforme os relatórios de avaliação da atividade das CPCJ (2017, 2018 e 2019)

De acordo com a tabela anterior, verifica-se:

- i. uma diminuição do número de casos transitados, de 2016 para 2018;
- ii. por outro lado, o número de novos casos instaurados quase que duplicou de 2016 para 2018;
- iii. o número total de entradas aumentou consideravelmente de 2016 para 2018.

No ano 2018 registou-se ainda um total de 587 crianças e jovens residentes, uma taxa de incidência de 3,6 e uma média mensal de 10 processos ativos (CNPDPCJ, 2018).

De acordo com o anexo II do Relatório Anual de Avaliação da atividade das CPCJ de 2019 (Taxa de Incidência), a CPCJ de Monforte registou 27 no que respeita ao volume processual global, um total de 587 crianças e jovens residentes e uma taxa de incidência de 4,60. A média mensal de processos ativos foi de 9 (CNPDPCJ, 2019).

#### **4.5.2.2. A Rede Local de Intervenção Social de Monforte**

O programa Rede Local de Intervenção Social (RLIS) baseia-se numa lógica de intervenção articulada e integrada de instituições com responsabilidade no desenvolvimento da ação social, visando potenciar uma atuação harmoniosa dos diversos organismos e entidades envolvidas no prosseguimento do interesse público e promover a implementação de novas formas de atuação e diferentes estratégias de ação em resposta às necessidades sociais (Segurança Social, 2021).

Em 2016, a Rede Local de Intervenção Social começou com 66 casos em Arronches e Monforte . Os concelhos de Arronches e Monforte dispõem de um novo serviço de atendimento e acompanhamento social que previa, no início, dar apoio a um total de 66 casos de emergência social. O projeto de criação de uma rede local de intervenção social (RLIS), nos concelhos de Arronches e Monforte, surgiu da Associação Casa Juvenil Nossa Senhora da Assunção (Aguiã, 2016).

De acordo com a presidente da associação, Maria João Valentim, o projeto contou com uma verba de 186 mil euros, financiados a cem por cento pelo Portugal 2020. Tem

a duração de três anos e conta com uma equipa multidisciplinar que atua principalmente na prevenção de situações de pobreza, apoio e encaminhamento em situações de vulnerabilidade social.

Para o diretor distrital da Segurança Social de Portalegre, João Carlos Laranjo, o facto destes serviços, que estavam centralizados na Segurança Social, passarem para as estruturas locais é essencial. As vantagens encontram-se na proximidade dos técnicos que, deste modo, podem dar uma resposta mais eficaz e eficiente. Os novos serviços de atendimento e acompanhamento social da RLIS foram apresentados, em 2016, nos municípios de Arronches e Monforte (Aguiã, 2016).

#### **4.5.2.3. O Conselho Local de Ação Social de Monforte**

Os Conselhos Locais de Ação Social (CLAS) são estruturas concelhias de funcionamento do Programa da Rede Social, seguindo a mesma lógica de "fórum de articulação e congregação de esforços", enunciada para as Comissões Sociais de Freguesia, abrindo-se à participação de entidades privadas sem fins lucrativos, organismos da Administração Pública implantados nessa área, organizações representativas do sector económico, entre outras.

Os CLAS são constituídos com o objetivo de planear integradamente e garantir a implementação de iniciativas de desenvolvimento social local, com vista a uma maior eficácia e racionalização de meios na erradicação da pobreza e da exclusão social (Segurança Social, 2019).

O CLASM (Conselho Local de Ação Social de Monforte) é presidido por Mariana Mota, Vereadora do Município de Monforte.

Conforme o aviso do Programa Operacional de Inclusão Social e Emprego (POISE) n.º 32, de setembro de 2019, relativamente aos Contratos Locais de Desenvolvimento Social, em Monforte, a Entidade Coordenadora Local da Parceria (ECLP) é o Centro de Dia Nossa Senhora dos Milagres.

#### **4.5.2.3.1. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância de Monforte**

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde, conjuntamente com o envolvimento das famílias e da comunidade onde está inserido.

O SNIPI procura garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), tratando-se de um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações preventivas e reabilitativas, no domínio da educação, da saúde e da ação social (SNS, s/d).

A Equipa Local de Intervenção (ELI) de Campo Maior, Arronches e Monforte atua nos concelhos referidos segundo os princípios do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e tem como entidade promotora a Associação Coração Delta. A intervenção precoce abrange crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade com alterações nas funções ou estruturas do corpo ou com risco grave de atraso no desenvolvimento. São elegíveis para acesso ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, todas as crianças que acumulem quatro ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental.

O SNIPI tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), entendendo-se como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social (Decreto-lei 281/09 de 6 de outubro).

A ELI é constituída por uma equipa multidisciplinar formada por técnicos de diferentes áreas: educador de infância, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnico de reabilitação psicomotora, psicólogo e técnico de serviço social que acompanham as crianças e respetivas famílias em diferentes contextos (domicílio, creche, jardim de infância) (Delta Cafés, s/d).

A intervenção é desenvolvida no contexto natural de vida da criança (domicílio, ama, creche, jardim-de-infância), conforme a necessidade da família. Para cada criança e família é indicado um profissional de IP, designado por mediador de caso que apoiado pela equipa se responsabiliza pela comunicação com a família, pela realização do Plano Individual da Intervenção Precoce (PIIP) e pela articulação com outros serviços da comunidade que possam vir a ser necessários, como por exemplo: associações da comunidade, linhas de apoio social, serviços médicos, serviços de apoio ao emprego, entre outros.

No que respeita à referenciação, em caso de preocupação relativamente ao desenvolvimento da criança, qualquer pessoa (familiar, professor ou educador, profissional de saúde ou outro), poderá referenciar para a ELI de Campo Maior, Arronches e Monforte. Para tal deverá contatar a respetiva ELI e solicitar a ficha de referenciação (Coração Delta, 2020).

#### **4.5.2.4. O Núcleo Local de Inserção de Monforte**

O Núcleo Local de Inserção é um órgão local, coordenado pela Segurança Social e é organizado por representantes de diversos setores de intervenção (segurança social, emprego e formação profissional, educação, saúde e autarquia local), que têm o dever e a obrigação de acompanhar o desenvolvimento das ações previstas no contrato de inserção dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção, inseridas na respetiva área de intervenção, assegurando a transmissão da informação ao NLI (CMAB, s/d).

Os núcleos locais de inserção integram representantes dos organismos públicos responsáveis na área da atuação da segurança social, emprego e formação profissional, educação, saúde e autarquias locais, designados pelos respetivos ministérios e nomeados mediante despacho do Ministro da Segurança Social, da Família e da Criança (Diário da República, 2005).

O NLI de Monforte é constituído por um representante do setor da segurança social, um representante do sector da saúde, um representante do setor

da educação, um representante do setor do emprego e formação profissional e um representante do setor da autarquia local (Diário da República, 2005, p. 2165).

#### **4.5.2.5. A Carrinha S.O.S.**

Em 2013, o Município de Monforte criou o serviço “Carrinha S.O.S.”, tendo em conta os seguintes fatores:

- i. a população idosa residente, com idade igual ou superior a 65 anos atinge uma percentagem de 29% no concelho de Monforte, quando a média nacional, segundo dados da carta social, é de 19.7%;
- ii. de entre o elevado número de idosos, muitos deles vivem sós, isolados e sujeitos a situações de vulnerabilidade;
- iii. as respostas sociais existentes no concelho manifestam-se insuficientes.

Neste contexto, a “Carrinha S.O.S.” pretende prestar apoio, através de um serviço que atenda à resolução de pequenos problemas de ordem doméstica, relacionados com o conforto e a segurança das suas habitações (CMM, 2013).

Conforme o regulamento da Câmara Municipal de Monforte sobre a “Carrinha S.O.S.”, artigo 2.º:

1. Podem usufruir dos serviços da “Carrinha SOS” os munícipes que satisfaçam os seguintes requisitos:
  - a) Tenham idade igual ou superior a 65 anos;
  - b) Sejam pensionistas;
  - c) Encontrem-se em situação de carência ou de fragilidade social, notoriamente reconhecidas;
2. (...) os munícipes com mobilidade reduzida e sem rede familiar de suporte (CMM, 2013, p.2).

A intervenção da “Carrinha S.O.S.” tem a seguinte tipologia:

1 - Os serviços prestados dizem respeito à execução de pequenas reparações domésticas, como sejam:

- Reparções simples de serralharia, incluindo afinação de portas e janelas substituição de fechaduras e chaves;
- Reparação e substituição de torneiras, louças sanitárias, sifões e acessórios de bancada de cozinha;
- Reparação e substituição de tomadas de eletricidade, casquilhos, lâmpadas e interruptores;
- Limpeza de caleiras e desobstrução de tubos de queda;
- Limpeza de quintais e canteiros estritamente necessários para a mobilidade do utente;
- Organização do espaço de habitação , em especial, arrumação e mudança de localização de mobiliário e objetos pesados, recolha de velharias e fixação de objetos às paredes e tetos (CMM, 2013, p. 3).

#### **4.5.2.6. O Cartão Municipal do Idoso**

O cartão municipal do idoso procura apoiar os idosos residentes no concelho de Monforte, economicamente mais carenciados que, por falta de meios, estão impedidos de terem acesso a uma situação financeira mais digna (CMM, 2013). A Câmara Municipal de Monforte criou o Cartão Municipal do Idoso (2013), tendo em consideração os seguintes aspetos:

- i. o concelho de Monforte (...) tem uma parte significativa da sua população composta por pessoas idosas;
- ii. (...) os idosos são uma das camadas populacionais mais desprotegidas socialmente;
- iii. a necessidade de apoiar os idosos do concelho no sentido de promover a dignificação e melhoria das suas condições de vida;

- iv. (...) compete às autarquias locais promoverem a resolução dos problemas que afetam as populações, principalmente aquelas que se encontram mais desprotegidas (CMM, 2013, p. 2).

No que respeita aos beneficiários do Cartão Municipal do Idoso, de acordo com o regulamento do município, estes devem cumprir os seguintes requisitos:

- a) Terem idade igual ou superior a 65 anos;
- b) Serem pensionistas, reformados ou carenciados, sem meio de subsistência;
- c) Residirem e serem eleitores no concelho de Monforte há pelo menos dois anos;
- d) Que, vivendo sozinhos, auferam rendimentos iguais ou inferiores a 80% da retribuição mínima mensal garantida, em vigor para o ano a que respeita o cartão, ou que, integrando um agregado familiar, a média dos rendimentos per capita não ultrapasse aquele valor (CMM, 2013, p.3).

Os benefícios do Cartão Municipal do Idoso são os seguintes:

- a) Redução de 50% no pagamento de consumo de água para fins domésticos até 5m<sup>3</sup> mensais desde que o contador esteja em seu nome há, pelo menos, um ano;
- b) Redução de 50% no pagamento de tarifas de lixo e saneamento; c) Desconto de 50% nas taxas, tarifas e preços municipais, com exceção das taxas relativas a operações de loteamento. Nas licenças de obras o desconto abrangerá todas as obras particulares;
- d) Acesso gratuito a todos os equipamentos desportivos e espetáculos promovidos pela Câmara Municipal de Monforte;
- e) Comparticipação de 25% na parte que cabe ao utente na aquisição, mediante receita médica, de todos os medicamentos;
- f) O cartão municipal do idoso será extensível à sociedade civil mediante protocolos a celebrar com as entidades aderentes donde constem os produtos passíveis de desconto e respetivo valor (CMM, 2013, p.5).

## **4.6. A dimensão educativa**

### **4.6.1. A Carta Educativa do Concelho de Monforte**

De acordo com a página de rede do Município de Monforte, a atual Carta Educativa do Concelho data de novembro de 2012.

A elaboração de Cartas Educativas é fundamental para qualquer Município por se tratar de um “instrumento dinâmico de planeamento e gestão que integra conceitos de carácter pedagógico e de ordenamento do território” devendo, portanto, integrar o seu Plano Director Municipal – PDM (CMM, 2012, p.5).

A carta educativa do município de Monforte pretende caracterizar o sistema educativo do concelho de Monforte, realizar um diagnóstico das necessidades da rede educativa e, posteriormente, elaborar um conjunto de propostas para o seu reordenamento, principalmente na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, ou seja, na escolaridade obrigatória em vigor, à época em que foi elaborada (AMNA, 2012).

O Município justifica a necessidade cada vez maior de se recorrer à Carta Educativa, em função da urgência de se formar e educar os recursos humanos em prol do desenvolvimento local e da sociedade (AMNA, 2012).

Para além desta temática ser pensada e refletida à escala local, também o foi, por exemplo, no Conselho da Educação Europeu, em março de 2000, na Cimeira de Lisboa. Daqui resultaram as seguintes orientações:

1. A educação deverá ter como objetivo o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspetos, contribuindo deste modo para a sua realização como ser humano;
2. A educação tem a obrigação de contribuir para a diminuição das diferenças e injustiças entre as pessoas;

3. A educação deverá contribuir para o crescimento da economia, disponibilizando as qualificações socialmente necessárias às empresas e aos que nestas trabalham (AMNA, 2012).

A Comissão Europeia da educação recomenda ainda o desenvolvimento:

1. Da qualidade nos sistemas de Educação e Formação dos adultos;
2. Da eficácia no uso dos recursos. É necessário garantir um melhor uso dos recursos físicos e financeiros e uma melhor qualidade dos recursos humanos;
3. Das redes para uso dos recursos. É urgente a criação de redes educativas e de recursos adequados que possibilitem a troca de informação sobre as boas práticas e como a própria informação deve ser abordada enquanto recurso imprescindível na educação;
4. Dos sistemas de garantia de qualidade. As técnicas de avaliação da qualidade exigem um esforço de formação por parte dos professores e dos gestores dos estabelecimentos de ensino, tornando-se no fundo de uma experiência muito gratificante e enriquecedora para todos os participantes, contribuindo para uma melhoria do desempenho das escolas e do modo como são utilizados os recursos;
5. Das parcerias locais. Cada estado membro deve partir da realidade local ao adequar os objetivos e as políticas educativas. A administração regional e local deve participar na definição e monitorização das políticas de educação locais. Considera-se igualmente importante o apoio das empresas locais e a implicação das Autarquias, devendo a comunidade do Município estar representada em todas as fases da elaboração da Carta Educativa (AMNA, 2012).

A Carta Educativa do concelho de Monforte contempla:

- i. os equipamentos coletivos;
- ii. a caracterização do município;
- iii. a caracterização e evolução do sistema educativo;
- iv. o diagnóstico da situação educativa; as propostas de ordenamento da rede escolar;
- v. a monitorização/avaliação do processo.

Tendo em conta que esta investigação pretende estudar a cartografia educacional do concelho de Monforte (2008-2018), a Carta Educativa do município de Monforte refere um conjunto de informações relevantes, que nos permitem enquadrar o nosso estudo. Assim:

- i. caracteriza o sistema educativo formal do concelho;
- ii. apresenta as potencialidades e as debilidades do sistema educativo;
- iii. descreve a rede educativa formal existente no concelho;
- iv. indica um conjunto de propostas para a reestruturação do sistema educativo formal;
- v. caracteriza, ainda, o município, do ponto de vista demográfico, social e económico.

Esta informação contribui para o conhecimento do território de Monforte, objeto do nosso estudo, do universo das instituições existentes no concelho e as entidades que colaboram na elaboração da Carta Educativa.

#### **4.6.2. O Conselho Municipal de Educação**

O Conselho Municipal de Educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem como finalidade promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, coordenando a intervenção, no domínio do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e seguindo o funcionamento do sistema mencionado e propondo as

ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo (Decreto-Lei n.º 7/2003, artigo 3.º).

1 — O CMEM é constituído pelos seguintes elementos:

- a) O presidente da Câmara Municipal, que preside;
- b) O presidente da Assembleia Municipal;
- c) O vereador responsável pela educação, que assegura a substituição do presidente nas suas ausências e impedimentos;
- d) O presidente da junta de freguesia eleito pela Assembleia municipal em representação das freguesias do concelho;
- e) O director regional de educação com competências na área do município ou quem este designar em sua substituição.

2 — Integram ainda o CMEM os seguintes representantes:

- a) Um representante do pessoal docente do ensino secundário público;
- b) Um representante do pessoal docente do ensino básico público;
- c) Um representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública;
- d) Dois representantes das associações de pais e encarregados de educação;
- e) Um representante das associações de estudantes;
- f) Um representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam actividades na área da educação;
- g) Um representante dos serviços públicos de saúde;
- h) Um representante dos serviços de segurança social;
- i) Um representante dos serviços de emprego e formação profissional;
- j) Um representante dos serviços públicos da área do desporto e juventude;
- k) Um representante das forças de segurança.

3 — De acordo com a especificidade das matérias a discutir o

CMEM pode deliberar que sejam convidados a estar presentes nas reuniões personalidades de reconhecido mérito na área do saber em análise (Diário da República, 2004).

CAPÍTULO V –  
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE  
E INTERPRETAÇÃO DOS  
DADOS

## **5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Após a recolha dos dados, realizada através da aplicação dos Questionários das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.) nas versões I, II e III, ocorrida entre os meses de setembro de 2018 e agosto de 2019, e mediante a análise documental referente a documentos cedidos pelas entidades, reunimos toda a informação referente às instituições identificadas na nossa amostra e às atividades que abrangeram aprendizagens nessas instituições, durante o período 2008-2018. Os dados referentes às perguntas fechadas inscritas nos questionários foram contabilizados manualmente. As perguntas abertas foram sujeitas à respetiva análise de conteúdo.

Seguidamente, procedemos ao respetivo tratamento informático, sendo que os dados foram convertidos em quadros e tabelas no processador de texto *Microsoft Word* e em gráficos elaborados no programa *Microsoft Excel*, uma vez que estes permitem reagrupar em colunas e em linhas, num mesmo espaço visual, um grande número de dados quantitativos ou qualitativos recolhidos em relação a um ou mais elementos e ainda nos permitem facilitar o estudo, a comparação e a análise. O Excel revela-se uma «(...) ferramenta imprescindível à resolução de problemas de métodos quantitativos, já que efetuam cálculos morosos e complexos (...)» (Carvalho, 2017, p. XI).

Retratados os resultados convertidos em quadros e gráficos, foram produzidas as respetivas análises descritivas e interpretações que apresentamos em seguida.

## **5.2. Caracterização do universo institucional no concelho de Monforte**

A colaboração da Câmara Municipal de Monforte, da Junta de Freguesia de Monforte e do Centro Local de Ação Social de Monforte foi essencial na identificação das Instituições com Potencial Educativo existentes no concelho.

Entende-se que a **Instituição com Potencial Educativo**, é aquela instituição não escolar, na qual se promovem, de forma regular e frequente, oportunidades de aprendizagem em contextos não formais, com notória organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na educação e formação das pessoas que nelas participam (Nico et al, 2013, p.119, referido por CMP, 2019, p. 32). Assim, ao longo dos meses de setembro e outubro de 2019, foram identificadas todas as Instituições com Potencial Educativo nas quatro freguesias do concelho de Monforte. A Junta de Freguesia de Monforte concedeu a informação necessária referente às restantes freguesias, daí não ter sido necessário contactar com as mesmas, no que respeitou a este assunto.

Posteriormente, procedemos ao contacto com as diversas instituições, através de e-mail, cartas registadas com aviso de receção, telefonemas, visitas aos locais e mesmo através das redes sociais. Consoante a disponibilidade das instituições para nos receber, e à medida que isso se verificava, foram aplicados os Questionários das Aprendizagens Institucionais. Da listagem obtida, após os contactos efetuados, duas instituições não concederam permissão para a aplicação do QAI. Uma das instituições indicou falta de tempo para o efeito e outra evocou o regulamento da proteção de dados, embora todas as explicações tivessem sido dadas, no sentido de informar que a sua aplicação não violava a respetiva lei.

Na primeira reunião com as instituições inquiridas explicámos que o QAI tem três partes:

- i. A primeira (QAI I) diz respeito à identificação da entidade, ao seu quotidiano, ao trabalho administrativo e às atividades desenvolvidas no período 2008-2018 e a respetiva caracterização. É preenchido um questionário por instituição;
- ii. A segunda parte identifica as atividades de aprendizagem que a instituição desenvolveu no período em consideração. Para cada atividade de aprendizagem é preenchido um questionário (QAI II);

iii. Por fim, a terceira parte deste instrumento questiona o passado histórico da instituição, assim como o seu futuro (QAI III), sendo preenchido um por cada entidade.

Consideramos “como **episódio de Aprendizagem Institucional**, toda a situação formativa disponível nas instituições, em que fosse possível identificar uma sequencialidade e intencionalidade tendo em vista promover a aquisição de conhecimentos e/ou competências, independentemente das circunstâncias da sua ocorrência” (Nico, 2011, p.20).

Devido às limitações temporais e financeiras, já referidas, apenas conseguimos aplicar o QAI a 38 instituições do concelho de Monforte, localizadas conforme a tabela que se segue.

A tabela que se segue indica a localização das Instituições com Potencial Educativo inquiridas no nosso estudo.

**Tabela 2**

*Instituições com Potencial Educativo: localização*

<b>Freguesias</b>	<b>Instituições Inquiridas Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Instituições Inquiridas Frequência Relativa (%)</b>
Monforte	25	65,8
Assumar	6	15,8
Santo Aleixo	4	10,5
Vaiamonte	2	5,3
Extra Concelhias	1	2,6
<b>Total de Instituições</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a tabela anterior , as instituições consideradas e inquiridas encontram-se distribuídas do seguinte modo:

- i. A freguesia de Monforte reúne 65,8% das instituições com potencial educativo. A existência de serviços da administração pública local e a diversidade de instituições de diversas áreas aí existentes poderão explicar esta realidade;
- ii. Assumar apresenta 15,8% destas instituições. O movimento associativo e as pequenas empresas têm alguma influência na ponderação das instituições com potencial educativo;
- iii. Na terceira posição, surge a freguesia de Santo Aleixo, representando 10,5% das instituições em estudo;
- iv. Em quarto lugar, surge a freguesia de Vaiamonte, com 5,3% das instituições inquiridas;
- v. Na última posição, surge a instituição localizada fora do Concelho de Monforte, mais especificamente em Portalegre, reunindo 2,6% das instituições com potencial educativo. Tratou-se do Instituto do Emprego e Formação Profissional de Portalegre.

Seguidamente, apresentamos os dados relativos à Classificação das Atividades Económicas das instituições com potencial educativo inquiridas.

**Tabela 3**

*Instituições com Potencial Educativo: Natureza Jurídica*

<b>Natureza Jurídica</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Empresa	10	26,5
Associação Desportiva	5	13,2
Instituição Particular de Solidariedade Social	5	13,2
Associação Cultural e Recreativa	5	13,2
Organismo Autárquico	4	10,5
Instituição Pública	3	7,8

<b>Natureza Jurídica</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Autarquia	1	2,6
Pessoa Coletiva de Utilidade Pública	1	2,6
Associação de Juventude	1	2,6
Estabelecimento de Ensino	1	2,6
Associação de Pais e Encarregados de Educação	1	2,6
Proteção Civil	1	2,6
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da tabela anterior, no que respeita à natureza jurídica das instituições inquiridas, verificamos que:

- i. 12 são instituições de âmbito associativo (31,5%);
- ii. 11 são empresas de cariz particular/privado (28,9%);
- iii. 10 são instituições públicas (26,4%);
- iv. 5 são instituições de âmbito social (13,2%).

Segue-se a tabela referente à natureza estatutária das Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 4**

*Instituições com Potencial Educativo: Natureza Estatutária*

<b>Natureza Estatutária</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Privado	28	73,6
Público	10	26,4
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos observar na tabela anterior, no que concerne à Natureza Estatuária das instituições:

- i. a maioria das instituições inquiridas é de natureza privada (28), correspondendo a 73,6% da amostra;
- ii. 10 instituições são de natureza pública (correspondendo a 26,4%), sendo que não se verificou nenhuma instituição de Natureza Cooperativa ou de outra Natureza, no que respeita à amostra em questão.

Em seguida, apresentamos a tabela relativa à antiguidade das Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 5**

*Instituições com Potencial Educativo: Antiguidade*

<b>Antiguidade das Instituições</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<1900	1	2,7
1901-1910	0	0,0
1911-1920	1	2,7
1921-1930	1	2,7
1931-1940	0	0,0
1941-1950	0	0,0
1951-1960	0	0,0
1961-1970	1	2,7
1971-1980	2	5,2
1981-1990	6	15,7
1991-2000	8	21,0
2001-2010	7	18,4
2011-2018	11	28,9
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita à antiguidade das instituições inquiridas no concelho de Monforte, de acordo com a tabela anterior, constatamos o seguinte:

- a) 1 das instituições inquiridas foi fundada antes de 1900, mantendo-se aberta até aos dias de hoje;
- b) 32 instituições foram fundadas entre 1981 e 2018, correspondendo a 84,2% da nossa amostra;
- c) A maioria das instituições inquiridas (11) foram fundadas entre 2011 e 2018.

Como podemos observar, no quadro n.º 24, que indica o Pessoal ao Serviço das Empresas por Atividade Económica no concelho de Monforte, registado no capítulo anterior, o saldo entre as empresas constituídas e as que encerraram foi positivo, em mais de 37, no período compreendido entre 2009 e 2019 (cf. pág. 211).

A tabela seguinte refere-se à interrupção de atividade, por parte das instituições estudadas.

**Tabela 6**

*Instituições com Potencial Educativo: Interrupção de Atividade*

<b>Interrupção de Atividade</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Não	37	97,4
Sim	1	2,6
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a informação inscrita na tabela acima representada, no que respeita à interrupção de atividade por parte das instituições, apenas 1 instituição (2,6% da amostra) assistiu à interrupção da sua atividade, enquanto que 37 instituições (o correspondente a 97,4% da amostra) desenvolveram a sua

atividade de forma continuada, sem qualquer interrupção, no período que vai de 2008 a 2018.

Em seguida, podemos observar o número de sócios das instituições inquiridas.

**Tabela 7**

*Instituições com Potencial Educativo: Número de Sócios*

<b>Número de Sócios</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
[1-3]	3	7,8
[4-9]	1	2,7
[10-100]	9	23,6
[101-200]	1	2,7
[201-400]	1	2,7
[401-1000]	1	2,7
>1001	0	0,0
Sem resposta	22	57,8
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da tabela anterior, verificamos que:

- i. 22 instituições (correspondendo a 57,8% da amostra) referem não possuir associados. Esta situação tem origem em dois fatores: os dirigentes de algumas associações não conhecem o n.º de sócios e, neste intervalo, terem sido contempladas instituições públicas;
- ii. 23,6% das instituições possuem entre 10 e 100 associados/proprietários. Neste universo, integram-se as associações culturais e desportivas;
- iii. 7,8% das instituições possuem entre 1 a 3 associados, o que se deve ao facto de estarem contempladas, nesta categoria, as empresas registadas em nome individual ou com um máximo de 3 proprietários.

Seguidamente, indicamos o número de pessoas que integram as Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 8***Instituições com Potencial Educativo: Pessoas que integram as instituições*

<b>Pessoas que integram as Instituições</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sócios	1462	40,8
Utentes	1119	31,2
Trabalhadores	878	24,5
Voluntários/Colaboradores	104	2,8
Sócios-gerentes	26	0,7
Mediadores Sociais	0	0,0
Outra	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>3589</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da observação da tabela anterior, verifica-se o seguinte:

- i. 1462 indivíduos que integram as IPE (correspondente a 40,8% da amostra) são sócios das mesmas;
- ii. 1119 indivíduos (31,2%) são utentes das próprias instituições, correspondendo este número às IPSS, Agrupamento de Escolas e Universidade Sénior;
- iii. 878 (24,5%) são trabalhadores, o que ainda corresponde a um número relevante, considerando a dimensão do concelho de Monforte.

Em seguida, analisamos o número de pessoas que integram as Instituições com Potencial Educativo, por sexo.

**Tabela 9***Instituições com Potencial Educativo: pessoas que integram as instituições, por sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Masculino</b>	919	50,2
<b>Feminino</b>	915	49,8
<b>Totais</b>	<b>1834</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

Como podemos constatar nos dados inscritos na tabela n.º 9, no que respeita ao sexo das pessoas que integram as instituições, verifica-se que o número de pessoas do sexo feminino (915) é similar ao número de pessoas do sexo masculino (919), sendo a diferença entre estes apenas de 4 pessoas, perfazendo, no total, 1834 indivíduos. Tal revela não existir qualquer distinção no que respeita ao sexo dos indivíduos em termos profissionais.

Vejamos agora o número de trabalhadores por grupo profissional nas IPE.

**Tabela 10***Instituições com Potencial Educativo: Número de trabalhadores, por grupo profissional*

<b>Trabalhadores por grupo profissional</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Quadros Superiores	454	45,9
Operários	306	30,9
Quadros Médios	165	16,7
Dirigentes	36	3,7
Quadros Intermédios	9	0,9
Mediadores Sociais	0	0,0
Outra	19	1,9
<b>Totais</b>	<b>989</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a informação constante na tabela anterior, verificamos que:

- i. 454 trabalhadores pertencem a Quadros Superiores (45,9%);
- ii. 306 pertencem à classe Operária (30,9%);
- iii. 165 pertencem a Quadros Médios (16,7%);
- iv. A maioria dos trabalhadores possui qualificação académica para o desempenho da sua atividade profissional.

Em seguida apresentamos a área de atividade económica das IPE.

**Tabela 11**

*Instituições com Potencial Educativo: Área de Atividade Económica*

<b>Área de Atividade Económica</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Atividades culturais, desportivas e recreativas	11	29,0
Atividades de saúde humana e apoio social	8	21,2
Educação	5	13,2
Comércio por grosso e a retalho	5	13,2
Administração Pública	3	7,8
Outras atividades e serviços	3	7,8
Salões de cabeleireiro e estética	1	2,6
Restauração	1	2,6
Agricultura	1	2,6
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

De acordo com as informações inscritas na tabela anterior, relativamente à Área de Atividade Económica das Instituições, as instituições constituintes da nossa amostra estão enquadradas nas seguintes Áreas de Atividades Económicas:

- i. 11 instituições são da Área das Atividades culturais, desportivas e recreativas. Tratam-se das Associações e Grupos existentes no concelho de Monforte, representando uma percentagem significativa;
- ii. 8 instituições são da Área da Saúde Humana e do apoio social. São instituições muito relevantes para a população residente no concelho;
- iii. 5 instituições são da Área Educativa;
- iv. 5 instituições são da Área do Comércio por grosso e a retalho.

Seguidamente, apresentamos a tabela referente à área de atividade funcional das IPE.

**Tabela 12**

*Instituições com Potencial Educativo: Área de atividade funcional*

Área de Atividade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Serviços	20	23,2
Recreativa/Lazer	15	17,5
Social	11	12,8
Educacional	10	11,6
Cultural	7	8,2
Desportiva	7	8,2
Comercial/Restauração	5	5,9
Desenvolvimento Local	5	5,9
Saúde	3	3,4
Associação Profissional	1	1,1
Agricultura	1	1,1
Segurança	1	1,1
<b>Totais</b>	<b>86</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da leitura da tabela anterior, conclui-se que o número das frequências absolutas, relativamente às Áreas de Atividade Funcional das IPE é muito

superior às IPE inquiridas, significando que a maioria destas tem mais do que uma área de atividade funcional. Deste modo, verifica-se que:

- i. A Área dos Serviços é a área que apresenta mais frequências (23,2%);
- ii. A Área Recreativa e/ou de Lazer indica 15 frequências (17,5%);
- iii. A Área Social tem 11 frequências (12,8%). Uma vez que apenas 5 instituições inquiridas são do âmbito social (13,2% da nossa amostra), conseqüentemente esta área apresenta menos referências no respeito à atividade funcional das IPE (cf. pág. 245).

A seguir, apresentamos a tabela referente ao funcionamento dos Órgãos Sociais nas IPE.

**Tabela 13**

*Instituições com Potencial Educativo: Funcionamento dos Órgãos Sociais*

Funcionamento dos Órgãos Sociais		Frequência Absoluta (N)	
<b>Reunião de Direção</b>	Periodicidade	Periódicas	27
		Pontuais	0
		Sem resposta	11
	Registos	Com Atas	27
		Sem Atas	0
		Sem resposta	11
<b>Reunião de Assembleia-Geral</b>	Periodicidade	Periódicas	23
		Pontuais	0
		Sem resposta	15
	Registos	Com Atas	23
		Sem Atas	0
		Sem resposta	15

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

Como podemos verificar, na tabela n.º 13, em relação ao funcionamento dos Órgãos Sociais, 27 instituições realizam Reuniões de Direção periodicamente e registadas com atas, definidas pela sua natureza estatutária, jurídica e funcional para o desenvolvimento de projetos e cumprimento do plano de atividades, enquanto 11 instituições não indicam qualquer resposta.

No que respeita às Reuniões de Assembleia-Geral, observamos que 23 instituições realizam reuniões periódicas e registadas com atas, enquanto outras 15 não respondem à questão.

De seguida, apresenta-se o número de instituições que possuem Plano Anual de Atividades, assim como as que não o elaboram.

**Tabela 14**

*Instituições com Potencial Educativo: Plano Anual de Atividades*

<b>Plano Anual de Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	25	65,8
Não	13	34,2
Sem Resposta	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

No que respeita à elaboração do Plano Anual de Atividades, de acordo com os dados inscritos na tabela n.º 14, verifica-se que 25 instituições (65,8% da amostra) responderam afirmativamente, enquanto que 13 das instituições (34,2%) afirmaram não ter um Plano Anual de Atividades. As instituições que não possuem Plano Anual de Atividades foram, ainda, questionadas sobre a possibilidade de o poderem vir a desenvolver. Seguem-se os dados obtidos na tabela seguinte.

**Tabela 15**

*Instituições com Potencial Educativo: a possibilidade de poderem vir a desenvolver um Plano Anual de Atividades*

<b>Possibilidade de vir a desenvolver um Plano Anual de Atividade</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	3	23,1
Não	10	76,9
<b>Totais</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a informação registada na tabela anterior, observa-se que 77% das instituições não possui Plano Anual de Atividades e não considera a possibilidade de vir a desenvolvê-lo no futuro, enquanto que 23% das Instituições inquiridas mantem essa possibilidade em aberto.

Relativamente à participação das IPE em atividades de educação/formação, verifica-se o seguinte:

**Tabela 16**

*Instituições com Potencial Educativo: Participação em Atividades de Educação/Formação*

<b>Atividades de Educação/Formação</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	29	76,4
Não	7	18,4
Sem Resposta	2	5,2
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

Uma das dimensões equacionadas foi a Participação das Instituições em Atividades de Educação/Formação. Conforme podemos observar na tabela anterior:

- i. 29 instituições (76,4% da amostra) indicam participar em Atividades de Educação e/ou Formação, ou seja, a maioria das IPE inquiridas;
- ii. 7 instituições (18,4%) afirmam não participar nestas atividades;
- iii. 2 instituições (5,2%) não respondem à questão.

A tabela que se segue refere-se ao tipo de participação das Instituições com Potencial Educativo nas atividades de educação/formação.

**Tabela 17**

*Instituições com Potencial Educativo: tipo de participação em atividades de educação/formação*

<b>Tipo de atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Contrato Local de Desenvolvimento Social	10	19,6
Conselho Municipal de Educação	7	13,8
Conselho Local de Ação Social	6	11,8
Conselho Geral	4	7,8
Associação de Empresas	4	7,8
Conselho Municipal da Juventude	2	3,9
Outra	18	35,3
<b>Totais</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que concerne ao tipo de atividades de educação/formação em que as instituições participaram, verifica-se, de acordo com a informação inscrita na tabela anterior, que o número de frequências existentes (51) é superior ao número de Instituições que indicaram colaborar em atividades desta natureza (29), o que significa que cada instituição participou em mais do que um tipo de ações. Assim, destaca-se o seguinte:

- i. 35% das instituições refere ter participado em algum tipo de atividades de educação/formação para além das indicadas no questionário;
- ii. 19,6% das entidades inquiridas indica ter colaborado em atividades dinamizadas pelo Contrato Local de Desenvolvimento Local;

- iii. 13,8% das Instituições refere ter participado em atividades desenvolvidas pelo Conselho Municipal de Educação;
- iv. 11,8% afirma ter colaborado com o Centro Local de Ação Social;
- v. 7,8% das Instituições refere a colaboração com a Associação de Empresas;
- vi. Outros 7,8% indica ter participado em atividades do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas;
- vii. Por fim, 3,9% refere ter participado em atividades realizadas pelo Conselho Municipal da Juventude.

Neste tipo de participação, podemos destacar duas áreas: uma predominantemente social e outra predominantemente educativa.

Relativamente ao tipo de atividades em que as Instituições com Potencial Educativo participaram, recolheu-se a seguinte informação:

**Tabela 18**

*Instituições com Potencial Educativo: Tipo de atividades em que as Instituições com Potencial Educativo participaram*

<b>Tipo de participação</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Área predominantemente social	16	55,1
Área predominantemente educativa	13	44,8
<b>Totais</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Verificamos que as IPE tiveram uma participação maior na área predominantemente social, provavelmente pela importância que esta área revela ter no concelho de Monforte.

O Trabalho Administrativo das Entidades foi outra das dimensões analisadas neste estudo. Apresenta-se, de seguida, o tipo de contabilidade que as IPE possuem.

**Tabela 19**

*Instituições com Potencial Educativo: Contabilidade*

<b>Tipo de Contabilidade</b>		<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Organizada	Própria instituição	15	39,5
	Contabilista	6	15,8
	Empresa	6	15,8
	Técnico Oficial de Contas	6	15,8
	Outra instituição	0	0,0
Não Organizada		5	13,1
Sem resposta		0	0,0
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Sobre a contabilidade nas Instituições, conforme podemos observar na tabela anterior:

- i. 33 instituições afirmam ter a contabilidade organizada (86,9%);
- ii. apenas 5 instituições mencionam não ter a contabilidade organizada (13,1%);
- iii. Das instituições que referem ter a contabilidade organizada:
  - a) 15 mencionam que esta é organizada pela própria instituição (39,5%);
  - b) 6 indicam que esta é organizada por um contabilista (15,8%);
  - c) 6 mencionam que é organizada por uma empresa (15,8%);
  - d) outras 6 afirmam ser organizada por um Técnico Oficial de Contas (15,8%).

Quando inquiridas sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do Trabalho Administrativo, as IPE referiram o seguinte:

**Tabela 20**

*Instituições com Potencial Educativo: Atividades desenvolvidas no âmbito do Trabalho Administrativo*

<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Reuniões de Direção	24	35,9
Reuniões de Assembleia	20	29,9
Relacionamento Interinstitucional	9	13,4
Outro tipo de atividade	8	11,9
Não se aplica	6	8,9
<b>Totais</b>	<b>67</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere às Atividades desenvolvidas pelas Entidades no número de âmbito do Trabalho Administrativo, verifica-se que:

- i. 35,9% das frequências diz respeito a Reuniões de Direção (dentro da própria instituição);
- ii. 29,9% são Reuniões de Assembleia (dentro da própria instituição);
- iii. 13,4% são atividades no âmbito do Relacionamento Interinstitucional (fora da instituição). Tal poderá estar relacionado com as parcerias que as instituições estabelecem entre si;
- iv. 11,9% das frequências diz respeito a outro tipo de atividade para além das indicadas no questionário (fora da instituição);

- v. 8,9% das instituições refere que estas atividades não se aplicam ao exercício do seu funcionamento.

Da análise do acesso do público às IPE, poderemos retirar as seguintes evidências:

**Tabela 21**

*Instituições com Potencial Educativo: acesso do público*

<b>Acesso do Público</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Condicionado (com restrições)	27	71,1
Geral (sem restrições)	10	26,3
Sem resposta	0	0,0
Outro	1	2,6
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Quando questionadas sobre o acesso do público às instituições, podemos observar, na tabela anterior que:

- i. o acesso às mesmas é condicionado (com restrições) em 27 entidades (71,1%);
- ii. geral (sem restrições) em 10 instituições (26,3%). Serão instituições abertas ao público;
- iii. 1 instituição indica ter outro tipo de acesso do público (2,6%).

Quando questionadas relativamente ao vínculo institucional nas IPE, os inquiridos referiram o que se encontra na tabela seguinte:

**Tabela 22***Instituições com Potencial Educativo: vínculo institucional*

<b>Vínculo Pessoal</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Outro	24	63,2
Sócio ou Voluntário	12	31,6
Proprietário ou Colaborador	2	5,2
Sem resposta	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Analisando a informação inscrita na tabela anterior, pode-se concluir que:

- i. A maioria dos inquiridos (63,2%) referiu estabelecer outro tipo de vínculo para além dos indicados;
- ii. 31,6 % mencionou ser sócio ou voluntário;
- iii. 5,2% é proprietário ou colaborador.

A tabela que se segue refere-se à certificação das instituições.

**Tabela 23***Instituições com Potencial Educativo: Certificação*

<b>Certificação das Instituições</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	31	81,6
Não	7	18,4
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Relativamente à Certificação das instituições, podemos verificar na tabela anterior que a maioria das instituições indica ser certificada (81,6% da amostra), o que pode significar que estiveram sujeitas a algum tipo de processo de formação e de avaliação.

Apenas 7 (18,4%) menciona não possuir certificação.

Quando questionadas sobre o período de funcionamento das IPE, os inquiridos referiram o que se encontra na tabela seguinte:

**Tabela 24**

*Instituições com Potencial Educativo: Período de Funcionamento*

<b>Período de Funcionamento</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Contínuo (todo o ano)	32	84,3
Pontualmente	4	10,5
Em determinadas alturas do ano	2	5,2
Sem resposta	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

O quotidiano das Entidades foi uma das dimensões analisadas neste estudo, onde se procurou caracterizar o calendário de funcionamento das instituições. Assim, no que respeita ao período de funcionamento das instituições, verifica-se, de acordo com a informação inscrita na tabela, que:

- i. 32 instituições (84,3% da amostragem) funcionam continuamente ao longo de todo o ano;
- ii. 4 instituições trabalham pontualmente (10,5%);
- iii. 2 instituições exercem a sua atividade de forma pontual, em períodos determinados no ano (5,2%).

Quando inquiridos sobre o horário de funcionamento das IPE, obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 25***Instituições com Potencial Educativo: Horário de funcionamento*

<b>Horário de Funcionamento</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Normal/Laboral	20	52,7
Contínuo (24 horas por dia)	7	18,5
Outro	6	15,7
Reduzido	5	13,1
Sem resposta	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Na continuação da caracterização do quotidiano das Entidades, analisou-se também o horário de funcionamento das instituições. Conforme a informação contida na tabela anterior, podemos verificar que:

- i. 20 das instituições inquiridas (52,7% da amostra) funcionam num horário normal/laboral;
- ii. 7 instituições têm um horário contínuo, ou seja, laboram durante 24 horas por dia (18,5%);
- iii. 6 indicam ter outro horário de funcionamento para além dos indicados no questionário (15,7%);
- iv. 5 instituições afirmam ter um horário de funcionamento reduzido (13,1%).

O trabalho administrativo das IPE foi outro dos aspetos analisados neste estudo, onde figuram as parcerias que as instituições estabelecem com outras entidades. Os dados obtidos foram os que se apresentam a seguir.

**Tabela 26**

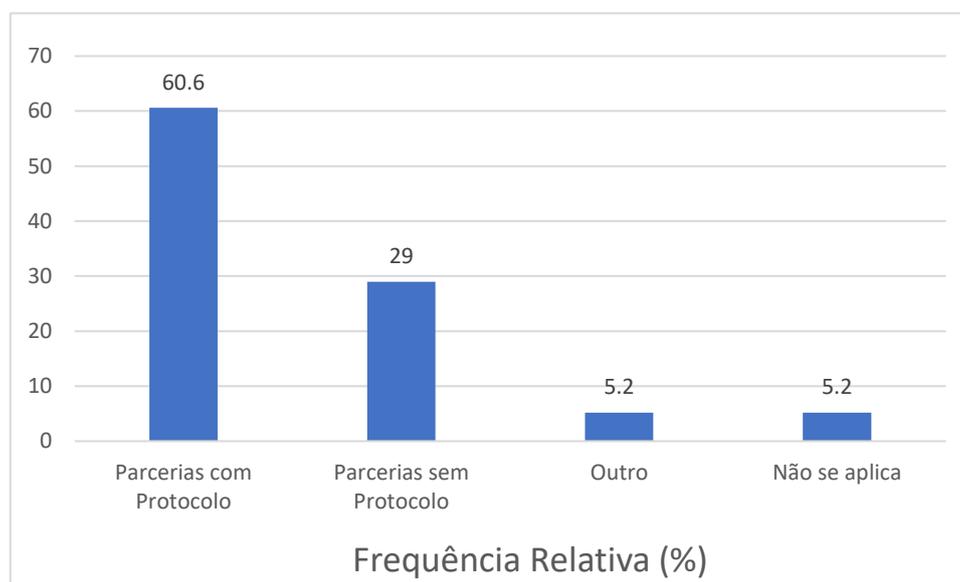
*Instituições com Potencial Educativo: parcerias institucionais*

<b>Parcerias institucionais</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Parcerias com Protocolo	23	60,6
Parcerias sem Protocolo	11	29,0
Outro	2	5,2
Não se aplica	2	5,2
Sem resposta	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

**Gráfico 28**

*Instituições com Potencial Educativo: parcerias institucionais*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Quando questionadas sobre a existência de parcerias institucionais, podemos verificar, de acordo com a informação contida na tabela e no gráfico anteriores, que:

- i. 23 instituições (60,6% da amostra) estabelecem parcerias com protocolo;
- ii. 11 constituem parcerias sem protocolo (29,0%);
- iii. 2 afirmam estabelecer outro de tipo de parcerias (5,2%);
- iv. 2 instituições mencionam que esta questão, nos seus casos específicos, não se aplica (5,2%).

Em síntese, no que respeita à identificação das instituições inquiridas, o seu quotidiano e trabalho administrativo (QAI I), verificamos que as mesmas são de natureza associativa, social, pública e privada, sendo que a maioria dos seus trabalhadores pertence aos Quadros Superiores.

A maioria das Instituições com Potencial Educativo estudadas tem, como Atividade Económica, as atividades culturais, desportivas e recreativas, e como Área de Atividade, os Serviços. A maior parte das IPE possui, ainda, Plano Anual de Atividades e participou em atividades de Educação/Formação, predominantemente, na Área Social.

Na maioria das instituições inquiridas, o acesso é condicionado, funcionando ao longo de todo o ano. Além disso, as Instituições com Potencial Educativo inquiridas são, na sua maioria, certificadas e estabelecem parcerias com protocolo.

Seguidamente, analisamos a qualificação nas Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte.

### **5.3. A Qualificação nas Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte**

A questão da qualificação das instituições, relativamente à sua cultura organizacional, é inquirida no QAI I. A tabela que se segue, analisa o nível de relevância da preocupação com a qualificação dos recursos humanos.

**Tabela 27***Instituições com Potencial Educativo: preocupação com a qualificação dos recursos humanos*

Nível de relevância da preocupação com a qualificação dos recursos humanos		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
5	Muita	20	52,6
4	Alguma	7	18,5
3	Nem muita nem pouca	7	18,5
2	Pouca	2	5,2
1	Nenhuma	2	5,2
Não se aplica		0	0,0
<b>Média</b>			<b>4,0</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Quando inquiridas sobre o nível de relevância da preocupação com a qualificação dos recursos humanos, podemos observar, pela informação contida na tabela anterior, que:

- i. 20 instituições (correspondendo a 52,6% da amostra) consideram ter “*Muita*” preocupação com a qualificação dos seus recursos humanos;
- ii. 7 instituições (18,5%) mencionam ter “*Alguma*” preocupação;
- iii. 7 instituições (18,5%) afirmam ter “*Nem muita nem pouca*” preocupação;
- iv. 2 instituições (5,2%) referem ter “*Pouca*” preocupação com este aspeto;
- v. 2 instituições (5,2%) consideram não ter “*Nenhuma*” preocupação;
- vi. A média do nível de relevância da preocupação das instituições com a qualificação dos recursos humanos é de 4, o que revela que as IPE se preocupam, na generalidade, de um modo muito significativo, com a qualificação das pessoas que aí trabalham.

A tabela seguinte representa o nível de relevância da adequação das qualificações académicas aos cargos/funções desempenhadas.

**Tabela 28**

*Instituições com Potencial Educativo: adequação das qualificações acadêmicas aos cargos/funções desempenhadas*

Nível de relevância da adequação das qualificações acadêmicas aos cargos/funções desempenhadas		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5	Muita	18	47,3
4	Alguma	8	21,1
3	Nem muita nem pouca	8	21,1
2	Pouca	2	5,3
1	Nenhuma	1	2,6
	Não se aplica	1	2,6
<b>Média</b>			3,9
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Uma das questões colocadas às instituições da nossa amostra foi o nível de relevância da adequação das qualificações acadêmicas dos funcionários aos cargos/funções desempenhadas. Da análise da informação indicada, retira-se que:

- i. 18 instituições (47,3% da amostra) consideram existir “*Muita*” adequação das qualificações acadêmicas aos cargos e funções;
- ii. 8 instituições afirmam haver “*Alguma*” adequação (21,1%);
- iii. 8 instituições indicam existir “*Nem muita nem pouca*” adequação (21,1%);
- iv. 2 instituições dizem existir “*Pouca*” adequação (5,3%);
- v. O valor médio calculado de 3,9 revela a existência de uma adequação muito positiva das qualificações acadêmicas dos funcionários das instituições aos cargos e funções que desempenham. Consideramos que existe uma preocupação elevada, por parte das IPE, com a qualificação dos seus trabalhadores. De acordo com Nazaré (2007, p.135), “(...) numa economia do conhecimento global, as chaves do sucesso são uma força de trabalho altamente qualificada, capacidade tecnológica e zelo empreendedor”.

A tabela que se segue analisa o nível de relevância do empenho dos recursos humanos nas suas funções.

**Tabela 29**

*Instituições com Potencial Educativo: empenho dos recursos humanos nas suas funções*

Nível de relevância do empenho dos recursos humanos nas suas funções		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
5	Muita	25	65,8
4	Alguma	6	15,8
3	Nem muita nem pouca	4	10,6
2	Pouca	3	7,8
1	Nenhuma	0	0,0
	Não se aplica	0	0,0
<b>Média</b>			<b>4,3</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da informação indicada, no que respeita ao empenho dos recursos humanos nas suas funções, retiramos o seguinte:

- i. 25 instituições consideram que existe “*Muita*” relevância no empenho dos recursos humanos nas suas funções (65,8% da amostra);
- ii. 6 instituições indicam haver “*Alguma*” relevância (15,8%);
- iii. 4 instituições afirmam considerar existir “*Nem muita nem pouca*” relevância do empenho dos recursos humanos no desenvolvimento das suas funções;
- iv. 3 instituições indicam haver “*Pouca*” relevância (7,8%);
- v. Observa-se que a média obtida no empenho dos recursos humanos nas suas funções (4,3) é bastante positiva.

Os resultados obtidos vão no sentido da opinião de Pedrosa (2007, p. 71), segundo o qual, em “*Educação, inovação e desenvolvimento*”, “(...) a primeira prioridade é o bom uso dos recursos de que dispomos. (...) é uma grande

prioridade a atenção e o investimento que deve ser dado ao modo como nos organizamos e, em particular, como organizamos o trabalho”.

A tabela seguinte refere o nível de relevância da valorização da formação profissional.

**Tabela 30**

*Instituições com Potencial Educativo: valorização da formação profissional*

Nível de relevância da valorização da formação profissional		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5	Muita	16	42,2
4	Alguma	11	28,9
3	Nem muita nem pouca	7	18,5
2	Pouca	1	2,6
1	Nenhuma	3	7,8
Não se aplica		0	0,0
<b>Média</b>			<b>3.9</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Partindo da informação disponível na tabela anterior, verifica-se o seguinte:

- i. 42,2% das instituições inquiridas valoriza muito a formação profissional;
- ii. 28,9% indica ter “*Alguma*” valorização pela formação profissional;
- iii. 18,5% afirma valorizar “*nem muito nem pouco*” a formação profissional;
- iv. 7,8% menciona não ter qualquer valorização pela formação profissional;
- v. 2,6% declara valorizar “*pouco*” a formação profissional.

É visível uma opinião positiva da relevância da formação profissional para as instituições inquiridas, traduzida pela média de 3.9 nesta área. A maior parte das IPE referem valorizar a formação profissional, o que pode justificar o facto de os seus funcionários possuírem formação nas áreas em que trabalham.

Seguidamente, apresenta-se a tabela referente ao nível de relevância da preocupação com a responsabilidade social, por parte das Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 31**

*Instituições com Potencial Educativo: preocupação com a responsabilidade social*

Nível de relevância da preocupação com a responsabilidade social	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5 Muita	20	52,7
4 Alguma	11	28,9
3 Nem muita nem pouca	5	13,2
2 Pouca	0	0,0
1 Nenhuma	1	2,6
Não se aplica	1	2,6
<b>Média</b>		<b>4,2</b>
<b>Totais</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme consta na informação inscrita na tabela anterior, no que concerne à preocupação com a responsabilidade social, pela média de 4.2 podemos depreender que as instituições inquiridas têm uma opinião muito positiva, no que se refere a esta questão. Observamos que 52,7% das instituições inquiridas assume ter “*Muita*” preocupação com a responsabilidade social, 28,9% declara ter “*Alguma*” preocupação, 13,2% assume ter “*Nem muita nem pouca*” preocupação com a responsabilidade social, 2,6% refere não ter “*Nenhuma*” preocupação, e 2,6% afirma ainda que esta questão não se aplica ao seu caso em concreto.

Seguidamente, apresenta-se a tabela relativa ao nível de relevância da valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos.

**Tabela 32**

*Instituições com Potencial Educativo: valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos*

Nível de relevância da valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5	Muita	23	60,6
4	Alguma	12	31,6
3	Nem muita nem pouca	3	7,9
2	Pouca	0	0,0
1	Nenhuma	0	0,0
Não se aplica		0	0,0
<b>Média</b>			<b>4,5</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

A valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos foi outra das dimensões analisadas no nosso estudo. Verificamos, pela média obtida (4.5), que esta área é valorizada muito positivamente pelas IPE inquiridas no concelho de Monforte. Constata-se que:

- i. 60,6% das instituições valoriza muito a formação informal, a partilha e a troca de conhecimentos;
- ii. 31,6% indica atribuir algum valor a este campo;
- iii. 7,9% menciona dar “*Nem muita nem pouca*” valorização a esta área.

A tabela seguinte apresenta o nível de relevância da estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal.

**Tabela 33**

*Instituições com Potencial Educativo: estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal*

Nível de relevância da estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
5	Muita	14	36,9
4	Alguma	6	15,7
3	Nem muita nem pouca	4	10,5
2	Pouca	1	2,6
1	Nenhuma	0	0,0
Não se aplica		13	34,3
<b>Média</b>			<b>2,1</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere à estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal nas instituições inquiridas, a média calculada foi de 2.1, revelando uma opinião relativamente negativa. A informação constante na tabela anterior indica-nos o seguinte:

- i. 36,9% das instituições indica existir “*Muita*” estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal;
- ii. 15,7% afirma existir “*Alguma*” estabilidade neste campo;
- iii. 10,5% menciona que esta estabilidade não é “*Nem muita nem pouca*”;
- iv. 2,6% diz existir pouca estabilidade nesta área;
- v. 34,3% indica que esta questão não se aplica no seu caso específico, dada a natureza estatutária e jurídica das instituições implicadas.

A tabela seguinte indica o nível de relevância da produtividade das Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 34***Instituições com Potencial Educativo: produtividade*

Nível de relevância da produtividade da entidade		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5	Muita	22	57,8
4	Alguma	7	18,5
3	Nem muita nem pouca	7	18,5
2	Pouca	1	2,6
1	Nenhuma	1	2,6
Não se aplica		0	0,0
<b>Média</b>			<b>4,2</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que diz respeito à produtividade da entidade, apresentam-se, em seguida, as opiniões dos inquiridos relativamente a este assunto. Conforme se pode observar nos dados inscritos na tabela anterior, a média obtida de 4.2 revela um ponto de vista positivo por parte das instituições constituintes da nossa amostra. Assim:

- i. 57,8% afirma produzir muito;
- ii. 18,5% refere reunir “*Alguma*” produtividade;
- iii. 18,5% diz não ter “*Nem muita nem pouca*” produtividade;
- iv. 2,6% indica ter “*Pouca*” produtividade;
- v. 2,6% diz não ter “*Nenhuma*” produtividade.

Os assuntos relacionados com a produtividade das instituições, também estão correlacionados com as da qualificação dos indivíduos. O “[...] esforço de qualificação poderá resultar de forma mais consolidada e mais imediata num retorno na produtividade, na competitividade e, conseqüentemente, na produção de riqueza [...]” (Nico & Nico, 2011, pp. 23-24). Com efeito, a qualificação das

peças contribuí para o impulso significativo das “[...] fileiras económicas locais, incorporando conhecimento, tecnologia, criatividade e inovação e, dessa forma, potenciar a produção de riqueza nos territórios, que é uma condição sine qua non para a criação do emprego e para a fixação dos indivíduos e das famílias” (Nico & Nico, 2011, pp. 23-24).

Picoito (2007, p. 84), em “*Educação, inovação e desenvolvimento*”, afirma que

(...) as qualificações e as competências são apenas uma parte da questão. São uma condição necessária, mas não suficiente. A outra questão é a de saber como é que a partir das competências e das qualificações as transformamos em riqueza, porque o objectivo é criar valor económico.

A tabela e o gráfico seguintes indicam a média das diferentes relevâncias relativamente à cultura organizacional das Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 35**

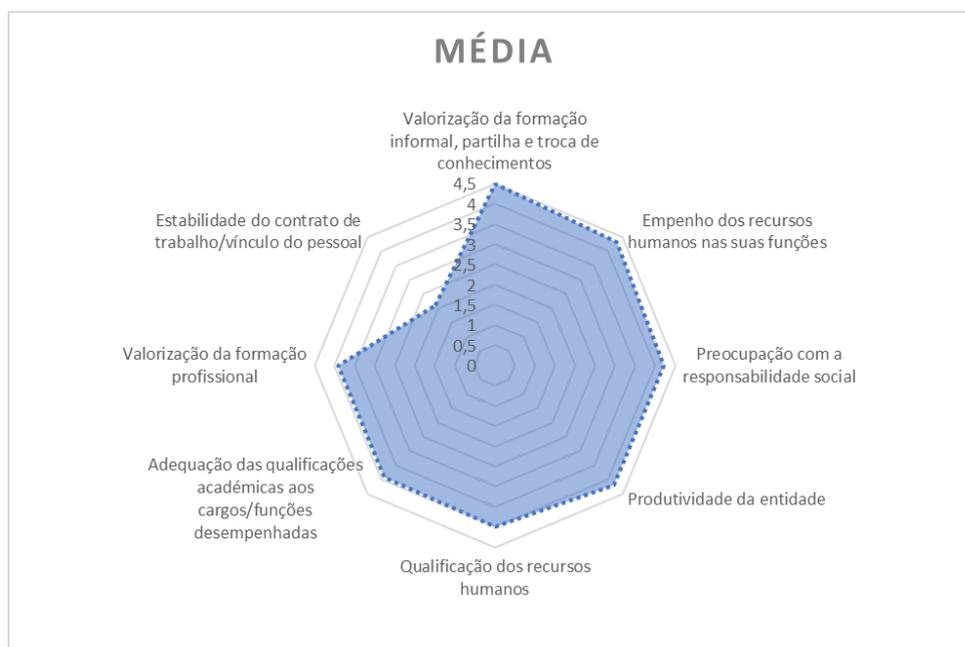
*Instituições com Potencial Educativo: valorização das diferentes relevâncias*

<b>Relevâncias</b>	<b>Média</b>
Valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos	4,5
Empenho dos recursos humanos nas suas funções	4,3
Preocupação com a responsabilidade social	4,2
Produtividade da entidade	4,2
Qualificação dos recursos humanos	4,0
Adequação das qualificações académicas aos cargos/funções desempenhadas	3,9
Valorização da formação profissional	3,9
Estabilidade do contrato de trabalho/vínculo do pessoal	2,1

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

### Gráfico 37

*Instituições com Potencial Educativo: valorização das diferentes relevâncias*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela e o gráfico anteriores, no que respeita à média da valorização das diferentes relevâncias, relativamente à cultura organizacional das Instituições com Potencial Educativo, verifica-se que:

- i. A maior relevância é atribuída à valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos (4,5);
- ii. A valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos, por parte das IPE vai de encontro às relevâncias das aprendizagens institucionais mais valorizadas pelas mesmas entidades, que são a pessoal e a social com a média de 4,9 (cf. página 354);
- iii. Deste modo, podemos pressupor que as Instituições com Potencial Educativo inquiridas, nesta investigação, valorizam as aprendizagens proporcionadas pela educação informal (cf. pág.87).

Em seguida, referimo-nos ao universo das Aprendizagens Institucionais.

## 5.4. O universo das Aprendizagens Institucionais

De acordo com Nico (2011, p. 20), assume-se “[...] como Episódio de Aprendizagem Institucional, toda a situação formativa disponível nas instituições, em que fosse possível identificar uma sequencialidade e intencionalidade tendo em vista promover a aquisição de conhecimentos e/ou competências, independentemente das circunstâncias da sua ocorrência”.

A tabela e o gráfico seguintes referem-se ao universo das Aprendizagens Institucionais nas Instituições com Potencial Educativo (2008-2018).

**Tabela 36**

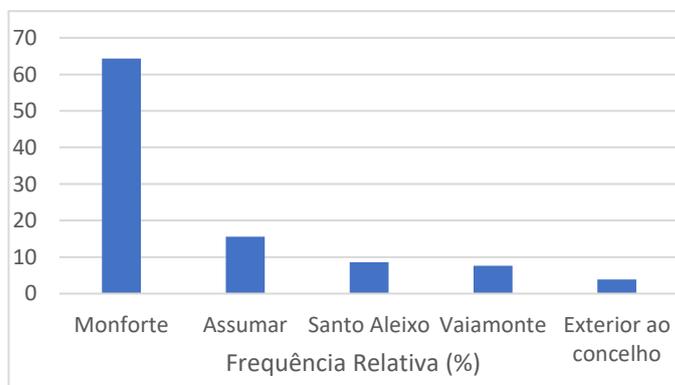
*Aprendizagens Institucionais: O universo das Aprendizagens Institucionais nas Instituições com Potencial Educativo (2008-2018)*

<b>Freguesias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Monforte	533	64,3
Assumar	129	15,6
Santo Aleixo	71	8,6
Vaiamonte	63	7,6
Exterior ao concelho	33	3,9
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

**Gráfico 22**

*Aprendizagens Institucionais: O universo*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Considerando todas as Aprendizagens Institucionais que foram identificadas e objeto de estudo (829), no período 2008-2018, podemos verificar, pela tabela e pelo gráfico anteriores, que as mesmas se encontram distribuídas do seguinte modo pelas freguesias do concelho de Monforte:

- i. 64,3% das Aprendizagens institucionais (533) foi desenvolvida na freguesia de Monforte;
- ii. 15,6% das Aprendizagens Institucionais (129) realizou-se em Assumar;
- iii. 8,6% das Aprendizagens Institucionais ocorreu na Freguesia de Santo Aleixo (71);
- iv. 7,6% das Aprendizagens Institucionais verificou-se em Vaiamonte (63);
- v. 3,9% das Aprendizagens Institucionais foi dinamizada por uma entidade exterior ao concelho de Monforte (33).

Considerando que foram identificadas 829 Aprendizagens Institucionais (QAI II, cf. páginas 179 e 243) , em 38 Instituições com Potencial Educativo, cada IPE promoveu, em média, 21 Aprendizagens Institucionais no período considerado. Atendendo o período no estudo (2008-2018), podemos assumir que cada IPE promoveu 2,1 Aprendizagens Institucionais por ano.

Atendendo que na freguesia de Monforte foram estudadas 25 Instituições com Potencial Educativo e que estas desenvolveram 533 Aprendizagens Institucionais, a freguesia de Monforte promoveu, em média 21,3 Aprendizagens Institucionais, entre 2008 e 2018, e uma média de 2,1 por ano.

Na freguesia de Assumar, foram analisadas e estudadas 6 IPE e estas desenvolveram 129 Aprendizagens Institucionais, pelo que a média das AP desenvolvidas no período 2008-2018, é de 21,5 e de 2,1 por ano.

Na freguesia de Santo Aleixo, investigámos 4 IPE, que desenvolveram 71 Aprendizagens Institucionais, resultando uma média de 17,7 AP no período em estudo e uma média de 1,7 por ano.

Na freguesia de Vaiamonte, estudámos 2 IPE, que realizaram 63 Aprendizagens Institucionais, verificando-se uma média de 31,5 AP no período 2008-2018 e uma média de 3,1 por ano.

Com a finalidade de compreender qual a freguesia que se revelou mais dinâmica no que respeita ao desenvolvimento de Aprendizagens Institucionais, no período 2008-2018, apresentamos a seguinte tabela que resume estes dados.

**Tabela 37**

*Aprendizagens Institucionais: média por freguesia, no período 2008-2018*

Freguesias	Aprendizagens Institucionais	
	Média no período 2008-2018	Média por ano
Vaiamonte	31,5	3,1
Assumar	21,5	2,1
Monforte	21,3	2,1
Santo Aleixo	17,7	1,7

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a informação da tabela anterior, verificamos que:

- i. A freguesia de Vaiamonte regista a maior média de Aprendizagens Institucionais desenvolvidas no período 2008-2018;
- ii. Santo Aleixo é a freguesia que regista a menor média de Aprendizagens Institucionais concretizadas no período em estudo;
- iii. A freguesia de Vaiamonte foi a freguesia com menos instituições inquiridas (2), pelo que podemos pressupor que se tratam de IPE muito dinâmicas, com iniciativas e empreendedoras. Trata-se do Centro Social de Santo António de Vaiamonte, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que trabalha com a população idosa e da “Pironga”, uma Associação Cultural, Recreativa e Desportiva;
- iv. Salienta-se que é necessário ter em conta a frequência das Aprendizagens Institucionais (cf. pág. 327), pois, destas 829 atividades, 26 ocorrem todos

os meses, 20 realizam-se bimestralmente, 2 de modo trimestral, 2 semestralmente, 163 anualmente e 51 permanentemente (diariamente).

As atividades de Aprendizagem foram escolhidas em virtude de constituírem oportunidades de aprendizagem realizadas em ambientes formais e não formais, organizadas, com continuidade e um propósito, elaboradas na educação e formação de todos aqueles que nelas participam e colaboram.

### 5.5. A Área das Aprendizagens Institucionais

Com a finalidade de categorizar e sistematizar todas as Aprendizagens Institucionais identificadas no nosso estudo, utilizámos a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), conforme o instituído na Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. Como refere Nico (2011), a CNAEF está organizada em três categorias ordenadas hierarquicamente (grandes grupos, áreas de estudo e as áreas de educação e formação) e é deste modo que classificamos, a seguir, as áreas das Aprendizagens Institucionais estudadas. O primeiro método de classificação (Grandes Grupos) estabeleceu a distribuição que se segue:

**Tabela 38**

*Aprendizagens Institucionais: a área (CNAEF/Grandes Grupos)*

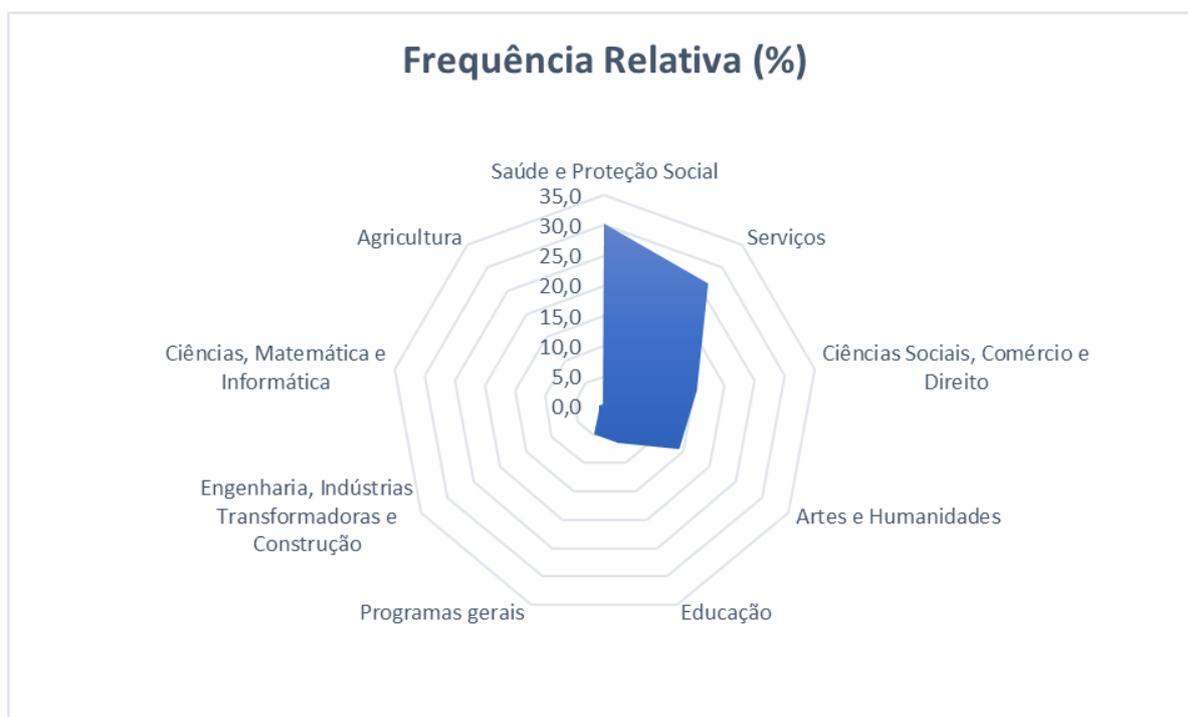
<b>CNAEF – Grandes Grupos</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Saúde e Proteção Social	250	30,2
Serviços	220	26,5
Ciências Sociais, Comércio e Direito	128	15,4
Artes e Humanidades	118	14,3
Educação	52	6,3
Programas gerais	40	4,9

<b>CNAEF – Grandes Grupos</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	9	1,1
Ciências, Matemática e Informática	8	0,9
Agricultura	4	0,4
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

### Gráfico 23

*Aprendizagens Institucionais: a área (CNAEF/Grandes Grupos)*



Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

Constatamos que a área das aprendizagens institucionais realizadas pelas instituições inquiridas pertence maioritariamente à área da saúde e proteção social. Salienta-se que, das 28 instituições inquiridas, apenas 5 são do âmbito social, ou seja, 13,2% da nossa amostra (cf. pág. 245). Como refere a carta

educativa do concelho de Monforte “[...] desde 1960, que tanto no Alto Alentejo como no Município de Monforte, se tem observado [...] que a população do grupo etário dos 65 e mais anos tem registado um aumento” (CMM, 2012, p. 30). Deste modo, o envelhecimento da população vai de encontro aos dados obtidos, verificando-se a necessidade de desenvolver atividades de aprendizagem destinadas a este grupo etário da população. “[...] o grupo etário dos 65 e mais anos têm crescido continuamente [...]. O prolongamento da esperança média de vida, associados aos cuidados de saúde e apoios sociais, tem contribuído para o aumento do número de idosos” (CMM, 2012, p. 31). Também o número de desempregados existentes no concelho de Monforte, assim como o número de beneficiários de RMG e RSI, justificam o número de Aprendizagens Institucionais realizadas na área da proteção social (cf. páginas 218, 219, 220, 223).

Em segundo lugar, verificamos que as atividades de aprendizagem realizadas pelas instituições inquiridas pertencem à área dos serviços (26,5%). Com efeito, “[...] o sector de serviços e comércio (sector terciário), à semelhança do que ocorre em todo o país, tem denotado um crescimento expressivo. [...] Este sector está, essencialmente, ligado à prestação de serviços de natureza social e às atividades de administração pública e a um sector comercial pouco diversificado” (CMM, 2012, p. 44).

A área da educação representa 6,3%, estando relacionada com a natureza das instituições inquiridas, como o Agrupamento de Escolas, o ATL e a Universidade Sénior.

Os Programas gerais que incluem os Programas de base, a alfabetização e o desenvolvimento pessoal contabilizam somente 4,9%. Considerando que o IEFPP foi uma das instituições inquiridas neste estudo, consideramos ser um número baixo. De acordo com a Carta Educativa do concelho:

A maioria da população do município de Monforte detém apenas o 1.º Ciclo do ensino básico, porém, a situação é ainda mais preocupante quando se verifica que os analfabetos com 10 ou mais anos e a população sem

nenhum nível de ensino representa 22% e 28% da população residente, respectivamente (CMM, 2012, p. 52).

Em último lugar, surge a área da agricultura, com 0,4%. Contudo, é necessário ter em conta que apenas foi inquirida uma instituição desta natureza.

Em seguida, apresenta-se a classificação dos eventos de aprendizagem, de acordo com as áreas de estudo da CNAEF, demonstrada na tabela e no gráfico que se seguem:

**Tabela 39**

*Aprendizagens institucionais: as áreas de estudo (CNAEF)*

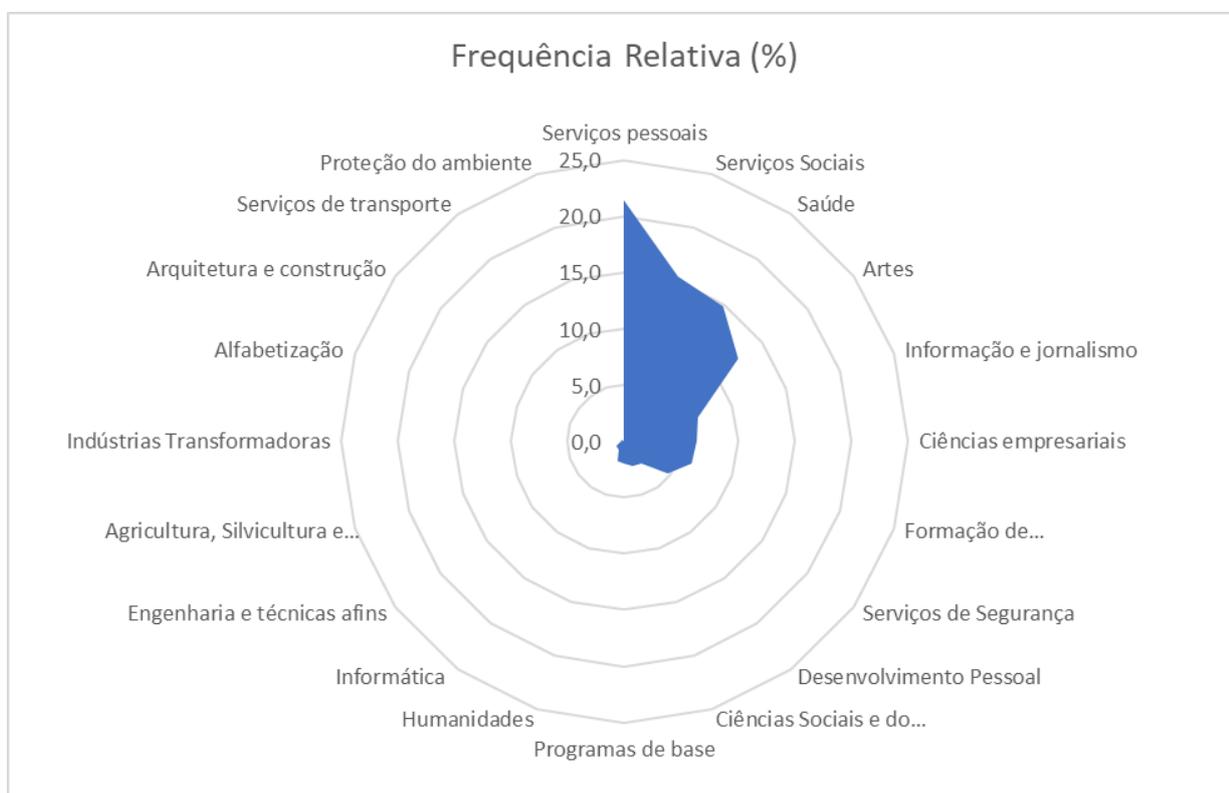
<b>CNAEF – Áreas de Estudo</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Serviços pessoais	178	21,4
Serviços Sociais	128	15,4
Saúde	122	14,8
Artes	103	12,4
Informação e jornalismo	56	6,8
Ciências empresariais	53	6,4
Formação de professores/formadores e Ciências da Educação	52	6,3
Serviços de Segurança	40	4,8
Desenvolvimento Pessoal	21	2,5
Ciências Sociais e do Comportamento	19	2,3
Programas de base	17	2,0
Humanidades	15	1,9
Informática	8	0,9
Engenharia e técnicas afins	6	0,8
Agricultura, Silvicultura e Pescas	4	0,4
Indústrias Transformadoras	2	0,3

<b>CNAEF – Áreas de Estudo</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Alfabetização	2	0,3
Arquitetura e construção	1	0,1
Serviços de transporte	1	0,1
Proteção do ambiente	1	0,1
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

#### Gráfico 24

*Aprendizagens institucionais: as áreas de estudo (CNAEF)*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Verificamos que a área de estudo em que ocorreu mais Aprendizagens Institucionais foi a de Serviços pessoais, com 21,4%. Os serviços pessoais incluem a hotelaria e restauração, o turismo e lazer, o desporto, os serviços

domésticos, os cuidados de beleza e os Serviços Pessoais, cujos programas não se encontram classificados noutra área de formação.

A seguir, surge a área dos serviços sociais, com 15,4%. Esta área contempla os serviços de apoio a criança e jovens, o trabalho social e orientação e os serviços sociais cujos programas não estão classificados noutra área de formação.

Seguidamente, temos a área da saúde com 14,8%. Considerando as instituições inquiridas neste estudo, importa salientar que esta área inclui as ciências dentárias, a terapia e reabilitação e a saúde, cujos programas não estão classificados noutra área de formação. Instituições como Centros de dia, lares de idosos e o centro de saúde foram importantes instituições inquiridas nesta investigação.

Verificamos que os Programas de base registam apenas 2,0%. Consideramos que a alfabetização e o desenvolvimento pessoal são áreas fundamentais nas quais importa investir neste concelho, atendendo a taxa de analfabetismo verificada (cf. páginas 2, 156). A alfabetização regista somente 0,3 %, quando nos referimos a um período de 10 anos e considerando que o IEFP foi uma das instituições inquiridas no nosso estudo.

No que se refere à distribuição dos 829 episódios de aprendizagem identificadas pelas áreas de educação e formação da CNAEF, obteve-se a tabela e o gráfico que se seguem:

**Tabela 40**

*Aprendizagens Institucionais: CNAEF/Áreas de Educação e Formação*

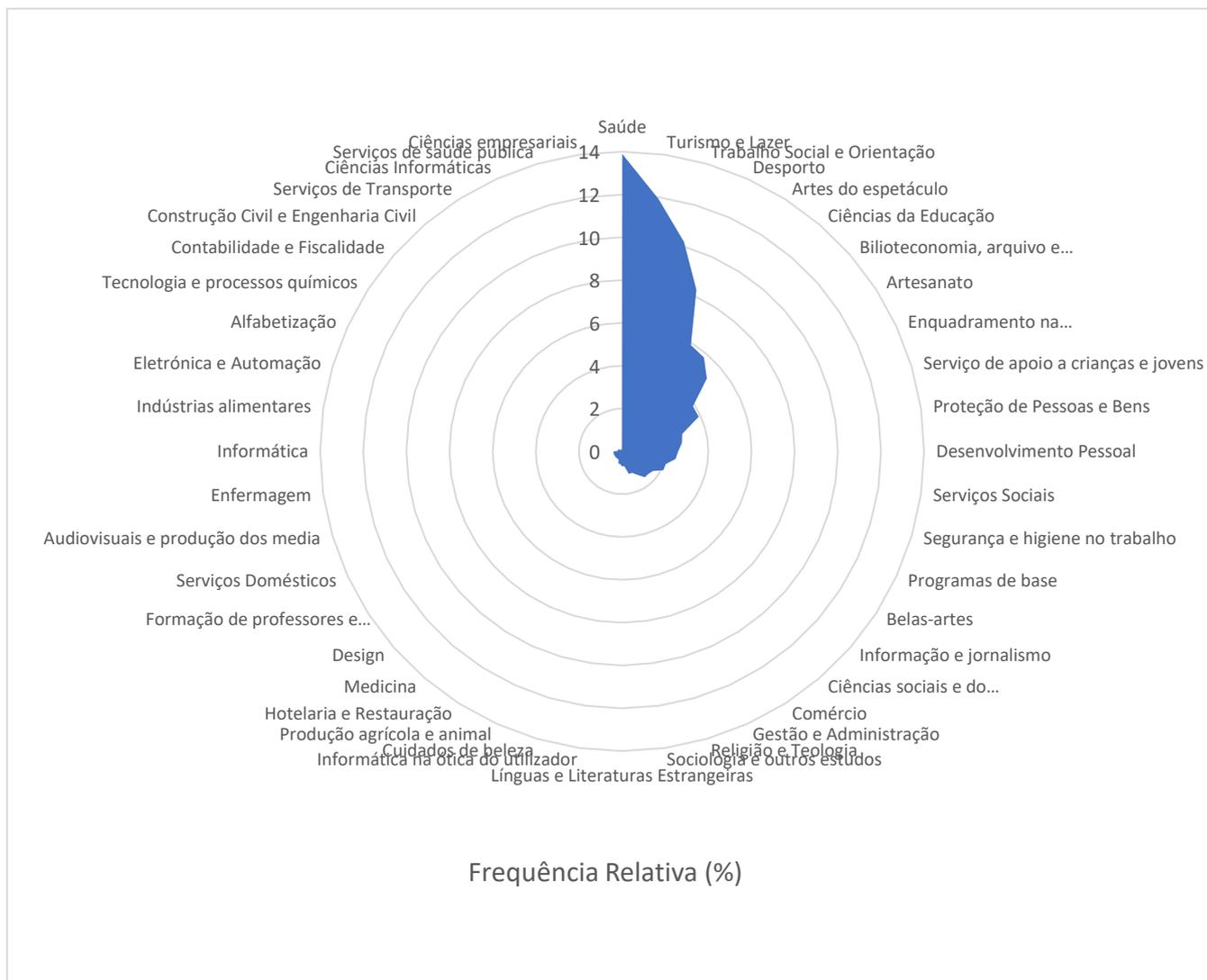
CNAEF – Áreas de Educação e Formação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Saúde	115	13,9
Turismo e Lazer	98	11,9
Trabalho Social e Orientação	84	10,2
Desporto	68	8,3
Artes do espetáculo	49	5,9
Ciências da Educação	48	5,8

<b>CNAEF – Áreas de Educação e Formação</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Biblioteconomia, arquivo e documentação	43	5,2
Artesanato	33	3,9
Enquadramento na organização/empresa	32	3,9
Serviço de apoio a crianças e jovens	24	2,9
Proteção de Pessoas e Bens	23	2,8
Desenvolvimento Pessoal	21	2,6
Serviços Sociais	20	2,5
Segurança e higiene no trabalho	17	2,1
Programas de base	17	2,1
Belas-artes	14	1,7
Informação e jornalismo	13	1,6
Ciências sociais e do comportamento	13	1,6
Comércio	11	1,3
Gestão e Administração	9	1,1
Religião e Teologia	9	1,1
Sociologia e outros estudos	6	0,7
Línguas e Literaturas Estrangeiras	6	0,7
Informática na ótica do utilizador	5	0,6
Cuidados de beleza	5	0,6
Produção agrícola e animal	4	0,4
Hotelaria e Restauração	4	0,4
Medicina	4	0,4
<i>Design</i>	4	0,4
Formação de professores e ciências da educação	4	0,4
Serviços Domésticos	3	0,4
Audiovisuais e produção dos <i>media</i>	3	0,4
Enfermagem	3	0,4
Informática	3	0,4
Indústrias alimentares	2	0,2
Eletrónica e Automação	2	0,2
Alfabetização	2	0,2
Tecnologia e processos químicos	2	0,2
Contabilidade e Fiscalidade	1	0,1
Construção Civil e Engenharia Civil	1	0,1
Serviços de Transporte	1	0,1
Ciências Informáticas	1	0,1
Serviços de saúde pública	1	0,1
Ciências empresariais	1	0,1
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

## Gráfico 25

*Aprendizagens Institucionais: CNAEF/Áreas de Educação e Formação*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da informação inscrita na tabela e no gráfico anteriores, observa-se o seguinte:

- i. No período abordado pelo nosso estudo, predominaram as atividades de aprendizagem relacionadas com a área da saúde (115 referências,

- correspondendo a 13,8% do total). Consideramos que tal estará relacionado com as atividades desenvolvidas pelo Centro de Saúde nas diversas instituições;
- ii. As aprendizagens ligadas à área do turismo e do lazer são as segunda mais frequentes (98 referências, ou seja, 11,8% da totalidade). Esta área está incluída nos serviços, mais especificamente na área dos serviços pessoais;
  - iii. Em terceiro lugar, encontramos as atividades relacionadas com a área do trabalho social e orientação (84 referências, correspondendo a 10,1% do total). As atividades desenvolvidas pelas IPSS, pelo CLDS e pelo CLASM contemplam este domínio;
  - iv. Em quarto lugar, encontramos as atividades de aprendizagem relacionadas com a área do desporto (68 referências, ou seja, 8,2% da totalidade). A natureza das instituições inquiridas, como o ATL, o Agrupamento de Escolas e as Associações desportivas está relacionada com o desenvolvimento de atividades nesta área, assim como as atividades desenvolvidas no âmbito do envelhecimento ativo nos lares e centros de dia;
  - v. As aprendizagens associadas às Ciências da Educação surgem em sexto lugar, com 48 referências (5,7% da totalidade). Consideramos que o Agrupamento de Escolas, a Universidade Sénior e o ATL são responsáveis pela realização destas atividades de aprendizagem;
  - vi. Verifica-se que uma área pouco referida é a de Programas de Base, tendo apenas 17 referências, o que corresponde a 2,0% do total das atividades de aprendizagem. De acordo com a Portaria n.º 256/2005 de 16 de março, os Programas de Base são aqueles que pretendem proporcionar um ensino básico nas áreas da leitura, escrita e aritmética e melhorar a compreensão de conteúdos elementares relacionados com a história, geografia, ciências sociais e naturais, a arte e a música (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação).

## 5.6. As Atividades de Aprendizagem

Apresenta-se, em seguida, a informação relativa ao número de Aprendizagens Institucionais, por Instituição com Potencial Educativo.

**Tabela 41**

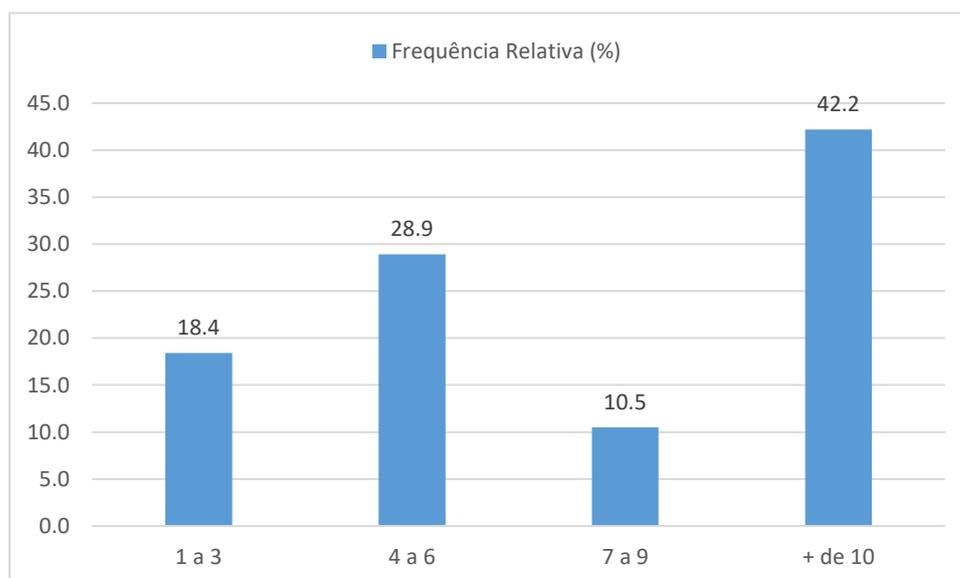
*Aprendizagens Institucionais: número de Aprendizagens Institucionais, por Instituição com Potencial Educativo*

N.º de Atividades de Aprendizagem	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1 – 3	7	18,4
4 – 6	11	28,9
7 – 9	4	10,5
+ de 10	16	42,2
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

**Gráfico 26**

*Aprendizagens Institucionais: número de Aprendizagens Institucionais, por Instituição com Potencial Educativo*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da leitura da informação contida na tabela e no gráfico anteriores, no que respeita ao número de Atividades de Aprendizagem das Instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada, verifica-se que:

- i. 42,2% das instituições desenvolveu mais de 10 atividades durante o período 2008 – 2018;
- ii. Outras 11 instituições do concelho de Monforte (correspondendo a 28,9% do total) desenvolveram entre 4 a 6 atividades de aprendizagem;
- iii. 7 instituições (correspondendo a 18,4%) realizaram entre 1 a 3 atividades de aprendizagem;
- iv. 4 instituições da amostra contemplada (10,5%) desenvolveram entre 7 a 9 atividades.

## 5.7. Caracterização das Aprendizagens Institucionais

### 5.7.1. Objetivos das Aprendizagens Institucionais

Um dos fatores mais importantes e que caracterizam a intenção e a existência das aprendizagens promovidas pelas instituições do concelho de Monforte, no período contemplado, relacionou-se com os objetivos assumidos para esses momentos de formação. Quando inquiridas sobre os objetivos concretos das aprendizagens organizadas e disponibilizadas à população Monfortense, as instituições mencionaram o seguinte:

**Tabela 42**

*Aprendizagens Institucionais: objetivos*

Objetivos	O mais importante		Muito importante		Importante	
	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Caráter Lúdico/Recreativo	119	14,4	79	9,6	116	13,9

Desenvolvimento Local	54	6,5	8	0,9	34	4,2
Aquisição de Bens	2	0,3	1	0,1	0	0,0
Formação Profissional	48	5,7	34	4,2	1	0,1
Modernização da própria instituição	0	0,0	3	0,3	4	0,4
Promoção da Informação	137	16,5	126	15,2	113	13,7
Formação Escolar	111	13,4	83	10,2	9	1,1
Melhorar a comunicação e os contactos	8	0,9	28	3,3	12	1,5
Maior produtividade/lucros	10	1,3	1	0,1	10	1,2
Promoção do apoio social	136	16,4	138	16,6	43	5,2
Promoção da Cultura	67	8,1	64	7,7	66	7,9
Formação Profissional e Escolar	11	1,4	3	0,3	1	0,2
Criação de novos serviços e/ou produtos	19	2,3	143	17,3	116	13,9
Preparação de início de nova atividade	1	0,1	1	0,1	0	0,0
Formação do Pessoal da instituição	57	6,8	5	0,6	3	0,3
Melhorar o serviço prestado	17	2,1	104	12,6	300	36,2
Marketing e Publicidade	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Adaptação a nova legislação	0	0,0	1	0,1	0	0,0
Promover a integração de pessoas ou grupos específicos	32	3,8	7	0,8	1	0,2
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Do objetivo mais importante das atividades de aprendizagem, podemos concluir que:

- i. as instituições consideram a promoção da informação (16,5%) e do apoio social (16,4%) os mais relevantes;
- ii. segue-se a índole lúdica e recreativa (14,4%) e, em seguida, a formação escolar (13,4%);
- iii. os objetivos muito importantes das atividades de Aprendizagem referem-se à criação de novos serviços e/ou produtos (17,3%), à promoção do apoio social (16,6%) e à promoção da informação (15,2%);
- iv. A promoção da informação estará relacionada com as Aprendizagens Institucionais desenvolvidas pelo IEFP (direcionadas à população desempregada), pelo Centro de Saúde (junto da população idosa e da comunidade escolar) e pelo CLDS (beneficiários do RMG e do RSI);
- v. O apoio social estará associado às Aprendizagens Institucionais desenvolvidas pelo CLAS, pela Universidade Sénior e pelos lares de idosos e centros de dia.

A tabela seguinte refere-se a outros objetivos relevantes das Aprendizagens Institucionais, indicados pelas Instituições com Potencial Educativo. O número de fontes, indicado na tabela, refere-se ao número de questionários de aprendizagem II.

**Tabela 43**

*Aprendizagens Institucionais: outros objetivos relevantes*

<b>Categoria “Outros objetivos relevantes”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>n</i>	<i>f</i>	
<b>Promoção da saúde e do envelhecimento ativo</b>			
Promover hábitos de vida saudáveis	81	16,9	9
Prevenir a doença	56	11,7	6

Promover a socialização	24	4,9	15
Promover a literacia	18	3,7	5
Promover o envelhecimento ativo	14	2,9	6
Promover a participação	13	2,8	5
Promover a autonomia pessoal e social	9	1,8	4
Evitar o internamento das pessoas idosas nos lares	4	0,8	3
Prestar cuidados de beleza	3	0,6	1
Contribuir para um desenvolvimento harmonioso	3	0,6	3
Incentivar a realização de atividade física	3	0,6	3
Prevenir acidentes domésticos	3	0,6	2
Melhorar a ocupação dos tempos livres	2	0,4	2
Possibilitar a deslocação das pessoas	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>234</b>	<b>48,59</b>	<b>65</b>
<b>Promoção da cultura local</b>			
Suscitar o interesse pela vila	10	2,1	9
Apoiar as atividades de caráter cultural	8	1,7	6
Recuperar e manter as tradições	6	1,3	5
Valorizar o turismo em espaço rural	2	0,4	2
<b>Total parcial</b>	<b>26</b>	<b>5,5</b>	<b>22</b>
<b>Promoção da solidariedade</b>			
Promover a ajuda ao próximo	34	7,1	7
Promover a inclusão	28	5,9	9
Apoiar as famílias	9	1,9	5
Prevenir a violência	8	1,6	3
Promover os afetos na família	5	1,1	3
Angariar verbas e géneros	3	0,6	3
Prevenir o abuso sexual	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>88</b>	<b>18,4</b>	<b>31</b>
<b>Promoção da empregabilidade</b>			
Capacitar as pessoas para o exercício do seu trabalho	35	7,3	9
Melhorar a qualidade dos serviços prestados	30	6,2	7
Contribuir para a possibilidade de conseguir um emprego	25	5,2	4

Melhorar a comunicação e os contactos	17	3,5	6
Melhorar as capacidades de comunicação	15	3,2	5
Incentivar a criação de microempresas (empreendedorismo)	3	0,6	2
Manter o bom funcionamento dos equipamentos	2	0,4	2
Contribuir para o sucesso escolar	2	0,4	1
Compreender a evolução das redes tecnológicas	2	0,4	2
Incentivar a frequência escolar	1	0,2	1
Avaliar o impacto da formação na instituição	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>133</b>	<b>27,6</b>	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>	<b>158</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita a outros objetivos relevantes das Aprendizagens Institucionais, de acordo com a tabela anterior, podemos verificar que:

- i. Promover hábitos de vida saudáveis é o objetivo relevante, com mais frequências (81);
- ii. Capacitar as pessoas para o exercício do seu trabalho apresenta 35 frequências;
- iii. Promover a ajuda ao próximo regista 34 frequências;
- iv. Suscitar o interesse pela vila apresenta 10 frequências;
- v. A promoção de hábitos de vida saudáveis está associada a instituições como a Universidade Sénior, o Centro de Saúde, o Agrupamento de Escolas e as Associações Desportivas;
- vi. O capacitar as pessoas para o exercício do seu trabalho relaciona-se com as empresas, o Centro Local de Desenvolvimento Social e o IEFP;
- vii. Promover a ajuda ao próximo será relativo às IPSS, ao Agrupamento de Escolas, ao CLDS, ao CLAS e ao ATL;

- viii. Por fim, suscitar o interesse pela vila relacionar-se-á com as Associações Culturais e Desportivas, as empresas e o Espaço Museológico.

A tabela que se segue apresenta os totais parciais da categoria “Outros objetivos relevantes das Aprendizagens Institucionais”.

**Tabela 44**

*Aprendizagens Institucionais: outros objetivos relevantes - totais parciais*

Subcategorias	Frequência	
	Absoluta (N)	Relativa (%)
Promoção da saúde e do envelhecimento ativo	234	48,5
Promoção da empregabilidade	133	27,6
Promoção da solidariedade	88	18,4
Promoção da cultura local	26	5,5
<b>Totais</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a tabela anterior:

- i. A promoção da saúde e do envelhecimento ativo é o mais referido pelas instituições (48,5%);
- ii. Segue-se a promoção da empregabilidade com 27,6%;
- iii. A promoção da solidariedade contabiliza 18,4%;
- iv. Por último, surge a promoção da cultura local com 5,5%;

- v. Consideramos que estes factos estão relacionados com a natureza jurídica das IPE, assim como com a sua área económica (cf. páginas 242, 249).

### 5.7.2. Responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais

Seguidamente, apresentamos a tabela referente à responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 45**

*Aprendizagens Institucionais: responsabilidade da existência*

<b>Responsabilidade da existência da Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Própria Entidade	429	51,8
Interinstitucional (Parceria)	378	45,6
Entidade Exterior	22	2,6
Outra responsabilidade	0	0,0
<b>Total</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com os dados contidos na tabela anterior, relativamente à responsabilidade pela existência da aprendizagem na dimensão institucional, constatamos que:

- i. foram as próprias instituições as principais responsáveis pela existência das aprendizagens que elas próprias promoveram (51,8%);
- ii. verificou-se, conjuntamente, uma elevada parceria interinstitucional (45,6%). Tal facto poderá estar relacionado com a qualificação dos recursos humanos das IPE;
- iii. o recurso a uma entidade exterior é apenas de 2,6%.

A tabela que se segue refere-se à responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais, ou seja, pela sua idealização e preparação.

**Tabela 46**

*Aprendizagens Institucionais: responsabilidade pela conceção*

<b>Responsabilidade pela conceção da Atividade de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Própria Entidade	393	47,4
Interinstitucional (Parceria)	367	44,3
Entidade Exterior	69	8,3
Outra responsabilidade	0	0,0
<b>Total</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere à responsabilidade pela conceção das atividades de aprendizagem, observamos que:

- i. são as próprias instituições que têm a seu encargo a preparação destas (47,4%);
- ii. existe similarmente uma parceria entre as diferentes instituições (44,2%);
- iii. somente em 8,3% das atividades verificamos a existência de entidades exteriores no comprometimento pela sua configuração. Tal é revelador da capacidade de iniciativa, de qualificação dos seus recursos humanos e do empenho profissional dos trabalhadores das IPE;
- iv. consideramos ainda relevante a parceria que as instituições estabelecem entre si na realização das atividades de aprendizagem, demonstrando harmonia e um encontro de ideias com objetivos comuns.

A tabela seguinte indica quem é responsável pela concretização das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 47**

*Aprendizagens Institucionais: responsabilidade pela concretização*

<b>Responsabilidade pela concretização da Atividade de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Interinstitucional (Parceria)	441	52,1
Própria Entidade	385	45,4
Entidade Exterior	20	2,4
Outra responsabilidade	1	0,1
<b>Total</b>	<b>847</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2020)

Da leitura da tabela anterior, pode inferir-se o seguinte:

- i. A parceria entre as instituições é quem tem a maior responsabilidade na concretização das atividades de aprendizagem (52,1%);
- ii. seguem-se as próprias entidades (45,4%);
- iii. depois as entidades exteriores (2,4%);
- iv. e 0,1% outra responsabilidade;
- v. Entidades como o Centro de Saúde, por exemplo, procuram colaborar com as IPSS, o Agrupamento de Escolas e a Universidade Sénior;
- vi. As associações culturais, recreativas e desportivas também colaboram com as IPSS e o próprio município;
- vii. O facto de as próprias instituições serem responsáveis pela concretização das atividades de aprendizagem revela a adequação da qualificação dos seus recursos humanos, como indicado pelas IPE inquiridas;

- viii. Uma vez mais, parece ser evidente que a formação dos profissionais das IPE é apropriada à realização de atividades de aprendizagem, sem recurso ao exterior ou recorrendo apenas ocasionalmente.

De seguida, apresentamos a tabela que indica os formadores envolvidos nas Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 48**

*Aprendizagens Institucionais: formadores envolvidos*

<b>Formadores</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Da instituição	1074	68,3
Não existência de Formadores	242	15,4
De outra instituição da Freguesia	134	8,5
Exterior ao Concelho	81	5,1
De outra Freguesia do Concelho	43	2,7
<b>Totais</b>	<b>1574</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita à origem dos formadores envolvidos nas atividades de aprendizagem, verificamos que:

- i. a maioria dos formadores pertence às próprias instituições (68,3%);
- ii. 15,4% das Aprendizagens Institucionais não recorre a qualquer formador específico;
- iii. 8,5% das Aprendizagens Institucionais recorre a formadores de outra instituição da freguesia;
- iv. 2,7% das Aprendizagens Institucionais recorre a formadores de outra freguesia do concelho;
- v. 5,1% das Aprendizagens Institucionais recorre a formadores oriundos de instituições exteriores ao concelho de Monforte.

O facto de o maior número de formadores implicados nas atividades de aprendizagem pertencer aos recursos humanos das próprias instituições revela uma capacidade endógena de qualificação. Apenas uma reduzida percentagem das atividades envolve formadores exteriores às instituições do concelho. A existência de uma alta taxa de parcerias (cf. páginas 334, 336 ) também poderá justificar esta capacidade endógena de conceber e concretizar Aprendizagens Institucionais.

### 5.8. Os intervenientes nas Aprendizagens Institucionais

A informação que se segue respeita aos intervenientes nas Aprendizagens Institucionais.

Continuamente, apresenta-se a tabela que refere a tipologia dos destinatários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 49**

*Aprendizagens Institucionais: tipologia dos destinatários*

<b>Tipologia dos destinatários</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Outro tipo	547	63,8
Comunidade Envolvente	183	21,4
Setor Profissional	73	8,5
Desempregados	35	4,0
Famílias	19	2,3
<b>Totais</b>	<b>857</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere à tipologia dos destinatários das atividades de aprendizagem, verifica-se que:

- i. 63,8% das Aprendizagens Institucionais destina-se a outro tipo de destinatários (grupos específicos);
- ii. 21,4% das Aprendizagens Institucionais destina-se à comunidade envolvente;
- iii. 8,5% das Aprendizagens Institucionais destina-se a um determinado setor profissional;
- iv. 4% das Aprendizagens Institucionais dirige-se às pessoas desempregadas.

Considerando os dados obtidos, podemos inferir que a maioria das Aprendizagens Institucionais foi concebida, intencionalmente, tendo em conta públicos específicos, como os utentes dos lares e centros de dia, beneficiários do RMG e do RSI, alunos da Universidade Sénior, comunidade escolar do Agrupamento de Escolas, utentes do Centro de Recuperação de Menores de Assumar e crianças inscritas no ATL de Monforte.

As atividades dirigidas à comunidade envolvente, serão aquelas Aprendizagens Institucionais dinamizadas pelas Associações culturais, recreativas e desportivas e pelo CLDS.

As Aprendizagens Institucionais que se destinam a um determinado setor profissional, serão aquelas concebidas pelas empresas, geralmente dinamizadas pelo IIEFP ou outras entidades de formação certificadas.

As Aprendizagens Institucionais que se destinam aos indivíduos desempregados serão, certamente, aquelas desenvolvidas pelo CLDS e pelo IIEFP.

Seguidamente, apresentamos a tabela que indica os setores profissionais a que se destinam as Aprendizagens Institucionais desenvolvidas pelas Instituições com Potencial Educativo.

**Tabela 50**

Categoria “*Setor profissional*”

<b>Categoria “<i>Setor profissional</i>”</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Fontes</b>

	<i>n</i>	<i>f</i>	
Ajudantes de Lar e Centro de Dia	10	52,7	4
Docentes	3	15,8	2
Assistentes Técnicos e Operacionais	2	10,6	2
Setor empresarial	2	10,5	1
Hotelaria	1	5,2	1
Chefias intermédias	1	5,2	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>11</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, verificamos que:

- i. O setor profissional beneficiário das aprendizagens institucionais mais referido é a área dos Ajudantes de Lar e Centro de Dia, evidenciando aqui uma preocupação com a formação dos profissionais no âmbito do setor social;
- ii. O setor profissional dos Docentes é referido 3 vezes;
- iii. A Hotelaria e as Chefias Intermédias são referidas apenas 1 vez.

A tabela seguinte refere-se a outra tipologia dos destinatários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 51**

*Aprendizagens Institucionais: outra tipologia dos destinatários*

<b>Categoria “Outra tipologia dos destinatários”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>n</i>	<i>f</i>	
<b>Pais e alunos</b>	72	64,8	6
<b>Utentes das instituições</b>	29	26,1	9
<b>Crianças inscritas no ATL</b>	5	4,5	1
<b>Estagiários</b>	2	1,8	2
<b>Associações</b>	2	1,8	1
<b>IPSS</b>	1	0,9	1
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>	<b>20</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, no que respeita a outra tipologia dos destinatários das aprendizagens institucionais, verifica-se que:

- i. Os destinatários mais referidos são os pais e os alunos (64,8%);
- ii. Os próprios utentes das instituições são referidos 29 vezes (26,1%);

- iii. As IPSS são referidas apenas 1 vez (0,9%);
- iv. No que respeita aos pais e alunos, estes destinatários referem-se aos alunos do Agrupamento de Escolas, da Universidade Sénior, os que abandonaram o sistema educativo formal, os que terminaram a escolaridade obrigatória e, ainda, os pais e encarregados de educação dos alunos.

A tabela que se segue diz respeito aos grupos específicos, beneficiários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 52**

Categoria “*Grupos específicos*”

<b>Categoria “<i>Grupos específicos</i>”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<b><i>n</i></b>	<b><i>f</i></b>	
Comunidade cigana do concelho de Monforte	7	38,9	2
Beneficiários do RSI	4	22,3	3
Alunos das turmas PCA e PIEF	3	16,6	2
Crianças e jovens com deficiência mental institucionalizados	2	11,1	1
Utentes diabéticos do Centro de Saúde de Monforte	1	5,6	1
Pessoas em situação de isolamento e/ou exclusão social	1	5,5	1
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, podemos observar que:

- i. O grupo específico com mais referências é a comunidade cigana do concelho de Monforte;
- ii. Seguem-se os beneficiários do RSI;
- iii. Destacam-se também os alunos das turmas PCA e PIEF do Agrupamento de Escolas.

A tabela seguinte refere-se à dimensão etária dos destinatários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 53**

*Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária dos destinatários*

<b>Grupos etários</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Crianças	373	26,4
Jovens	351	24,8
Adultos em idade ativa	357	25,3
Idosos	333	23,5
<b>Totais</b>	<b>1414</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Verifica-se, através da informação contida na tabela anterior, que a dimensão etária dos destinatários das atividades de aprendizagem se distribui quase de modo homogéneo pelas crianças (26,4%), adultos em idade ativa (25,3%), jovens (24,8%) e pelos idosos (23,5%). Tal significa que existe uma preocupação por parte das Instituições com Potencial Educativo com a realização de atividades de aprendizagem destinadas a todas as faixas etárias. Tal também estará relacionado com a natureza das instituições inquiridas: Agrupamento de Escolas e o Atelier de Tempos Livres, as Associações culturais, desportivas e recreativas, a Universidade Sénior, os Lares e Centros de Dia. É evidente a preocupação das instituições em promoverem atividades destinadas aos diversos grupos etários, estabelecendo até parcerias para que os destinatários das mesmas se envolvam simultaneamente.

Seguidamente, indicamos a dimensão do género dos destinatários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 54**

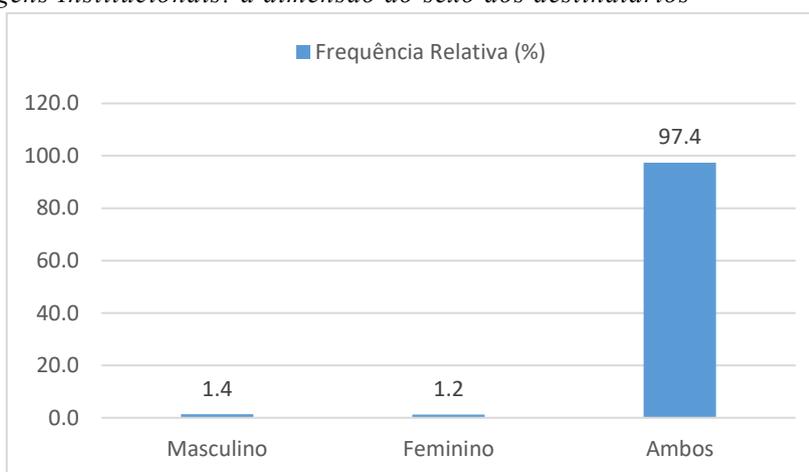
*Aprendizagens Institucionais: a dimensão do sexo dos destinatários*

<b>Sexo</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Ambos	807	97,4
Masculino	12	1,4
Feminino	10	1,2
Outro	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

**Gráfico 27**

*Aprendizagens Institucionais: a dimensão do sexo dos destinatários*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

As Aprendizagens Institucionais identificadas e caracterizadas no concelho de Monforte, no período 2008-2018, destinavam-se, na sua quase generalidade (97,4%) a indivíduos de ambos os sexos.

A seguir apresentamos a tabela referente ao número de beneficiários das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 55***Aprendizagens Institucionais: número de beneficiários*

<b>Número de beneficiários</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1 – 3	41	4,9
4 – 10	41	4,9
11 – 20	92	11,1
21 – 30	104	12,6
Mais de 30	551	66,5
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Como se pode observar na tabela anterior:

- i. A maioria das Aprendizagens Institucionais foi destinada a grupos com mais de 30 pessoas (66,5%);
- ii. 12,6% das Aprendizagens Institucionais foi dirigida a grupos com 21 a 30 beneficiários, portanto, grupos mais restritos;
- iii. Os grupos com mais de 30 pessoas estarão relacionados com a população em geral e ainda com Instituições com Potencial Educativo como o Agrupamento de Escolas, lares e centros de dia, o ATL e a Universidade Sénior, considerando o número de utentes que possuem (cf. página 247).

A tabela seguinte refere-se à natureza da participação dos beneficiários nas Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 56***Aprendizagens Institucionais: a natureza da participação dos beneficiários*

<b>Natureza da participação</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Obrigatoriedade	307	37,1
Não obrigatoriedade	522	62,9
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

A maioria das aprendizagens institucionais analisada no presente inquérito (62,9%) não pressupunha obrigatoriedade na sua participação, por parte dos intervenientes, o que pode deixar depreender que estamos perante contextos não formais de educação/ formação.

Já a natureza obrigatória das atividades de aprendizagem pressupõe a existência de contextos formais de educação e formação, como o Agrupamento de Escolas ou o IEFP.

No que respeita aos motivos pelos quais as Aprendizagens Institucionais exigiram a obrigatoriedade da participação dos beneficiários, as instituições indicaram o seguinte:

**Tabela 57**

*Aprendizagens Institucionais: “O porquê da obrigatoriedade da participação”*

<b>Categoria “O porquê da obrigatoriedade da participação”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
Beneficiários de subsídio de desemprego	59	39,1	4
Atividade desenvolvida no período escolar	44	29,2	4
Formação obrigatória no contexto profissional	24	15,8	7
Beneficiários do RSI	23	15,3	3
Conclusão de curso	1	0,6	1
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>	<b>19</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, podemos verificar que:

- i. 39,1% das Aprendizagens Institucionais foi destinado a pessoas beneficiárias de subsídio de desemprego;
- ii. 29,2 % das Aprendizagens Institucionais foi realizado em horário e contexto escolar;

- iii. 15,8% das Aprendizagens Institucionais foi realizado em contexto profissional;
- iv. 15,3 % das Aprendizagens Institucionais destinou-se a beneficiários do Rendimento Social de Inserção;
- v. Por um lado, a obrigatoriedade da frequência das Aprendizagens Institucionais relaciona-se com o facto de se beneficiar de subsídio de desemprego ou RSI, por outro lado, com o contexto escolar e profissional onde as Aprendizagens Institucionais se desenvolvem.

A tabela que se segue refere-se aos motivos pelos quais as Aprendizagens Institucionais não requeriam obrigatoriedade na participação das mesmas.

**Tabela 58**

*Aprendizagens Institucionais: “O porquê da não obrigatoriedade da participação dos beneficiários da atividade de aprendizagem”*

<b>Categoria “O porquê da não obrigatoriedade”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>F</i>	
Aos interessados na área	96	74,4	15
Destinada à população em geral	27	20,9	13
Atividade extracurricular	4	3,2	3
Com autorização/consentimento dos encarregados de educação	2	1,5	1
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100,0</b>	<b>32</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a tabela anterior, podemos verificar que:

- i. o principal motivo da não obrigatoriedade de frequência das aprendizagens institucionais foi devido ao facto de se destinarem, de um modo geral, aos interessados na área em questão;

- ii. destaca-se o facto de as aprendizagens institucionais se destinarem à população em geral;
- iii. a não obrigatoriedade na frequência das aprendizagens institucionais pressupõe que estamos diante de aprendizagens no âmbito da educação não formal.

### 5.9. Os locais de realização das Atividades de Aprendizagem

Quando inquiridas sobre o local onde promoveram as aprendizagens que disponibilizaram à população do concelho de Monforte, as instituições referiram o que se encontra inscrito na tabela que se segue:

**Tabela 59**

*Aprendizagens Institucionais: local de realização*

Local	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Na instituição	390	40,1
Outro local da freguesia	380	39,1
Outra freguesia do concelho	107	11,1
Exterior ao concelho	95	9,7
<b>Totais</b>	<b>972</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere ao local de realização das atividades de aprendizagem, de acordo com a informação constante na tabela anterior, verifica-se que:

- i. 79,2% das Aprendizagens Institucionais ocorre na própria freguesia, sendo que 40,1% decorre na própria instituição;
- ii. 11,1 % realiza-se noutra freguesia do concelho;
- iii. apenas 9,7% realiza-se em locais exteriores ao concelho;

iv. observa-se, deste modo, que a maioria das atividades foram desenvolvidas dentro do concelho de Monforte, deixando pressupor que foram destinadas à população do concelho, procurando contribuir para o desenvolvimento pessoal dos beneficiários, mas também para o próprio desenvolvimento local. As próprias instituições revelam possuir capacidade física e espaços adequados à realização das atividades de aprendizagem.

A tabela seguinte apresenta outros locais da freguesia onde se realizaram Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 60**

*Aprendizagens Institucionais: “Outro local da freguesia onde se realizaram as atividades de aprendizagem”*

<b>Categoria “Outro local da freguesia”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
<b>Instituições de cariz social</b>			
Universidade Sénior	42	26,8	1
Loja social	3	1,9	1
Centro Local de Desenvolvimento Social	3	1,9	1
Santa Casa da Misericórdia	2	1,3	2
Segurança Social	1	0,6	1
Centro de Recuperação de Menores de Assumar	1	0,6	1
<b>Total parcial</b>	<b>52</b>	<b>33,1</b>	<b>7</b>
<b>Instituições de cariz educativo</b>			
Agrupamento de Escolas	41	26,2	3
Biblioteca	6	3,9	2
ATL	4	2,5	1
CEFUS	2	1,3	1
<b>Total parcial</b>	<b>53</b>	<b>33,9</b>	<b>7</b>
<b>Espaços desportivos</b>			
Pavilhão desportivo	13	8,3	5
Futebol Clube	1	0,6	1
Sala Polivalente	1	0,6	1
<b>Total parcial</b>	<b>15</b>	<b>9,5</b>	<b>7</b>
<b>Espaços privados</b>			
Habitacões	4	2,6	3
Comércio	2	1,3	2
GIP	2	1,3	1
Empresas	1	0,6	1
<b>Total parcial</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>	<b>7</b>
<b>Espaços ao ar livre</b>			

Ruas e espaço envolvente	14	8,9	8
Praça	8	5,1	8
Mercado	2	1,3	2
Ponte romana	1	0,6	1
Antas	1	0,6	1
Castelo	1	0,6	1
Piscina	1	0,6	1
<b>Total parcial</b>	<b>28</b>	<b>17,7</b>	<b>22</b>
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>	<b>25</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a tabela anterior, verificamos que:

- i. 26,8% das Aprendizagens Institucionais foi realizado na Universidade Sénior;
- ii. 26,2% das Aprendizagens Institucionais desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas de Monforte;
- iii. A maioria das Aprendizagens Institucionais realizou-se em espaços educativos formais (53%). Neste contexto, podemos pressupor que se tratam de Aprendizagens Institucionais destinadas aos alunos de ambas as IPE e direcionadas, ainda, ao pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas.

Seguidamente, apresentamos a tabela com os totais parciais dos locais onde se realizaram as atividades de aprendizagem.

**Tabela 61**

*Aprendizagens Institucionais: “Outro local da freguesia onde se realizaram as atividades de aprendizagem – Totais parciais”*

Categoria “Outro local da freguesia”	Frequências	
	Absoluta (N)	Relativa (%)
Instituições de cariz educativo	53	33,9
Instituições de cariz social	52	33,1
Espaços ao ar livre	28	17,7

Espaços desportivos	15	9,5
Espaços privados	9	5,8
<b>Totais Parciais</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita a outros locais da freguesia onde se realizaram as atividades de aprendizagem, de acordo com a informação inscrita na tabela anterior:

- i. 33,9% das Aprendizagens Institucionais realizou-se em instituições de cariz educativo;
- ii. 33,1% das Aprendizagens Institucionais ocorreu em instituições de cariz social ;
- iii. 17,7% das Aprendizagens Institucionais foi realizado em espaços ao ar livre;
- iv. Considerando os dados obtidos, podemos inferir que a maioria das Aprendizagens Institucionais ocorreu no Agrupamento de Escolas e na Universidade Sénior e ainda, em instituições sociais, como o CLAS, os lares e os centros de dia e as IPSS.

Os resultados verificados confirmam o que é referido por Gómez et al. (2007, p. 324):

O quotidiano, nas suas múltiplas dimensões (espaciais, temporais, experimentais, relacionais, etc.), define o contexto em que se devem enquadrar as iniciativas pedagógicas a favor de uma aprendizagem sustentável, apelando a necessidades, exigências, circunstâncias, problemáticas, etc., no qual se considera a vida das pessoas como um meio privilegiado para a ação educativa e para a mudança (...).

No que diz respeito a outras freguesias do concelho de Monforte, onde as atividades de aprendizagem institucionais foram realizadas, 20 instituições inquiridas indicaram outra freguesia do concelho, como podemos verificar na tabela que se segue.

**Tabela 62***Aprendizagens Institucionais: Categoria “Outra freguesia do concelho”*

<b>Categoria “Outra freguesia do concelho”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
Assumar	12	32,4	5
Vaiamonte	12	32,4	7
Santo Aleixo	10	27,1	5
Monforte	3	8,1	3
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>20</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos observar na tabela anterior, as outras freguesias do concelho, indicadas pelas instituições inquiridas, onde foram realizadas aprendizagens institucionais, foram:

- i. Assumar e Vaiamonte foram as mais referidas pelas instituições inquiridas (32,4%);
- ii. Santo Aleixo surge em segundo lugar, com 10 referências (27,1%);
- iii. Monforte é a freguesia menos mencionada (8,1%).

No que respeita ao local de realização das atividades de aprendizagem, 8 instituições indicaram que as mesmas foram realizadas em locais exteriores ao concelho de Monforte. Na tabela que se segue, podemos verificar os concelhos em que essas atividades ocorreram.

**Tabela 63***Aprendizagens Institucionais: realizadas no exterior do concelho das instituições*

<b>Categoria “Exterior ao concelho”</b>			
---	--	--	--

Subcategorias	Unidades de registo		Fontes
	<i>N</i>	<i>f</i>	
Marvão	3	21,4	3
Lisboa	2	14,2	2
Campo Maior	2	14,2	2
Castelo Branco	1	7,1	1
Abrantes	1	7,1	1
Portalegre	1	7,1	1
Nazaré	1	7,1	1
Estremoz	1	7,1	1
Badajoz	1	7,1	1
Elvas	1	7,1	1
<b>Total</b>	14	100,0	14

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, as atividades de aprendizagem realizadas em locais exteriores ao concelho de Monforte foram desenvolvidas:

- i. Maioritariamente no concelho de Marvão. Conforme a informação recolhida no QAI II, o Centro Social de Santo António de Vaiamonte realizou um passeio à cidade da Amnaia e à Portagem. Também promoveu a visita ao Museu Arqueológico, em São Salvador da Aramenha. A mesma instituição participou, ainda, nos Jogos Olímpicos Seniores, em Castelo de Vide, em parceria com a Fundação Nossa Senhora da Esperança.
- ii. 14,2% das aprendizagens institucionais ocorreu em Lisboa e Campo Maior;
- iii. As restantes dividem-se de igual modo pelos concelhos de Castelo Branco, Abrantes, Portalegre, Nazaré, Estremoz, Badajoz e Elvas.

Relativamente ao período de tempo em que as atividades de aprendizagem institucionais ocorreram, podemos observar na tabela e no gráfico seguintes, a distribuição dessa concretização pelo período estudado na nossa investigação.

**Tabela 64**

*Aprendizagens Institucionais: Período de ocorrência*

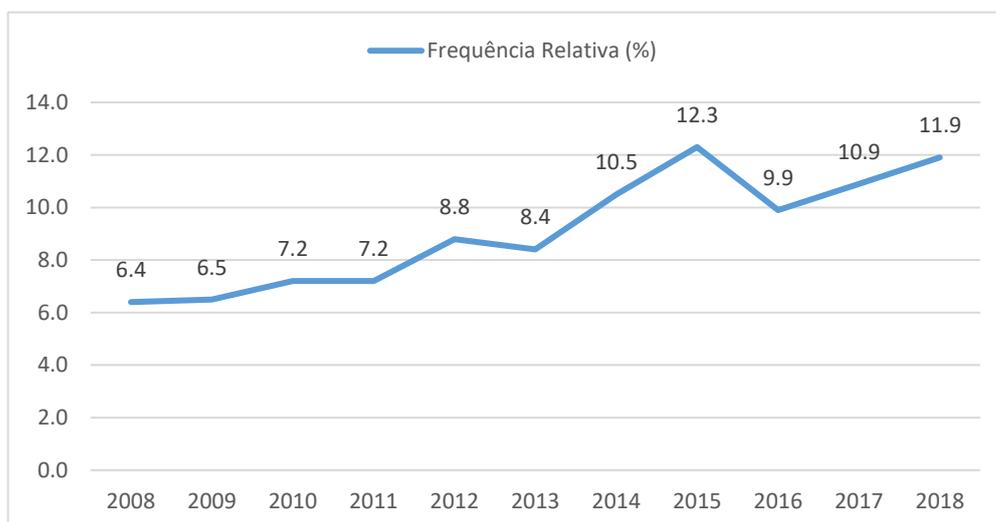
Período de ocorrência	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
-----------------------	----------------------------	----------------------------

2008	219	6,4
2009	221	6,5
2010	241	7,2
2011	240	7,2
2012	299	8,8
2013	284	8,4
2014	355	10,5
2015	412	12,3
2016	336	9,9
2017	368	10,9
2018	402	11,9
<b>Totais</b>	<b>3377</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

### Gráfico 28

*Aprendizagens Institucionais: período de ocorrência*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise do conteúdo da tabela e do gráfico acima apresentados, verifica-se que:

- i. 12,3% das Aprendizagens Institucionais ocorreu em 2015;
- ii. 11,9% das Aprendizagens Institucionais verificou-se em 2018;
- iii. De 2008 para 2018, deu-se um aumento exponencial de ocorrência de Aprendizagens Institucionais, de 6,4% para 11,9%, quase duplicando;
- iv. Verificamos que o número total das Aprendizagens Institucionais (3377) é superior ao número de Aprendizagens Institucionais percebidas no nosso

estudo (829). Tal deve-se ao facto de existirem Episódios de Aprendizagens Institucionais que se sucederam durante vários anos, no período 2008-2018.

A seguir, apresenta-se a tabela relativa à duração das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 65**

*Aprendizagens Institucionais: duração*

<b>Duração da Atividade de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1 Dia	469	56,6
2 – 7 Dias	133	16,0
8 – 14 Dias	16	1,9
Mais de 14 dias	211	25,5
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Relativamente à duração das atividades de aprendizagem, da análise do conteúdo da tabela anterior observa-se que:

- i. mais de metade das atividades duraram apenas um dia (56,6%);
- ii. seguem-se as que duraram mais de 14 dias (25,5%);
- iii. logo depois encontramos as que se desenvolveram durante uma semana (16%);
- iv. por último, as que tiveram a duração de 8 a 14 dias (1,9%).

Consideramos que as atividades que têm a duração de 1 dia serão atividades pontuais, realizadas anualmente, como a comemoração de

determinadas datas festivas. O Centro Social de Santo António de Vaiamonte, a título de exemplo, realizou uma aprendizagem, designada por “Passagem dos peregrinos – Debulhar da fava”, tratando-se de uma atividade pontual, tal como a confeção de pão e de broas de manteiga.

As aprendizagens institucionais que ocorrem diariamente, deverão fazer parte do quotidiano das instituições. Aprendizagens como o tratamento de roupas, os cuidados de higiene e de conforto pessoal, realizadas pelo Centro Social e Paroquial de Santo Aleixo, foram realizadas diariamente, fazendo parte do dia a dia da instituição. De igual modo, o fabrico de pão, na Padaria *Carvalho`s*, é uma atividade realizada diariamente.

A tabela seguinte indica a frequência com que as Aprendizagens Institucionais foram realizadas.

**Tabela 66**

*Aprendizagens Institucionais: frequência*

<b>Frequência das Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Pontual (Episódico)	472	56,9
Anual	163	19,7
Permanente	51	6,2
Mensal	26	3,2
Bimestral	20	2,4
Trimestral	2	0,2
Semestral	2	0,2
Outra	93	11,2
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Em relação à frequência com que as aprendizagens institucionais ocorreram, de acordo com a informação inscrita na tabela indicada, verifica-se que:

- i. 56,9% das Aprendizagens Institucionais ocorreu pontualmente;
- ii. 19,7% das Aprendizagens Institucionais desenvolveu-se anualmente;

iii. A maioria das Aprendizagens Institucionais (472) referiu-se a atividades pontuais.

Seguidamente, apresentamos a tabela com a informação relativa ao horário das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 67**

*Aprendizagens Institucionais: horário*

<b>Horário</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Laboral	686	82,8
Extra Laboral	125	15,1
Outro horário	18	2,1
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da leitura da informação inscrita na tabela anterior, podemos verificar que:

- i. A maior percentagem das atividades de aprendizagem se realizou em horário laboral (82,8%);
- ii. Seguem-se as que ocorreram em horário extralaboral;
- iii. Por último, aquelas que aconteceram noutro tipo de horário (2,1%);
- iv. Podemos pressupor que as aprendizagens institucionais que se realizaram em horário laboral são aquelas que se realizam nas instituições públicas devido ao horário de trabalho e também algumas das que se desenvolvem nas IPSS, assim como na Universidade Sénior;
- v. As atividades que se realizam nas associações tendem a realizar-se em horário pós laboral.

Relativamente à avaliação das Aprendizagens Institucionais, a tabela que se segue indica as que foram objeto de avaliação, assim como as atividades que não foram avaliadas.

**Tabela 68**

*Aprendizagens Institucionais: Avaliação*

<b>Avaliação das Atividades de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	819	98,8
Não	10	1,2
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo como conteúdo inscrito na tabela anterior, observa-se que:

- i. a maioria das atividades de aprendizagem foi avaliada (98,8%);
- ii. apenas uma ínfima percentagem não foi avaliada (1,2%);
- iii. De acordo com os dados obtidos, podemos inferir que a maioria das instituições se preocupa com a qualidade das atividades de aprendizagem que desenvolve, havendo também uma preocupação com a satisfação dos beneficiários das atividades, no sentido de perceberem o que pode ser melhorado.

Seguidamente, apresentamos a tabela com a indicação de quem avalia as Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 69**

*Aprendizagens Institucionais: Avaliadores*

<b>Avaliadores das Atividades de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Formandos/Utentes/Visitantes	573	36,3
Formadores/Dinamizadores	509	32,3

Responsáveis da Atividade	204	12,9
Dirigentes da Empresa	191	12,0
Superiores Hierárquicos	101	6,4
Outro (s)	2	0,1
<b>Totais</b>	<b>1580</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita à avaliação das atividades de aprendizagem, de acordo com a tabela anterior:

- i. 36,3% foi avaliado pelos formandos/utentes/visitantes, isto é, os beneficiários das próprias aprendizagens institucionais;
- ii. 32,3% pelos formadores e dinamizadores;
- iii. A maioria das Aprendizagens Institucionais foi avaliada por quem a concretizou e por quem dela beneficiou.

A tabela seguinte indica os momentos em que são realizadas as Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 70**

*Aprendizagens Institucionais: momentos em que é realizada a avaliação*

<b>Momentos de Avaliação</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Após a conclusão da Formação	785	48,4
Durante a Formação	762	47,1
Algum tempo após a Formação (Impacto)	73	4,5
<b>Totais</b>	<b>1620</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Como se pode observar na tabela anterior:

- i. 48,4% da avaliação das atividades de aprendizagem é realizado após a conclusão da Formação;
- ii. 47,1% durante a Formação;
- iii. somente 4,5% é realizado algum tempo após a Formação (impacto);
- iv. O facto da avaliação das aprendizagens institucionais ocorrer durante a formação, poderá significar que existe uma preocupação em compreender como é que as atividades decorrem ainda durante a sua realização, enquanto decorrem, provavelmente para constatar o que se pode melhorar e até a satisfação dos beneficiários. Podemos inferir, dado o resultado obtido, que existe uma avaliação contínua das Aprendizagens Institucionais, procurando-se um desenvolvimento pleno dos participantes e a melhoria destas mesmas aprendizagens.

A tabela seguinte refere-se à certificação das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 71**

*Aprendizagens Institucionais: Certificação*

<b>Certificação</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	725	87,5
Não	104	12,5
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme a informação contida na tabela anterior, no que respeita à certificação das Atividades de Aprendizagem, verifica-se que:

- i. 87,5% foi certificado;
- ii. sendo que 12,5% não o foi;

- iii. de acordo com a informação obtida, a maioria das Aprendizagens Institucionais foi certificada, donde podemos inferir que estas Aprendizagens Institucionais foram reconhecidas e autenticadas com um documento próprio.

A tabela que se segue refere-se aos tipos de certificação das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 72**

*Aprendizagens Institucionais: Tipos de Certificação*

<b>Tipos de Certificação</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Certificado de Participação no evento	248	34,3
Equivalência Académica	88	12,2
Equivalência Profissional	26	3,5
Equivalência Académica e Profissional	3	0,4
Outra	360	49,6
<b>Totais</b>	<b>725</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise do conteúdo inscrito na tabela anterior, relativamente aos tipos de certificação das Atividades de Aprendizagem, verifica-se que:

- i. 34,3% é certificado pela participação nos eventos;
- ii. 12,2% possui equivalência académica;
- iii. 0,4% certifica uma equivalência académica e profissional;
- iv. 49,6% recebe outro tipo de certificação;
- v. Considerando a informação obtida, podemos inferir que a maioria das Aprendizagens Institucionais respeita a atividades do âmbito não formal.

No que respeita a outro tipo de certificação das Aprendizagens Institucionais que as IPE referem, podemos indicar três outros tipos, conforme a tabela que se segue.

**Tabela 73***Aprendizagens Institucionais: outro tipo de certificação*

<b>Outro tipo de certificação</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Contexto Laboral	277	78,7
Comunidade Local	61	17,4
Circuito de amigos	14	3,9
<b>Totais</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior:

- i. As Aprendizagens Institucionais mais certificadas com outro tipo de certificação, foram as que ocorreram no contexto laboral (78,7%). Trata-se daquelas atividades de aprendizagem que ocorrem nas instituições, fazem parte do Plano Anual de Atividades, reconhecidas pelos beneficiários e pelas próprias entidades. São exemplos deste tipo de certificação, Aprendizagens Institucionais como a aprendizagem da realização da higiene corporal, a confeção da sopa de Ossos de Suã e o ensino da classificação decimal universal na biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas. Estas Aprendizagens Institucionais, geralmente, são registadas por meio de fotografias e colocadas no relatório de atividades;
- ii. As Aprendizagens Institucionais certificadas pela comunidade local (17,4%) são, por exemplo, atividades realizadas na comunidade, como o concurso regional da raça de cães Serra de Aires, o *peddypaper* e a prática de BTT;
- iii. As Aprendizagens Institucionais certificadas em circuitos de amigos (3,9%) são, por exemplo, o Torneio de Futsal Intergerações, anual, o jogo dos pregos e o cicloturismo. Trata-se de Aprendizagens Institucionais realizadas, geralmente, nas Associações culturais, recreativas e desportivas, pelos sócios e amigos.

Uma das dimensões contempladas no questionário referia-se à existência de eventuais parcerias na concretização das aprendizagens institucionais. A informação recolhida encontra-se na tabela que se segue.

**Tabela 74**

*Aprendizagens Institucionais: Existência de Parcerias*

<b>Existência de Parcerias</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	529	63,8
Não	300	36,2
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere à existência de parcerias no âmbito das Atividades de Aprendizagem, verifica-se, através da informação contida na tabela anterior, que:

- i. em 63,8% das aprendizagens existiu parcerias;
- ii. enquanto que, em 36,2% não ocorreu parcerias entre as instituições;
- iii. Quando questionadas sobre a existência de parcerias institucionais, 94,8% das IPE referiu estabelecer parcerias (cf. página 266), o que se reflete, presumivelmente, nas Aprendizagens Institucionais que desenvolvem.

A tabela seguinte indica o número de parcerias que as Instituições com Potencial Educativo estabeleceram com outras entidades/pessoas.

**Tabela 75**

*Aprendizagens Institucionais: número de parcerias estabelecidas com outras entidades/pessoas*

<b>Número de Parcerias</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Com protocolo de colaboração	762	74,5

Sem protocolo de colaboração	245	23,9
Outro tipo de vínculo	17	1,6
<b>Totais</b>	1024	100,0

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que se refere ao número de parcerias que as instituições estabeleceram com outras Entidades/Pessoas, observamos que:

- i. 74,5% foi realizado com protocolo de colaboração;
- ii. 23,9% foi desenvolvido sem protocolo de colaboração;
- iii. somente, 1,6% estabeleceu outro tipo de vínculo;
- iv. Existe, assim, uma relação cooperativa entre as instituições, denotando a existência de objetivos comuns e o compartilhamento de experiências. Uma relação colaborativa entre as instituições possibilita o desenvolvimento de projetos e a realização de atividades;
- v. As parcerias acordadas também estarão relacionadas com as características das próprias instituições, nomeadamente, a sua natureza jurídica, estatutária e funcional.

Na análise de conteúdo efetuada às explicações dos inquiridos, nas questões de resposta aberta, apresentamos em seguida a tabela referente à Categoria “Parcerias Estabelecidas”. Os inquiridos referiram as entidades/pessoas com as quais estabeleceram parcerias no período 2008-2018, em cada atividade de aprendizagem realizada.

**Tabela 76**

Aprendizagens Institucionais: *parcerias estabelecidas*

<b>Categoria “Parcerias estabelecidas”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
<b>Administração Pública</b>			
Administração Local	244	33,5	57
Instituto do Emprego e Formação Profissional	45	6,2	8

<b>Total parcial</b>	<b>289</b>	<b>39,7</b>	<b>65</b>
<b>Instituições de cariz social</b>			
Instituições Particulares de Solidariedade Social	64	8,8	31
Segurança Social	45	6,2	26
<b>Total parcial</b>	<b>109</b>	<b>15</b>	<b>57</b>
<b>Proteção Civil</b>			
Segurança e Ordem Pública	10	1,4	10
<b>Instituições Educativas</b>			
Ensino Básico e Pré-Escolar	71	9,8	14
Ensino Superior	18	2,4	11
Ensino Profissional	7	0,9	5
<b>Total parcial</b>	<b>96</b>	<b>13,1</b>	<b>30</b>
<b>Associações</b>	149	20,4	74
<b>Empresas</b>	55	7,5	53
<b>Unidade Local de Saúde do Norte Alentejano</b>	21	2,9	9
<b>Total</b>	<b>729</b>	<b>100,0</b>	<b>298</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, verifica-se que:

- i. As instituições inquiridas estabeleceram mais parcerias com entidades da área da Administração Pública, destacando-se as instituições da Administração Local;
- ii. As associações surgem em segundo lugar com 20,4%;
- iii. As instituições de cariz social representam 15% das parcerias estabelecidas, destacando-se as Instituições Particulares de Solidariedade Social;
- iv. As instituições educativas representam 13,1% das respostas mencionadas pelas instituições;
- v. As instituições menos referidas são as da área da Proteção Civil.

A tabela que se segue diz respeito ao financiamento das aprendizagens institucionais.

**Tabela 77**

*Aprendizagens Institucionais: financiamento*

<b>Financiamento das Atividades de Aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	808	97,5
Não	21	2,5
<b>Totais</b>	<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, podemos constatar que a maioria das atividades foi financiada (97,5%), enquanto que apenas 2,5% destas não recebeu qualquer tipo de financiamento. Neste contexto, podemos inferir que a concretização das Aprendizagens Institucionais requereu subsídios, patrocínios, o pagamento de vencimentos (cf. página 247) e despesas relacionadas com os recursos materiais (cf. páginas 341, 342).

A tabela que se segue, refere a origem do financiamento das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 78**

*Aprendizagens Institucionais: origem do financiamento*

<b>Origem do financiamento</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Própria instituição	567	66,8
Co-Financiamento (Próprio e Exterior)	264	31,0
Recurso ao Exterior	10	1,1

Outro	6	0,8
Particular	3	0,3
<b>Totais</b>	<b>850</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da tabela anterior, no que respeita à origem do financiamento das Atividades de Aprendizagem, observamos que:

- i. algumas destas atividades tiveram financiamentos com mais do que uma origem, pelo que o número total de registros nesta questão (850), excede o número total de aprendizagens sinalizadas (808);
- ii. 66,8% das Aprendizagens Institucionais foi financiado pelas próprias instituições;
- iii. Considerando os dados obtidos, neste contexto, podemos inferir que a maioria das Aprendizagens Institucionais é financiada pelas IPE que as concretizam, podendo isso significar que se destinam aos seus utentes e funcionários.

A tabela que se segue indica o tipo de financiamento das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 79**

*Aprendizagens Institucionais: Tipo de Financiamento*

<b>Tipo de Financiamento</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Prestação de Serviços	545	49,6
Subsídio	418	38,0
Candidatura Aprovada	97	8,8
Donativo	18	1,6
Outro Tipo	22	2,0
<b>Totais</b>	<b>1100</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da tabela anterior, constamos que:

- i. as aprendizagens institucionais financiadas (808) tiveram mais do que um tipo de financiamento, por isso verificamos que a totalidade dos tipos de financiamento são superiores ao número de aprendizagens (1100);
- ii. a maior parte das atividades foi financiada através da prestação de serviços (49,6%);
- iii. 38% foi subsidiado. Incluem-se aqui as aprendizagens realizadas pelas associações desportivas, culturais e recreativas que recebem apoios do município e, ainda, a Universidade Sénior;
- iv. 8,8% realizou-se mediante uma candidatura aprovada, como as atividades realizadas pelo AGIR 3G/CLDS;
- v. 1,6% recebeu donativos, como as IPSS e os Bombeiros.

Seguidamente, apresentamos a tabela que indica os recursos utilizados nas Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 80**

*Aprendizagens Institucionais: Recursos utilizados*

<b>Recursos</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Humanos	813	50,1
Materiais	812	49,9
<b>Totais</b>	<b>1625</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos analisar na tabela anterior, para a realização das atividades de aprendizagem foram necessários tanto recursos humanos (50,1%) como materiais (49,9%).

Continuamente, a tabela seguinte apresenta os recursos materiais utilizados nas Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 81**

Aprendizagens Institucionais: “Recursos materiais utilizados nas atividades de aprendizagem”

<b>Categoria “Recursos materiais”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
<b>Recursos tecnológicos</b>	138	33,7	16
<b>Máquinas, instrumentos e ferramentas</b>			
Veículos para mobilidade	14	3,5	7
Materiais de construção e ferramentas	6	1,5	5
Peças de mobiliário	5	1,4	4
Instrumentos musicais	3	0,8	3
Máquinas de jogos	1	0,2	1
Máquinas agrícolas	1	0,2	1
Utensílios de jardinagem	1	0,2	1
Materiais de pintura	1	0,2	1
Canas de pesca	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>33</b>	<b>8,2</b>	<b>24</b>
<b>Materiais de escritório e papelaria</b>			
Artigos de papelaria	138	33,7	18
Livros	8	1,9	3
<b>Total parcial</b>	<b>146</b>	<b>35,6</b>	<b>21</b>
<b>Materiais auxiliares</b>			
Utensílios de cozinha	11	2,6	9
Material de limpeza	5	1,3	4
Materiais de costura	4	0,9	3
Material de estética	2	0,4	2
Material de cabeleireiro	2	0,4	2
Aparelho de medição arterial	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>25</b>	<b>5,8</b>	<b>21</b>
<b>Produtos</b>			
Géneros alimentares	29	7,2	13

Peças de vestuário	7	1,7	4
Artigos de higiene pessoal	6	1,4	3
Jogos e brinquedos	6	1,4	6
Artigos desportivos	5	1,3	4
Produtos dentários	3	0,8	3
Preservativos	1	0,2	1
<b>Total parcial</b>	<b>57</b>	<b>14</b>	<b>34</b>
<b>Instalações</b>	11	2,7	6
<b>Total</b>	<b>410</b>	<b>100,0</b>	<b>122</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos observar na tabela anterior, os recursos materiais utilizados na realização as aprendizagens institucionais foram:

- i. 33,7% das Aprendizagens Institucionais recorreu a recursos tecnológicos;
- ii. 33,7% das Aprendizagens Institucionais necessitou de artigos de papelaria;
- iii. 7,7 % das Aprendizagens Institucionais empregou géneros alimentares. Estas aprendizagens estarão relacionadas com as aulas de gastronomia da Universidade Sénior, visitas de estudo realizadas pelas IPE, a venda de produtos alimentares, aprendizagens do âmbito não formal, a comemoração do dia da alimentação e atividades realizadas sobre a alimentação saudável, a comemoração do magusto e outras datas festivas, aprendizagens que implicaram um convívio informal entre os participantes.

A tabela seguinte refere-se à relevância escolar/académica das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 82***Aprendizagens Institucionais: Relevância Escolar/Acadêmica*

Nível da Relevância Escolar/Acadêmica		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
5	Muita	421	50,8
4	Alguma	28	3,4
3	Nem muita nem pouca	46	5,5
2	Pouca	10	1,2
1	Nenhuma	324	39,1
<b>Média</b>		<b>3,2</b>	
<b>Totais</b>		<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Relativamente à relevância escolar/acadêmica das Atividades de Aprendizagem, verifica-se o seguinte:

- i.* As instituições inquiridas referiram-se às suas atividades de aprendizagem como sendo “*Muito relevantes*” (421 referências, correspondendo a 50,8% da totalidade), em termos escolares/acadêmicos;
- ii.* 39,1% mencionou não ter “*Nenhuma relevância*” (324 referências) para o domínio escolar/acadêmico;
- iii.* A média calculada, de 3,2, é um valor que evidencia uma avaliação positiva do papel das Atividades de Aprendizagem no contributo para a esfera escolar e académica dos seus beneficiários. Consideramos que este é um aspeto importante e revelador do dinamismo das parcerias e das redes locais de aprendizagem.

A tabela que se segue refere a relevância profissional das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 83**

*Aprendizagens Institucionais: Relevância Profissional*

Nível da Relevância Profissional		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5	Muita	594	71,7
4	Alguma	37	4,5
3	Nem muita nem pouca	38	4,5
2	Pouca	1	0,1
1	Nenhuma	159	19,2
<b>Média</b>			<b>4,0</b>
<b>Totais</b>		<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Outra das dimensões questionadas, no âmbito das atividades de aprendizagem organizadas pelas instituições do concelho de Monforte, foi a relevância profissional das aprendizagens, no ponto de vista dessas instituições. Assim, como podemos verificar na tabela anterior:

- i. 594 aprendizagens (correspondendo a 71,7% da totalidade das atividades) são referidas como tendo “*Muita*” relevância profissional;
- ii. outras 159 aprendizagens (representando 19,2% da amostra) são mencionadas como tendo “*Nenhuma*” relevância no campo profissional;
- iii. a média calculada foi de 4, o que foi um valor que evidenciou uma avaliação muito positiva do papel das atividades de aprendizagem no campo profissional para os beneficiários das práticas de aprendizagem.

A seguinte tabela indica a relevância social das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 84***Aprendizagens Institucionais: Relevância Social*

<b>Nível da Relevância Social</b>		<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
5	Muita	811	97,9
4	Alguma	11	1,3
3	Nem muita nem pouca	1	0,1
2	Pouca	0	0,0
1	Nenhuma	6	0,7
<b>Média</b>			<b>4,9</b>
<b>Totais</b>		<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que respeita à relevância social das atividades de aprendizagem, podemos verificar, na tabela anterior:

- i. 811 aprendizagens (correspondentes a 97,9% da totalidade da amostra) foram referidas como tendo “*Muita*” relevância social para aqueles que delas beneficiaram;
- ii. 11 atividades de aprendizagem (1,3% da amostra) foram consideradas pelas próprias instituições como tendo “*Alguma*” importância social;
- iii. 6 aprendizagens (0,7%) foram referidas como tendo “*Nenhuma*” relevância social para os seus beneficiários;
- iv. verifica-se que a média foi de 4,9 no que respeita à relevância social das atividades de aprendizagem, o que demonstra a enorme importância das aprendizagens na esfera social.

A tabela seguinte analisa a relevância familiar das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 85***Aprendizagens Institucionais: Relevância Familiar*

<b>Nível de Relevância Familiar</b>		<b>Frequência</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
		<b>Absoluta</b>	
5	Muita	680	82,0
4	Alguma	8	0,9
3	Nem muita nem pouca	18	2,2
2	Pouca	0	0,0
1	Nenhuma	123	14,9
<b>Média</b>			<b>4,3</b>
<b>Totais</b>		<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da análise da tabela, relativamente à relevância familiar das Aprendizagens Institucionais desenvolvidas no concelho de Monforte, observamos o seguinte:

- i. 680 Aprendizagens Institucionais (correspondendo a 82,0% da amostra), foram consideradas como tendo “*Muita*” relevância familiar;
- ii. 123 atividades (14,9%) foram mencionadas como sendo de “*Nenhuma*” relevância para os beneficiários das mesmas, na esfera familiar;
- iii. verifica-se que a média de 4,3 foi bastante positiva, demonstrando a importância das atividades de aprendizagem no domínio familiar daqueles que delas usufruíram.

Seguidamente, apresenta-se a tabela representativa da relevância pessoal das Aprendizagens Institucionais realizadas.

**Tabela 86***Aprendizagens Institucionais: Relevância Pessoal*

Nível de Relevância Pessoal		Frequência	Frequência
		Absoluta (N)	Relativa (%)
5	Muita	820	98,9
4	Alguma	5	0,7
3	Nem muita nem pouca	2	0,2
2	Pouca	0	0,0
1	Nenhuma	2	0,2
<b>Média</b>			<b>4,9</b>
<b>Totais</b>		<b>829</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Da relevância pessoal das atividades de aprendizagem realizadas no concelho de Monforte, de acordo com a tabela anterior, podemos retirar as seguintes conclusões:

- i. 820 atividades de aprendizagem (correspondendo a 98,9% da amostra), foram consideradas, pelas próprias instituições, como tendo “*Muita*” relevância no campo pessoal dos beneficiários;
- ii. 5 aprendizagens (0,7% da amostragem) foram referidas como tendo “*Alguma*” relevância pessoal;
- iii. 2 atividades (0,2%) foram referenciadas como tendo “*Nem muita nem pouca*” importância em termos pessoais;
- iv. 2 aprendizagens (0,2%) foram avaliadas como tendo “*Nenhuma*” relevância pessoal;
- v. nenhuma atividade foi referida como tendo “*Pouca*” importância no domínio pessoal;

vi. verificamos que a média obtida (4,9) é muito positiva, reveladora da importância das atividades de aprendizagem para os beneficiários a nível pessoal.

A tabela e o gráfico seguintes indicam a média da valorização das diferentes relevâncias das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 87**

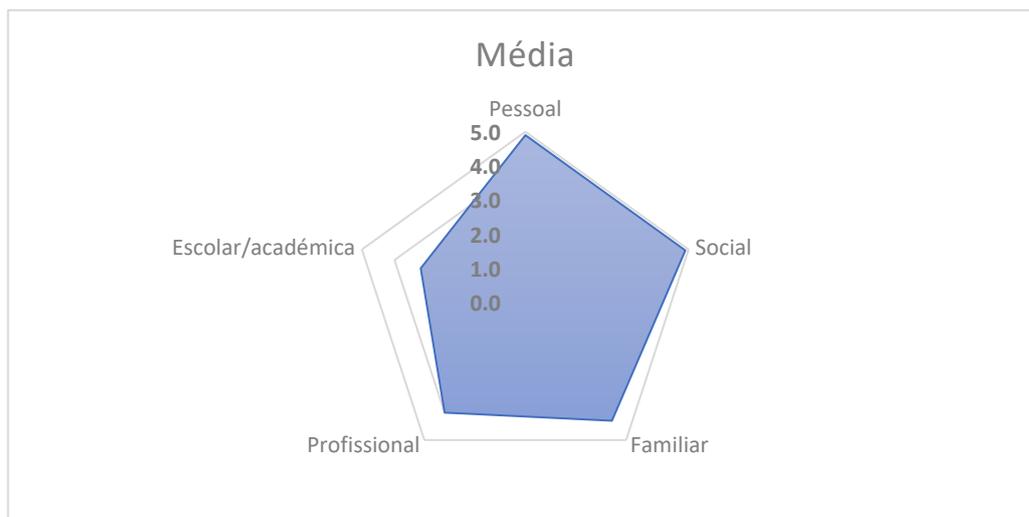
*Aprendizagens Institucionais: valorização das diferentes relevâncias*

<b>Relevâncias</b>	<b>Média</b>
<b>Pessoal</b>	4,9
<b>Social</b>	4,9
<b>Familiar</b>	4,3
<b>Profissional</b>	4,0
<b>Escolar/académica</b>	3,2

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

**Gráfico 29**

*Aprendizagens Institucionais: valorização das diferentes relevâncias*



Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos observar na tabela e no gráfico anteriores:

- i. as relevâncias das aprendizagens institucionais mais valorizadas são a pessoal e a social com a média de 4,9;
- ii. a relevância familiar é também muito valorizada, apresentando uma média de 4,3. Consideramos que a importância dada neste campo significa que as instituições inquiridas consideram que as aprendizagens institucionais são relevantes para todos os beneficiários e que um membro da família ao beneficiar da aprendizagem, indiretamente, estará também a contribuir para o bem estar da família;
- iii. a relevância profissional das aprendizagens institucionais é igualmente reconhecida. Considera-se que as aprendizagens contribuem para a capacitação e qualificação profissional daqueles que delas beneficiam;
- iv. a relevância escolar/académica é a menos valorizada no que respeita às aprendizagens institucionais, com uma média de 3,2. Ainda assim apresenta uma média favorável.

Quando questionadas sobre outros aspetos relevantes das Aprendizagens Institucionais, 33 instituições referiram os seguintes fatores:

**Tabela 88**

*Aprendizagens Institucionais: outros aspetos relevantes*

<b>Categoria “Outros aspetos relevantes”</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>		<b>Fontes</b>
	<i>N</i>	<i>f</i>	
Atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos	45	50,6	9
Promoção da inclusão	16	17,9	7
Desenvolvimento da economia local	12	13,4	9
Combate à pobreza	9	10,2	3
Promoção da participação	7	7,9	5
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a tabela anterior, podemos verificar que:

- i. a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos é outro dos aspetos relevantes das aprendizagens institucionais mais referido pelas instituições inquiridas, representando metade das respostas (50,6%);
- ii. a promoção da inclusão é também uma preocupação relevante das aprendizagens institucionais (17,9%);
- iii. existe também uma preocupação com o desenvolvimento da economia local (13,4%);
- iv. 10,2% indica o combate à pobreza como um aspeto importante das aprendizagens institucionais;
- v. 7,9% menciona promover a participação das pessoas nas aprendizagens institucionais.

A informação que se segue refere-se à análise da informação contida no QAI III. Diz respeito ao passado/histórico das IPE, no âmbito das redes de educação/formação e ao seu futuro. Neste contexto, a primeira questão do QAI III diz respeito ao passado das IPE. Uma das dimensões contempladas nesta investigação foi a participação das instituições no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte. A tabela seguinte, refere-se a esta participação.

**Tabela 89**

*Participação das Instituições no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte*

<b>Participação das Instituições no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte</b>		<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	Rede Social/Conselho Local de Ação Social	12	18,2
	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	9	13,6
	Conselho Municipal de Educação	8	12,2
	Conselho Municipal da Juventude	4	6,0
	Conselho Geral do Agrupamento de Escolas	4	6,0
	Assembleia do Agrupamento de Escolas	2	3,0
	Outro (s)	13	19,7
Não participou	14	21,3	
<b>Totais</b>		<b>66</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos verificar na tabela anterior:

- i. as instituições participaram em mais do que uma rede de educação/formação, uma vez que a nossa amostra é de 38 instituições e verificam-se 66 respostas, neste item;
- ii. 78,7% das instituições refere que participou no campo das redes de educação e formação;
- iii. 14 instituições (21,3%) não tiveram qualquer tipo de participação neste campo.

As instituições que responderam positivamente distribuem a sua participação nas redes de educação/formação da seguinte forma:

- i. 12 Instituições com Potencial Educativo mencionam a sua participação na Rede Social/Conselho Local de Ação Social;
- ii. 9 IPE referem a sua participação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- iii. 8 IPE indicam a sua participação no Conselho Municipal de Educação (12,2%);
- iv. A área social é a que indica maior número de frequências (21), revelando-se a área mais importante.

A tabela seguinte refere-se à colaboração/estabelecimento de parcerias das Instituições com Potencial Educativo, no âmbito das redes de educação/formação.

**Tabela 90**

*Instituições com Potencial Educativo: Colaboração/Estabelecimento de parcerias no âmbito das redes de Educação/Formação*

<b>Colaboração/Estabelecimento de parcerias das Instituições no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>	
Sim	Área Educacional	19	26,8
	Área Social	11	15,5
	Área Cultural	9	12,7
	Área Recreativa/Lazer	8	11,2

Área Desportiva	5	7,0
Área Religiosa	1	1,4
Área Comercial/Restauração	1	1,4
Área Industrial	0	0,0
Área Agrícola	0	0,0
Outra	3	4,2
Não colaborou	14	19,8
<b>Totais</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos verificar na tabela anterior:

- i. 24 instituições referiram que colaboraram ou estabeleceram parcerias no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte (63,1%);
- ii. 14 das instituições inquiridas (19,8% da amostra) mencionaram não ter estabelecido qualquer tipo de colaboração nesta área;
- iii. o número total de referências (57) é superior ao número de instituições que responderam a esta questão (24), o que significa que as instituições colaboraram/estabeleceram parcerias no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte em mais do que uma área;
- iv. a área educacional menciona 19 referências (26,8%), tratando-se da área com mais referências. Algumas das instituições inquiridas no nosso estudo da área educativa são o Agrupamento de Escolas, a Universidade Sénior e o IEFP;
- v. a área social indica 11 referências (15,5%), tratando-se da segunda área mais referida pelas IPE.

Em seguida, apresentamos a tabela que indica a disponibilidade das Instituições com Potencial Educativo para participar em atividades de aprendizagem.

**Tabela 91**

*Instituições com Potencial Educativo: disponibilidade para participar em atividades de aprendizagem*

<b>Disponibilidade das Instituições para participar em atividades de aprendizagem</b>		<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	Área Cultural	18	16,9
	Área Educacional	18	16,9
	Área Social	18	16,9
	Área Recreativa/Lazer	15	14,2
	Área Desportiva	11	10,4
	Área Comercial/Restauração	8	7,6
	Outra	7	6,7
	Área Agrícola	4	3,8
	Área Industrial	2	1,8
	Área Religiosa	1	0,9
Total		102	96,1
Parcial			
Não		4	3,9
<b>Totais</b>		<b>106</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

No que diz respeito à disponibilidade das instituições para participar em atividades de aprendizagem, verifica-se a existência de 102 frequências positivas, o que significa que a maioria das Instituições inquiridas (34) mostra-se disponível para participar, enquanto apenas 4 instituições afirmam não ter qualquer disponibilidade para o fazer. As áreas das atividades de aprendizagem em que as instituições revelam disponibilidade em participar são:

- i. As Áreas Cultural, Educacional e Social apresentam 18 frequências cada uma (16,9%), tratando-se das áreas mais referidas pelas instituições inquiridas;
- ii. A Área Recreativa/Lazer conta com 15 frequências (14,2%);
- iii. Consideramos que a área das Aprendizagens Institucionais com as quais as IPE estão disponíveis para participar, está relacionada com a natureza jurídica, estatutária e funcional das instituições e também com a relevância dada a estas áreas, assim como, com os objetivos das Aprendizagens Institucionais que desenvolvem.

A tabela que se segue, faz referência à natureza das Aprendizagens Institucionais em que as IPE estão disponíveis para participar.

**Tabela 92**

*Instituições com Potencial Educativo: Natureza das aprendizagens em que as instituições estão disponíveis para participar*

<b>Natureza da aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Profissionais	23	23,8
Pessoais	14	14,4
Culturais	13	13,5
Recreativas	11	11,4
Desportivas	10	10,4
Sociais	9	9,2
Escolares/Académicas	8	8,2
Musicais	4	4,1
Familiares	3	3,0
Religiosas	1	1,0
Outras	1	1,0
<b>Totais</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme podemos observar na tabela acima indicada, no que diz respeito à natureza das aprendizagens em que as instituições estão disponíveis para participar, verificamos que:

- i. a natureza das Aprendizagens Institucionais indicadas, apresenta-se em maior número (97) que as próprias instituições inquiridas (34), o que significa que estas aprendizagens têm mais do que uma natureza;
- ii. 23,8% das Aprendizagens Institucionais em que as instituições revelam disponibilidade para participar, são de natureza profissional, revelando um maior interesse por aprendizagens institucionais relativas ao emprego;
- iii. 14,4% das Aprendizagens Institucionais em que as instituições revelam disponibilidade para participar, é de natureza pessoal, demonstrando a relevância dada às aprendizagens de cariz pessoal;
- iv. De acordo com os dados obtidos, podemos inferir que as IPE valorizam mais as Aprendizagens Institucionais de natureza pessoal e profissional, tratando-se, possivelmente, de aprendizagens do âmbito não formal e informal.

A tabela seguinte analisa a disponibilidade das IPE para partilhar Aprendizagens Institucionais com outros indivíduos/instituições e as respetivas áreas.

**Tabela 93**

*Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para partilhar aprendizagens com outros indivíduos /Instituições – Áreas de atividade*

<b>Disponibilidade das Instituições para partilhar aprendizagens com outros indivíduos /Instituições</b>		<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	Área Recreativa/Lazer	14	20,1
	Área Educacional	14	20,1
	Área Cultural	11	15,8
	Área Social	9	12,8
	Área Desportiva	8	11,4
	Área Comercial/Restauração	8	11,4
	Área Agrícola	2	2,8
	Área Religiosa	0	0,0
	Área Industrial	0	0,0
Outra	3	4,2	
Não		1	1,4
<b>Totais</b>		<b>70</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Como podemos verificar na informação inscrita na tabela anterior, no que respeita à disponibilidade das Instituições para partilhar aprendizagens com outras pessoas e/ou instituições, verificamos que:

- i. 37 instituições revelaram disposição para partilhar essas aprendizagens;
- ii. Observamos, também, que o número total de referências de resposta positiva a esta questão (69) é superior ao número de instituições inquiridas (38), o que significa que as instituições estão disponíveis para partilhar aprendizagens em mais do que uma área de conhecimento;
- iii. as áreas de aprendizagem com mais referências são a recreativa e de lazer e a educacional, apresentando 14 frequências cada uma (correspondendo a 20,1%). Incluem-se aqui o Agrupamento de Escolas, a Universidade Sénior, o IEFP, mas também as associações inquiridas;

- iv. as instituições indicam disponibilidade para partilhar aprendizagens na área cultural, verificando-se 11 frequências nesta área (o correspondente a 15,8%). Consideramos que os dados obtidos estarão certamente ligados à natureza das instituições inquiridas;
- v. a área social indica 9 frequências (correspondendo a 12,8%), sugerindo uma correlação com a natureza das Instituições com Potencial Educativo;
- vi. a área comercial e da restauração tem 8 frequências, tal como a área desportiva (11,4%);
- vii. a área agrícola apresenta apenas 2 frequências (correspondendo a 2,8%). O nosso estudo apenas considerou uma instituição desta natureza, pelo que é compreensível o resultado obtido.

A tabela seguinte analisa a natureza das Aprendizagens Institucionais em que as IPE têm disponibilidade para partilhar com outros indivíduos/instituições. Trata-se da origem das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 94**

*Instituições com Potencial Educativo: natureza das aprendizagens em que as instituições têm disponibilidade para partilhar com outros indivíduos/instituições*

<b>Natureza da aprendizagem</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Profissionais	21	24,2
Pessoais	17	19,5
Recreativas	12	13,7
Culturais	10	11,4
Desportivas	9	10,3
Escolares/Académicas	7	8,0
Sociais	7	8,4
Familiares	3	3,4
Musicais	1	1,1
Religiosas	0	0,0
Outras	0	0,0
<b>Totais</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Conforme se pode verificar na tabela anterior:

- i. 24,2% das Aprendizagens Institucionais é de natureza profissional;

- ii. 19,5% das Aprendizagens Institucionais é de natureza pessoal, um número muito significativo;
- iii. 13,7% das Aprendizagens Institucionais é de natureza recreativa;
  - i. Os dados obtidos sugerem que existe uma disponibilidade, por parte das IPE, em partilhar aptidões e conhecimentos profissionais com outras instituições, uma valorização das aprendizagens não formais e dos conhecimentos pessoais e a importância da sua partilha.

Seguidamente, apresentamos a tabela que refere a disponibilidade das Instituições com Potencial Educativo para trabalhar em parceria e a respetiva área das Aprendizagens Institucionais.

**Tabela 95**

*Instituições com Potencial Educativo: Disponibilidade para trabalhar em parceria -Área*

<b>Disponibilidade das Instituições para trabalhar em parceria</b>		<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sim	Área Educacional	19	22,1
	Área Social	15	17,5
	Área Recreativa/Lazer	15	17,5
	Área Cultural	13	15,2
	Área Desportiva	10	11,6
	Área Comercial/Restauração	6	6,9
	Área Agrícola	2	2,3
	Área Religiosa	0	0,0
	Área Industrial	0	0,0
Total parcial		85	98,9
Não		1	1,1
<b>Totais</b>		<b>86</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

De acordo com a informação contida na tabela acima, sobre a possibilidade das instituições, num futuro próximo, terem disponibilidade para trabalhar em parceria, verificamos o seguinte:

- i. 98,9% das Instituições com Potencial Educativo manifestou disponibilidade para trabalhar em parceria, nas mais diversas áreas, o que revela interesse em colaborar, visando objetivos comuns;
- ii. 22,1% das Instituições com Potencial Educativo indicou estar disponível para trabalhar em parceria, na Área educacional, um aspecto muito positivo;
- iii. 17,5% das IPE mencionou ter disponibilidade para trabalhar em parceria nas áreas social e recreativa e/ou de lazer, sugerindo uma valorização por estas aprendizagens institucionais e uma correlação com a natureza das instituições inquiridas.

Seguidamente, apresentamos a tabela relativa à disponibilidade das Instituições com Potencial Educativo para cooperar com as instituições escolares/formação.

**Tabela 96**

*Instituições com Potencial Educativo: disponibilidade para cooperar com as instituições Escolares/Formação*

Disponibilidade para cooperar com as instituições Escolares/Formação		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	Estágio Profissional	24	28,9
	Formação Profissional	13	15,7
	Cedência de instalações e equipamentos	13	15,7
	Serviço Comunitário	9	10,9
	Componente Funcional do Currículo	7	8,4
	Desenvolvimento do Currículo	6	7,2
	Outra	6	7,2
	<b>Total parcial</b>	<b>78</b>	<b>94,0</b>
Não	5	6,0	
<b>Totais</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Inquérito por questionário (2020)

Como podemos verificar na tabela anterior, no que concerne à disponibilidade para cooperar com as Instituições Escolares e/ou de Formação:

- i. 33 instituições indicaram estar à disposição para colaborar, um número muito significativo, pois trata-se da larga maioria (94%), contudo, como verificámos anteriormente, 14 instituições (21,3%) não tiveram qualquer tipo de participação nas redes de educação e formação (cf. pág. 356);
- ii. 5 instituições mencionaram não ter qualquer disponibilidade, o que não deixa de ser preocupante. Se considerarmos que uma das instituições inquiridas já encerrou, serão 4 as instituições que não possuem qualquer tipo de interesse no estreitamento de relações com o Agrupamento de Escolas ;
- iii. 28,9% das IPE mencionou interesse em cooperar no âmbito do Estágio Profissional;
- iv. 15,7% das IPE manifestou interesse na colaboração com a Formação Profissional e outros 15,7% na cedência de instalações e equipamentos.

CAPÍTULO VI –  
CONCLUSÕES E  
SUGESTÕES

## **6.1.Resposta à questão de partida**

A questão de partida desta investigação intitula-se: **“Qual o universo de Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte e qual o seu contributo para a educação da população?”**.

Consideramos que todas as instituições inquiridas, à exceção de uma que já encerrou atividade, têm potencial educativo e contribuem, em contextos formais e não formais de aprendizagem, para a educação da população do concelho de Monforte. Na realidade, 37 das 38 instituições inquiridas revela esta dimensão. É este o universo de Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte.

**Qual o contributo das instituições estudadas para a educação da população?** A recolha de dados permitiu concluir que as Instituições com Potencial Educativo:

- i. proporcionaram atividades que deram origem a aprendizagens que se desenvolveram em ambientes formais e não formais de educação, envolvendo intervenientes de todas as idades;
- ii. facilitaram o surgimento de novas ofertas educativas;
- iii. fomentaram o encontro entre gerações, promovendo a cooperação e fortalecendo as relações sociais;
- iv. proporcionaram a aquisição de conhecimentos a nível local;
- v. promoveram a participação e a colaboração dos cidadãos;
- vi. facilitaram a transmissão da informação em áreas essenciais, como a saúde, a proteção social e o emprego;
- vii. promoveram a ocupação dos tempos livres, mediante a realização de atividades lúdicas, recreativas e desportivas, facilitando as aprendizagens, no âmbito da educação não formal e informal.

## 6.2. Consecução dos objetivos do estudo

Considerando os principais objetivos da nossa investigação (cf. páginas 4 e 5), podemos chegar às seguintes conclusões:

- i. Consideramos que a investigação permitiu **conhecer o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte**. No que respeita à **identificação das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte**, podemos concluir que todo o concelho de Monforte foi cartografado, tendo sido identificadas todas as instituições existentes no mesmo. Mediante a realização desta cartografia institucional, foi possível identificar o meio empresarial, cultural, educacional e social do concelho. Ao estabelecermos uma relação da cartografia institucional com a caracterização do concelho, da perspetiva da sua geografia, demografia, emprego, estrutura económica e educação, foi possível identificar, com maior exatidão, o universo sobre o qual incidiu o nosso estudo.

Considerando a presente cartografia, podemos concluir que o setor terciário, com 66,1% das instituições, é predominante, enquanto o setor primário representa 28,6% da atividade económica do concelho e o secundário, 5,3% das instituições existentes no concelho (cf. página 212).

- ii. Em relação à **caracterização das Instituições com Potencial Educativo** do concelho de Monforte, foram caracterizadas todas as instituições, objeto do nosso estudo. Assim, as instituições inquiridas localizam-se, maioritariamente, nas várias freguesias do concelho de Monforte. Apenas uma se situa no concelho de Portalegre.

A maioria das instituições inquiridas são da área associativa e de natureza estatutária privada. No que respeita à antiguidade das instituições inquiridas no concelho de Monforte, constatámos que a maioria foi fundada entre 2011 e 2018, sendo que 37 das instituições desenvolveram

a sua atividade de forma continuada, sem qualquer interrupção, no período considerado.

A maior parte dos trabalhadores das instituições (45,9%) pertence aos Quadros Superiores, 30,9% são operários e outros pertencem aos Quadros Médios (16,7%).

A maioria das Instituições com Potencial Educativo tem como área de atividade económica, as atividades culturais, desportivas e recreativas (29,0%) e as atividades de saúde humana e apoio social (21,2%). A área de atividade funcional da maioria das IPE estudadas na nossa investigação é da área dos serviços (23,2%) e recreativa/lazer (17,5%).

No que respeita à elaboração do Plano Anual de Atividades, verificámos que 65,8% das instituições inquiridas, responderam afirmativamente. Constatámos, ainda, que a maioria das IPE (76,4%) participou em atividades de Educação/Formação, sendo que 19,6% desta participação verificou-se nas atividades realizadas pelo Contrato Local de Desenvolvimento Social e registaram-se, maioritariamente, na área predominantemente social (55,1%).

Relativamente à certificação das IPE, a maioria mencionou ser certificada (81,6%) e indicou ter estabelecido parcerias com protocolo (60,6%).

No que concerne à questão da qualificação das instituições, no âmbito da sua cultura organizacional, a média da valorização das diferentes relevâncias foi atribuída à valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos (4.5). Como tal, considera-se que o Agrupamento de Escolas, o Município de Monforte e o IEFPP poderiam contribuir, numa ação conjunta, para a valorização da educação não formal, através dos percursos de RVCC. Além do mais, o Agrupamento de Escolas, considerando a comunidade cigana existente no concelho, tem a obrigação e o dever de ter sempre presente a importância da educação não formal e a valorização dos saberes e conhecimentos dos alunos de etnia cigana.

iii. A nossa pesquisa também permitiu **caracterizar a dimensão educativa das Instituições com Potencial Educativo** do concelho de Monforte. Assim, foram identificadas e objeto de estudo, 829 Aprendizagens Institucionais, no período 2008-2018. 64,3% das Aprendizagens Institucionais foi desenvolvida na freguesia de Monforte, contudo, a freguesia de Vaiamonte regista a maior média de Aprendizagens Institucionais no período considerado.

Concluimos que as instituições consideram, como objetivo mais importante das Aprendizagens Institucionais, a promoção da informação (16,5%) e a promoção do apoio social (16,4%), mencionando, ainda, a promoção de hábitos de vida saudáveis, como outro objetivo relevante. Tal vai de encontro às características da população mais carenciada do concelho. População envelhecida, beneficiários de RSI e RMG e desempregados.

Relativamente à responsabilidade pela existência das aprendizagens na dimensão institucional, constatámos que foram as próprias instituições, as principais responsáveis pela existência das aprendizagens que elas próprias promoveram (51,8%). De igual modo, no que se refere à responsabilidade pela conceção das Aprendizagens Institucionais, observamos que são as próprias instituições que têm a seu cargo a preparação destas (47,4%). Porém, no que respeita à concretização das atividades de aprendizagem, a parceria entre as instituições é quem tem a maior responsabilidade (52,1%). As instituições unem-se para alcançarem os seus objetivos, colaborando umas com as outras. De realçar que o próprio Município parece revelar-se um parceiro ativo, presente e dinâmico, aberto a diversas iniciativas.

Concluimos que a maioria dos formadores (68,3%) envolvidos nas Aprendizagens Institucionais pertence às próprias instituições. Além disso, 63,8% destas Aprendizagens Institucionais destina-se a grupos específicos, nos quais, o setor profissional beneficiário destas aprendizagens, mais referido, é a área dos Ajudantes de Lar e Centro de

Dia. Para além das Aprendizagens Institucionais se terem destinado a setores profissionais específicos, também se destinaram a outros grupos específicos, como a comunidade cigana do concelho de Monforte (38,9%), os beneficiários do RSI (22,3%) e os alunos das turmas PCA e PIEF (16,6%). Monforte é considerado um território TEIP. Em grande parte, pela existência de comunidades de etnia cigana nas freguesias de Monforte, Vaiamonte e Assumar.

Constatámos que a dimensão etária dos destinatários das Aprendizagens Institucionais se distribui de modo homogéneo pelas crianças, adultos em idade ativa, jovens e pelos idosos. Além do mais, destinaram-se, na sua quase generalidade, a indivíduos de ambos os géneros. A maioria das Aprendizagens Institucionais foi destinada a grupos com mais de 30 pessoas. Incluem-se aqui as atividades destinadas à população em geral, aos utentes dos lares e centros de dia e aos estudantes.

Acreditamos que o nosso estudo permitiu **conhecer o contributo educativo das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte**, tendo em conta as 38 instituições, a amostra da nossa pesquisa. Como tal, consideramos que o objetivo relativo à **identificação das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal)** foi, igualmente, atingido.

A **área das Aprendizagens Institucionais** realizadas pelas instituições inquiridas pertence, maioritariamente, à área da saúde e proteção social (30,2%). No que concerne às áreas de estudo em que ocorreram mais Aprendizagens Institucionais, verificámos que foi a de Serviços Pessoais (21,4%) e a dos Serviços Sociais (15,4%).

No período abordado pelo nosso estudo, predominaram as atividades de aprendizagem da área de educação/formação relacionadas com a saúde (13,8%), sendo que 42,2% das Instituições com Potencial Educativo desenvolveu mais de 10 atividades durante o período 2008-2018.

No que se refere à **caracterização das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo do concelho de Monforte (contexto formal e não formal)**, consideramos ter alcançado esse propósito.

Concluimos que a maioria das Aprendizagens Institucionais (62,9%) não pressupunha obrigatoriedade na sua participação, por parte dos intervenientes, o que pode deixar inferir que estamos perante contextos não formais de educação/formação. Por outro lado, a natureza obrigatória das atividades de aprendizagem, pressupõe a existência de contextos formais de educação/formação. Os principais motivos apontados pelas IPE para a obrigatoriedade da frequência das Aprendizagens Institucionais é o facto de serem realizadas em horário e contexto escolar, destinarem-se a beneficiários de subsídio de desemprego ou RSI, e ainda tratar-se de formação obrigatória no contexto profissional.

Verificámos que 79,2% das Aprendizagens Institucionais ocorre na própria freguesia, sendo que 40,1% decorre na própria instituição. Aferimos, ainda, que o período de ocorrência das atividades de aprendizagem foi maior no ano 2015 (12,3%), existindo aprendizagens que decorreram durante vários anos. Mais de metade das atividades (56,6%) durou apenas um dia e 56,9% das atividades ocorreu pontualmente, bem como a maior percentagem das atividades de aprendizagem foi realizada em horário laboral (82,8%).

Concluimos, também, que a grande maioria das atividades de aprendizagem foi avaliada (98,8%), sendo que 36,3% foi avaliada pelos beneficiários das próprias Aprendizagens Institucionais e 32,3% pelos formadores e dinamizadores. No que respeita à certificação das atividades de aprendizagem, verificámos que 87,5% foi certificada.

Verificámos, no que respeita à existência de parcerias no âmbito das atividades de aprendizagem, que em 63,8% existiu parcerias, das quais, 74,5% foi realizada com protocolo de colaboração. A maioria das Aprendizagens Institucionais foi financiada (97,5%), além de que, a maior parte das atividades foi financiada pelas próprias instituições (66,8%). Concluimos, também, que a maioria das aprendizagens foi financiada através da prestação de serviços

(49,6%). Para a realização das atividades de aprendizagem foram necessários tanto **recursos humanos** (50,1%), como **materiais** (49,9%). Maioritariamente, os recursos materiais utilizados, foram os materiais de escritório e papelaria (35,6%) e os recursos tecnológicos (33,7%).

Conferimos que as Instituições com Potencial Educativo, no que respeita às **relevâncias das Aprendizagens Institucionais**, valorizaram mais a dimensão pessoal e social, apresentando uma média de 4.9. Relativamente a **outros aspetos relevantes das atividades de aprendizagem**, a atualização e o aperfeiçoamento de conhecimentos foi o mais referido (45 referências).

No que respeita à participação das instituições no âmbito das redes de educação/formação no concelho de Monforte, constatámos que as instituições participaram em mais do que uma rede de educação/formação e verificaram-se 66 respostas neste item. A maioria das Instituições com Potencial Educativo (18,2%) mencionou ter participado na rede social, mais especificamente, no CLAS. Relativamente à disponibilidade das instituições para participar em atividades de aprendizagem, 34 IPE revelaram-se disponíveis. A área cultural (16,9%), educacional (16,9%) e social (16,9%) foram as mais referidas pelas instituições inquiridas. No que se refere à **natureza das aprendizagens** em que as instituições estão disponíveis para participar, verificámos que a maioria das instituições (23,8%) revelou disponibilidade para participar em atividades de natureza profissional.

No que respeita à **disponibilidade das instituições para partilhar aprendizagens com outras pessoas e/ou instituições**, constatámos que 37 instituições revelaram disposição para partilhar essas aprendizagens, as quais, referem, maioritariamente (21 referências) as aprendizagens de natureza profissional.

Sobre a possibilidade das instituições, num futuro próximo, terem **disponibilidade para trabalhar em parceria**, verificámos que 37 instituições manifestaram interesse em fazê-lo, sendo que a área educacional (22,1%) foi a área mais referida pelas IPE.

Relativamente à disponibilidade, por parte das IPE, em **cooperar com as instituições escolares/formação**, concluímos que 33 instituições mencionaram estarem disponíveis, sendo que o estágio profissional foi a atividade mais referida (28,9%).

No que se refere ao objetivo que pressupõe **traçar uma cartografia educacional completa do concelho de Monforte, partindo do universo de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições com potencial educativo desse território**, julgamos ter identificado todas as instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, tendo caracterizado 38 dessas entidades, nomeadamente a sua dimensão educativa. Do mesmo modo, consideramos que esta investigação permitiu conhecer o contributo educativo das 38 instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, estudadas nesta pesquisa.

Este estudo diz respeito a um período de tempo de 10 anos (2008-2018), pelo que, passados três anos, certamente, mais Aprendizagens Institucionais ocorreram, nas mais diversas áreas e, quem sabe, outras instituições surgiram. Contudo, considera-se que este estudo permitiu estabelecer a cartografia completa das aprendizagens realizadas e disponibilizadas, nas 38 Instituições com Potencial Educativo do concelho de Monforte, entre 2008 e 2018. Concluímos, deste modo, que se realizaram aprendizagens no âmbito da educação não formal, aprendizagens estas que devem ser consideradas ao traçar a cartografia educacional de um determinado território.

Um dos objetivos deste estudo é **avaliar do contributo do presente projeto de investigação para a Carta Educativa do concelho de Monforte**. No que respeita às instituições identificadas, conhecidas e caracterizadas no concelho de Monforte, a nossa investigação estudou a rede de qualificação disponível em 38 instituições, no período 2008-2018 (considerando os contextos formal e não formal das aprendizagens). Assim, verificámos que a maioria das Aprendizagens Institucionais sinalizadas no presente inquérito (62,9%) não pressupunha obrigatoriedade na sua participação, por parte dos intervenientes, o que pode deixar pressupor que estamos perante contextos não formais de

educação/formação. Contextos esses que deverão ser contemplados na elaboração da Carta Educativa do município. Neste enquadramento, considera-se que

a pedagogia do desenvolvimento local e formação para o desenvolvimento dirigem-se para a valorização das culturas e as experiências próprias da comunidade como pontos de partida e para uma acção educativa que reconheça a existência de outros recursos e formas educativas “exteriores” à escola (Gómez et al. 2007, p. 259).

O levantamento efetuado permitiu a identificação das empresas, serviços públicos e privados, estabelecimentos de ensino e associações de natureza cultural, desportiva e social, o que nos permitiu a definição precisa do universo do nosso estudo, conhecer as instituições em análise e seleccionar uma amostra que fosse significativa do universo, considerando a existência de ambientes de aprendizagem estruturados, formais e não formais.

Entende-se que instituições como o Centro de Saúde de Monforte, as Instituições Particulares de Solidariedade Social, a Universidade Sénior e o IEFP deverão ser contempladas na elaboração da carta educativa do concelho, pela importância que tiveram e têm nas dinâmicas educativas da população residente no concelho.

### **6.3. Grandes conclusões do estudo**

Acreditamos existir um enorme potencial educativo nas 38 instituições relativas à nossa amostra. Com efeito, as instituições, além de já promoverem parcerias para a concretização das suas atividades que envolvem aprendizagens com outras entidades, mostraram-se bastante recetivas para estabelecerem outras parcerias. Julgamos terem sido encontradas possíveis direções a percorrer para a construção de um projeto comum de parcerias entre a maioria dessas instituições, e mesmo com outras que não foram possíveis investigar neste estudo, tendo em vista um melhor benefício para a comunidade local e no fortalecimento das relações dessas instituições.

Existe uma grande preocupação das instituições inquiridas pelo desenvolvimento local e pela ocupação dos tempos livres da população do concelho, esta última, fundamentalmente por parte das Associações. Pudemos constatar o carinho e o orgulho que as mesmas têm pelas atividades que desenvolvem. Acreditamos que a Educação/Formação Extraescolar (E/FEE)

«oferece uma ampla gama de possibilidades que devem utilizar-se de maneira produtiva em todos os países» (Faure, 1977:32). Ela abrange uma multiplicidade de atividades e uma complexa rede de possibilidades que vão desde a autoformação/educação à animação sociocultural, passando pela formação/educação profissional (Silvestre, 2013, p. 201).

A maioria das instituições inquiridas revela um esforço muito grande por realizar atividades em parceria. Contudo, consideramos que as empresas poderiam estar mais envolvidas com o Agrupamento de Escolas de Monforte e a Universidade Sénior, no que respeita à dinâmica de educação permanente do território.

Consideramos que as conclusões mais importantes desta investigação são:

- i. As Instituições com Potencial Educativo inquiridas são um recurso importante para a construção da Carta Educativa do concelho de Monforte. As Aprendizagens Institucionais desenvolvidas pelas empresas, instituições de cariz educativo, social e cultural e as associações, no período contemplado pela nossa investigação, refletem a cultural local, a dinâmica do concelho e as relações que as instituições estabelecem entre si;
- ii. As IPE estão disponíveis para o estabelecimento de parcerias;
- iii. As Instituições com Potencial Educativo inquiridas participaram maioritariamente em duas áreas: uma predominantemente social e outra predominantemente educativa;
- iv. 47,3% das Instituições com Potencial Educativo inquiridas mencionou que as qualificações académicas dos seus recursos humanos estão muito adequadas aos cargos/funções que desempenham, um aspeto deveras

- importante, uma vez que 68,3% dos formadores implicados nas aprendizagens institucionais pertence às próprias instituições inquiridas, dado revelador de uma capacidade endógena de qualificação;
- v. 60,6% mencionou valorizar muito a formação informal, a partilha e a troca de conhecimentos.

#### **6.4. Discussão dos resultados**

A recolha de dados permitiu concluir que as Instituições com Potencial Educativo inquiridas proporcionaram atividades que deram origem a aprendizagens que se desenvolveram em ambientes formais e não formais de educação, envolvendo intervenientes de todas as idades. Conforme, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (cf. p. 9) é imprescindível resolver as necessidades dos indivíduos, de modo que nenhum deles seja deixado para trás, independentemente da sua idade. Considera-se que as IPE inquiridas procuraram desenvolver oportunidades de aprendizagem para as pessoas de todas as idades, contribuindo para que as comunidades sejam mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis (cf. p. 10), tal como sugere a UNRIC (2018).

Relativamente à questão da qualificação das instituições, no âmbito da sua cultura organizacional, a média da valorização das diferentes relevâncias foi atribuída à valorização da formação informal, partilha e troca de conhecimentos. Esta valorização da formação não formal, poderá ir ao encontro, muito possivelmente, do objetivo da ODS, que nos diz que pretende, até 2030, assegurar a formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de fragilidade (cf. p.11). Um ensino mais profissional poderá contribuir para a educação e formação dos adultos pouco escolarizados, das crianças e jovens que residem no Centro de Recuperação de Menores de Assumar e também da comunidade cigana do concelho de Monforte. Tal como Guterres (ONU News, 2021) refere, a educação deve destinar-se a todos os indivíduos (cf. p. 12).

Concluimos que as instituições consideram, como objetivo mais importante das Aprendizagens Institucionais, a promoção da informação e a promoção do apoio social, mencionando, ainda, a promoção de hábitos de vida saudáveis, como outro objetivo relevante. Constatamos que tal vai de encontro às características da população mais carenciada do concelho: população envelhecida, beneficiários de RSI e RMG e desempregados. Contudo, embora o artigo 3.º da Constituição da República Portuguesa refira que o sistema educativo português se deve organizar de modo a desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma formação geral e específica para que os indivíduos possam ocupar um lugar justo na vida ativa (cf. p. 14), verificamos que o número de indivíduos desempregados inscritos no centro de emprego tem vindo a aumentar, desde o ano de 2001 até ao ano de 2017 (cf. páginas 223; 224). Podemos questionar-nos se toda a rede de instituições estará a contribuir para o sistema de ocupações socialmente úteis, conforme é referido pela Constituição da República Portuguesa (cf. p. 14).

Constata-se, ainda, que, de acordo com o artigo 4.º da Constituição da República Portuguesa, a educação extraescolar deverá contemplar as atividades de alfabetização e de educação de base (cf. p. 15). Contudo, verificámos que, no concelho de Monforte, os programas gerais que incluem os programas de base, a alfabetização e o desenvolvimento pessoal, contabilizam apenas 4,9% (cf. p. 361). Tendo em conta que o IEFP foi uma das instituições inquiridas neste estudo, consideramos ser um número baixo e, como tal, deverá haver um esforço maior, por parte das entidades competentes, neste domínio. Conforme o artigo 23.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino recorrente de adultos também se destina às pessoas que não se adequaram ou não tiveram a oportunidade de o fazer, no sistema de educação escolar na idade normal de formação, contribuindo para a eliminação do analfabetismo (cf. p. 16). No entanto, em 2011 (ainda não é possível consultar estes dados no INE, nos Censos de 2021), Monforte com 23,9% tinha uma das taxas mais elevadas da população sem qualquer nível de escolaridade (cf. p. 157). Estes dados revelam e são indicadores de que é necessário apostar na realização de cursos de alfabetização.

Conforme Arroteia (2008), a ação educativa pode incluir programas específicos, de cariz educacional e formativo, de intervenção social e educativa, tal como projetos diferenciados, direcionados para públicos específicos (cf. p. 19). Tal vai de encontro aos resultados obtidos no nosso estudo, referindo que 63,8% das Aprendizagens Institucionais destina-se a outro tipo de destinatários, os designados grupos específicos (cf. p. 301).

Este estudo também permitiu concluir que, para além das Aprendizagens Institucionais se terem destinado a setores profissionais específicos, também se destinaram a outros grupos específicos, como a comunidade cigana do concelho de Monforte (38,9%), os beneficiários do RSI (22,3%) e os alunos das turmas PCA e PIEF (16,6%). Monforte é considerado um território TEIP (cf. p. 387). Consideramos, tal como Formosinho & Machado (2014), que o incentivo nacional à territorialização das políticas educativas procura reunir condições para a reformulação das cartas escolares dos concelhos e o reordenamento da rede escolar (cf. p. 24). Sendo que a Carta Educativa de Monforte data de 2012 e considerando que este estudo indica, pelas evidências, que as instituições não escolares podem ser um bom recurso para trabalhar em parceria e em complementaridade com as instituições escolares, se houver um processo de revisão da carta, um complemento da carta educativa, este estudo poderá e deverá ser mobilizado para contribuir para essa carta educativa.

Concluimos que 37 instituições inquiridas, num futuro próximo, revelam disponibilidade para trabalhar em parceria, sendo que a área educacional (22,1%) foi a área mais referida pelas IPE (cf. p. 356). Conforme Fernandes (2014), as ligações locais são fortalecidas através da concretização de parcerias, projetos em conjunto, redes colaborativas, envolvendo uma grande variedade de atores e movimentações numa ação educativa globalizante e envolvente (cf. p. 26). Assim sendo, esta disposição para a realização de um trabalho colaborativo e participado, deve ser aproveitada para a realização de um verdadeiro trabalho em rede. Tal como refere Figueiredo (2002), nos ambientes em rede, os indivíduos sentem que a construção do seu conhecimento é um empreendimento coletivo,

onde constroem os seus conhecimentos e onde contribuem para a construção dos conhecimentos dos outros (cf. p. 109).

Concluiu-se que as IPE consideram como outros aspetos relevantes das atividades de aprendizagem, a atualização e o aperfeiçoamento de conhecimentos (cf. p. 356). Tal vai de encontro às necessidades de aprendizagem ao longo da vida, sentidas pelos indivíduos. De acordo com a Comissão Europeia (2000), os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a transformar-se em conformidade, demonstrando que a mudança afeta os indivíduos, mas também os procedimentos estabelecidos convencionalmente (cf. p. 46). Camazzato & Costa (2017) referem que as sociedades estão em mudança e, como tal, é necessário que os indivíduos passem por formações contínuas, numa educação de grande alcance e de duração permanente (cf. p. 32).

No que se refere à tipologia dos destinatários das atividades de aprendizagem, verifica-se que 4% das Aprendizagens Institucionais dirige-se às pessoas desempregadas (cf. p. 301). Tendo em conta que a classe etária com um maior índice de desemprego, em 2011, no concelho de Monforte, era a de indivíduos com idades compreendidas entre 25-34 anos (cf. p. 222), consideramos que este é um número reduzido face às necessidades da população, uma vez que o IIEFP e o Agrupamento de Escolas foram duas das instituições inquiridas.

A investigação permitiu conhecer o universo de instituições com potencial educativo do concelho de Monforte. No que respeita à identificação das instituições com potencial educativo do concelho de Monforte, podemos concluir que todo o concelho de Monforte foi cartografado, tendo sido identificadas todas as instituições existentes no mesmo (cf. p. 351). A cartografia é um processo educativo, através do qual, as pessoas ficam a conhecer melhor a rede de instituições num determinado território e, também, ficam a ter um melhor conhecimento do seu potencial. Conforme Machado (2014), os espaços da cidade mostram que a cartografia educativa não se resume aos espaços escolares, facto que pudemos comprovar com este estudo. Com efeito, o mapa educativo da

cidade inclui uma variedade de locais, atividades e agentes que, intencionalmente, ou casualmente, a beneficia com formação (cf. p. 123).

### **6.5. Contributo do estudo para a formação da investigadora**

A realização deste estudo permitiu-nos adquirir mais competências profissionais, mas, acima de tudo, também pessoais, pelas novas perspetivas criadas. Possibilitou um maior conhecimento do concelho onde exercemos a nossa atividade profissional, um melhor entendimento das dinâmicas existentes entre as instituições, uma visão global sobre as instituições existentes no concelho de Monforte e as oportunidades de educação e formação que as mesmas proporcionam. Finalmente, contribuiu para um crescimento pessoal e profissional. Passámos do conhecimento da realidade do Agrupamento de Escolas para o conhecimento de outras entidades existentes no concelho, facilitando um melhor entendimento da realidade global.

Conforme Stake (2016, p.19), “(...) teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular”. Foi esta a necessidade sentida pela investigadora ao iniciar o doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora.

### **6.6. Eventuais contributos para a realidade do território estudado**

Esta investigação fez-nos pensar nas redes locais e comunitárias de aprendizagem existentes para a qualificação das pessoas, no Concelho de Monforte, onde as modalidades de educação formal e não formal beneficiariam todos os intervenientes, numa conjuntura que possibilite o seu cruzamento.

Abordaremos agora uma avaliação do contributo do presente projeto de investigação para a Carta Educativa do concelho de Monforte. Este estudo possibilitou a constatação da existência de uma grande quantidade de

aprendizagens institucionais generalizadas nas quatro freguesias do concelho de Monforte, o que abrange uma grande quantidade de intervenientes de todas as faixas etárias e cria, em muitas instituições, uma abertura para a manutenção e introdução de novos ambientes de aprendizagem.

Por conseguinte, para a Carta Educativa do Concelho de Monforte, torna-se imprescindível considerar no seu processo de atualização, todo este conjunto de instituições com Potencial Educativo constituintes da amostra selecionada e estudada que, efetivamente, contribuem para a qualificação da população, no decurso da sua atividade económica, social, cultural, recreativa e desportiva.

Consideramos ainda que dada a relevância das instituições de cariz social no concelho, estas deveriam ser contempladas na Carta Educativa.

#### **6.7. O contributo do estudo para a linha de investigação que integra**

Este estudo integrou uma linha de investigação já traçada no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora. Trata-se de uma linha de pesquisa designada por Educação, Território e Desenvolvimento Local. A Cartografia Educacional do concelho de Monforte é um contributo para o estudo da região alentejana, território de eleição desta linha científica. É mais um olhar relevante sobre outro concelho, colaborando para a caracterização territorial da região Alentejo. Esta investigação retrata um território alentejano, permitindo descortinar a realidade institucional do concelho de Monforte e contribuindo para a construção de uma nova noção de Carta Educativa. Deste modo, considera-se que é também um complemento científico importante para a respetiva linha de investigação. “Fotografa”, de certo modo, mais uma rede institucional do território alentejano, dando o seu contributo para a cartografia das aprendizagens disponibilizadas e concretizadas num determinado território, em contextos formais e não formais de aprendizagem, acrescentando um conhecimento científico significativo. O conhecimento produzido pela investigação em causa, da realidade educacional do concelho de Monforte, na dimensão institucional, poderá contribuir para o processo de revisão

da Carta Educativa, tal como sucedeu em Alandroal e Portel, e para a integração de toda a educação não formal e das Instituições com Potencial Educativo. Este processo iria de encontro à linha de investigação do CIEP, pensando e intervindo na realidade, considerando e valorizando as instituições promotoras de aprendizagens no âmbito da educação não formal. Deste modo, este estudo também propõe “(...) considerar e integrar a dimensão da educação não formal e a contemplar instituições da sociedade civil, como instituições educativas e com relevância na qualificação das pessoas e do território” (Nico & Nico, 2015, p.18).

Este estudo contribui para o conhecimento e caracterização do universo de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições, considerando as aprendizagens de âmbito formal e não formal, permitindo avaliar o potencial educativo do território de Monforte. As conclusões e os resultados obtidos poderão ser objeto de discussão e análise por parte do CIEP, promovendo o conhecimento da rede de oportunidades de aprendizagem no território alentejano.

## **6.8. Limitação do estudo**

Conforme Stake (1999, referido por Morgado, 2012, p. 65) e considerando a sua caracterização de estudos de caso, este estudo refere-se a um estudo de caso intrínseco, pois “(...) o investigador tem um interesse particular por uma situação ou um caso específico e o seleciona para estudo”.

Um estudo de caso pretende compreender a complexidade de um caso singular. “(...) e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2016, p. 11).

Este estudo não possibilita generalizações. Tal como Stake (2016, p. 23) afirma, “Nós não escolhemos os contornos do estudo de caso para otimizar a produção de generalizações”. Apenas o caso da cartografia educacional do concelho de Monforte no período 2008-2018 foi estudado pormenorizadamente. De acordo com Stake (2016, p. 24), “O verdadeiro objectivo do estudo de caso é

a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem (...)”.

Para além das limitações próprias do estudo de caso, consideramos que o facto desta investigação ter contemplado apenas 38 instituições do concelho de Monforte e não a sua totalidade, constitui um aspeto limitativo. Com efeito, se os recursos financeiros o permitissem, gostaríamos de inquirir outras instituições com potencial educativo do concelho, por considerarmos pertinente. Ou ainda de estudarmos, nos mesmos termos, cada freguesia em particular e em profundidade.

### **6.9. Sugestões para futuras investigações**

O trajeto percorrido da nossa investigação foi longo e, naturalmente, surgiram algumas questões merecedoras da nossa reflexão. Por este motivo, expressamos aqui o seu registo, para que possam ser tidas em consideração ou seja dado o seu seguimento em futuras pesquisas.

- i. Assim, verificamos que muitas das atividades que envolvem aprendizagens são avaliadas, mas posteriormente não são, verdadeira e efetivamente, certificadas. Como forma de valorização dessas aprendizagens e dos seus intervenientes, parece-nos ajustado que essas instituições fizessem algum esforço no sentido de certificar essas aprendizagens, dando assim um importante contributo para um possível processo de reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC) dos beneficiários dessas mesmas aprendizagens.
- ii. Outra sugestão que aqui desejamos deixar, sabendo de antemão que tal não ocorre atualmente no concelho de Monforte, é a ideia de desafiar as escolas a tornarem-se centros de apoio à aprendizagem para as populações locais, ou seja, não apenas ensinar crianças, mas também adultos [...] tem que se educar não só as crianças e os jovens, mas também os adultos. Isto porque as necessidades de formação em Portugal são mistas, tem que se combinar em simultâneo a formação básica, a inicial

e a específica. Por isso, a formação em Portugal tem que ser feita em rede (Maria João Rodrigues, 2000, cit. por Silvestre, 2013, p. 372-373).

- iii. Parece-nos, de igual modo, fazer sentido promover uma reflexão em torno das aprendizagens não formais por parte do Agrupamento de Escolas, da Câmara Municipal e do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Como refere Nico (2011, p. 193), «estes parceiros estratégicos possuem capacidade qualificadora muito significativa (...)». O Agrupamento de Escolas e o IEFP «(...) possuem uma fundamental capacidade certificadora, indispensável para promover os níveis de certificação escolar e profissional da população, particularmente das pessoas adultas no activo».

Nestes contornos, a E/FEE surge como o domínio mais genuíno de EFAI numa perspetiva de educação/formação permanente e comunitária em busca do maior envolvimento, intervenção e participação ativa possíveis, através de estratégias e recursos dinâmicos, oferecendo aos seus intervenientes a oportunidade de estarem em experiências inovadoras que poderão ser significativas em termos dos seus quotidianos, numa perspetiva solidária e de interdependência, visando o seu desenvolvimento integrado e sustentado, bem como o das suas comunidades (Silvestre, 2013, p. 201).

- iv. Consideramos ainda importante a existência de um Plano Anual de Atividades nas Instituições. Deste modo, sugerimos que as entidades que ainda não o elaboram experimentem fazê-lo. Consideramos que em qualquer área ou setor que se encaixem, para obter sucesso, as organizações necessitam ter planeamento adequado, que funcionem precisando ainda elaborar estratégias que resultem no cumprimento de metas e objetivos estabelecidos. Essas estratégias devem tornar realidade os pensamentos e as diretrizes traçadas pelo profissional de administração (Teixeira, Dantas & Barreto, 2015, p. 105-106).

Em concordância com Nico (2011, p. 193), é imprescindível a promoção da construção e consolidação de competências locais de trabalho em rede, sendo assim «(...) aconselhável conceber e implementar um projeto integrado e participado de formação para responsáveis institucionais (...)».

- v. De acordo com Rogers (2014), as instituições de aprendizagem formal têm tido em conta algumas formas de aprendizagem não formal, mas têm demorado a reconhecer a aprendizagem inconsciente, informal e diária em que todos os seus participantes se envolvem integralmente. Pode até não ser verdade que “o currículo não presta atenção ao que os alunos fazem nos corredores e nas esquinas de rua, o que fazem em casa e com os seus amigos” (Lemke, 2013, cit. por Rogers, 2014, p. 65), mas a implicação total de toda esta aprendizagem informal é apenas esporadicamente tida em conta na construção de programas de aprendizagem.

Deste modo, concordamos com Rogers (2014, p. 66) quando afirma que toda esta aprendizagem inconsciente e não intencional, que confere aos aprendentes as suas bases de conhecimento individualizadas, mas implícitas, de pré-compreensão, de quadros de referência e de imaginários *sociais*, deve ser tida em conta, e não desconsiderada.

- vi. Reiteramos que Monforte tem das taxas mais elevadas da população sem qualquer nível de escolaridade (INE, 2017). Ainda mais, de acordo com o PDMM (2020), um dos principais constrangimentos do concelho é a existência de alojamentos não clássicos, ou seja, as chamadas barracas, construções rústicas e precárias. Conforme podemos observar no Quadro 26 – Alojamentos não clássicos no concelho de Monforte, existem 6 agregados familiares em Assumar vivendo nestas condições, 26 agregados em Monforte e 15 agregados em Vaiamonte. Estes agregados familiares respeitam a indivíduos de etnia cigana que residem em acampamentos. Na freguesia de Santo Aleixo não existem alojamentos deste tipo, tratando-se

assim, da única freguesia do concelho que não possui comunidade de etnia cigana, pois esta não chegou a fixar-se aqui.

Não nos podemos esquecer que o conceito de ENF foi pensado para colmatar as carências e as contradições da educação/formação escolar tradicional e para responder a necessidades não satisfeitas pelas instituições educadoras/formadoras formais. Por esse motivo, os seus objetivos só podem ser definidos em função das características dos educandos/formandos, bem como das características do contexto local específico (Silvestre, 2013, p. 79).

Como já mencionámos anteriormente, a maior parte dos habitantes do município de Monforte possui somente o 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificando-se que os indivíduos analfabetos com 10 ou mais anos representam 22% da população residente no concelho e a população sem nenhum nível de ensino constitui 28% da totalidade dos habitantes (CMM, 2012).

Porém, como Portugal tem pouca tradição de EFA (...) pensamos que há um longo caminho a percorrer e muitas barreiras a ultrapassar que vão desde o envolvimento da sociedade, que é preciso encetar através de parcerias, protocolo... até à educação/formação dos atores deste sistema (Silvestre, 2013, p. 213-214).

Assim, consideramos que a Educação/Formação Extraescolar poderá ter aqui um papel significativo. A Educação Não Formal leva-nos imediatamente «(...) ao mundo fantástico e envolvente dos saberes e experiências das pessoas e das comunidades» (Silvestre, 2013, p. 200).

vii. Acreditamos ainda que a Turma Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) do Agrupamento de Escolas de Monforte poderia e deveria beneficiar de uma articulação com as Instituições existentes no concelho, nomeadamente as empresas.

O Despacho normativo N.º 20/2012,

define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contrato-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministérios da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária (DGE, 2012).

Consideramos esta “transição para a vida ativa”, assim como a “integração comunitária”, é da responsabilidade não apenas do Agrupamento de Escolas, mas também de todas as outras instituições do concelho. Os alunos que terminam o 9.º ano na turma PIEF, na sua grande maioria, não prosseguem os estudos. Monforte não possui ensino secundário. Os alunos de etnia cigana não têm o hábito de estudar fora do concelho. Assim, pensamos ser fundamental a criação de outras alternativas, nomeadamente, o ensino profissional e iniciativas no âmbito da educação não formal, que sejam verdadeiramente reconhecidas e certificadas.

viii. Concordamos com Silvestre (2013), no que respeita à necessidade de implementação de Núcleos de Educação/Formação Global (NEFG) e de Educação/Formação Integrada (NEFI). Tratam-se de espaços educadores e formadores caracterizados pela sua heterogeneidade etária e cultural. A criação e implementação de contextos não formais e informais de educação/formação implicaria um levantamento de interesses, necessidades e problemas, considerando simultaneamente a disponibilidade, empenho e interesse demonstrado de todos os envolvidos para participar e colaborar neste tipo de projetos, particularmente pelos adultos desempregados, reformados e idosos. Com efeito, a Educação e Formação de Adultos “(...) é hoje cada vez mais considerada por todos o futuro da educação e da formação” (Silvestre, 2013, p. 373).

Os adultos (desempregados) (...) são por norma um grupo da sociedade em risco de exclusão e marginalização (atualmente em crescendo), tanto

social, como familiar e profissional (atentemos no desemprego de longa duração em que muitos já caíram).

Estes indivíduos entram facilmente em rutura social, familiar e pessoal que originam quase sempre crises de identidade pessoal, familiar e profissional, com a conseqüente perda de dignidade e valorização em si próprios e nos outros (Silvestre, 2013, p. 370).

Considerando o progresso da nossa investigação, pelos dados recolhidos e as conclusões apresentadas, acreditamos estarem criadas algumas condições que proporcionem outras investigações. Assim, as instituições não escolares da sociedade civil e empresas com Potencial Educativo, que não apresentam projetos de atividades que envolvam aprendizagens de forma contínua em parceria com as instituições escolares, estarão estas instituições dispostas a alterar o seu modelo de atuação?

Consideramos

(...) evidente a necessidade de o território e os seus principais actores, tomando consciência da sua própria realidade e apropriando-se do respectivo potencial formador, assumirem um maior trabalho em rede intraconcelhia, como um poderoso instrumento de gestão local dos recursos e de aumento da capacidade autóctone de qualificação (...) (Nico, 2011, p. 193).

- ix. Por conseguinte, propomos ainda a aplicação dos Questionários das Aprendizagens Institucionais a todas as outras Instituições existentes e identificadas no concelho de Monforte, as quais não nos foi possível contemplar nesta investigação pelas limitações temporais e financeiras.

A abordagem interpretativa/ qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p. 42), tentando “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11). Se a ação humana é

intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social (Coutinho, 2014, p.16).

- x. Como tal, sugerimos ainda o complementar esta investigação com uma abordagem qualitativa, nomeadamente, mediante a recolha de dados através da realização de entrevistas, com o objetivo de uma descrição mais detalhada e profunda. Com efeito, «a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico» (Júnior & Júnior, 2011, p. 237).

Ao finalizarmos esta investigação, sabemos reconhecer o valor, ainda que modesto, da natureza deste estudo, a potencialidade das informações recolhidas e as conclusões a que chegámos. Em consequência deste reconhecimento uma nova compreensão se fez sobre as dinâmicas que ocorreram no território de Monforte, as suas inter-relações e dependências. É esta nova perspetiva que irá orientar as nossas ações e inspirar os nossos esforços para dar continuidade a esta investigação. Cada freguesia do concelho de Monforte seria por si só um estudo de caso, estudos estes, se se proporcionassem as condições necessárias, gostaríamos de aprofundar.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Referências Bibliográficas

- Acselrad, H. (Org.). (2008). *Cartografias Sociais e Território*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional.
- Aguiã, C. (2016). *Rede Local de Intervenção Social arranca com 66 casos em Arronches e Monforte*. Rádio Portalegre. Consultado a 3 de março de 2021 em <https://www.radioportalegre.pt/index.php/component/content/article/8-radio/5057-rede-local-de-intervencao-social-arranca-com-66-casos-em-arronches-e-monforte.html>
- Agrupamento de Escolas de Monforte. (2015). *Agrupamento de Escolas de Monforte – TEIP. O sucesso assente na cidadania. Plano Plurianual TEIP 2014-2017*. Consultado em [http://files.agvmonforte.webnode.pt/200003604-744cd75476/4.%20Plano%20Plurianual%20de%20Melhoria%20\(PPM\)%20-%202014\\_2017%20-%20setembro%202015.pdf](http://files.agvmonforte.webnode.pt/200003604-744cd75476/4.%20Plano%20Plurianual%20de%20Melhoria%20(PPM)%20-%202014_2017%20-%20setembro%202015.pdf)
- Ahmed, M. (1972, dezembro). *Nonformal Education: Problems and Prospects [Document resume]*. American Association for the Advancement of Science Meeting. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075708.pdf>
- Alves, J., Fernandes, A., Formosinho, J., Machado, J. & Vieira, I. (2014). *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local*. Fundação Manuel Leão.

- Amaro, A. (2010). *Educação informal intergeracional: o caso da transmissão dos usos e costumes da medicina tradicional*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/1665>
- Amelot, X. (2013). *Cartographie participative pour le développement local et la gestion de l'environnement*. FCT: Projectos de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico. <https://concursos.fct.pt/projectos/index.asp?area=9&pid=165660> 9/14  
Madagascar: empowerment, impérialisme numérique ou illusion participative? *L'Information géographique*, vol. 77(4), 47-67. <https://doi.org/10.3917/lig.774.0047>
- AMNA. (2018). *Plano Territorial de Desenvolvimento do Norte Alentejano (2018-2013)*. Associação de Municípios do Norte Alentejano.
- Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K. & Nicolson, M. (2016). *Social cartographies as performative devices in research on higher education*. *Higher Education Research & Development*, 35:1, 84-99. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>
- Annen, S. (2013). *Recognising Non-formal and Informal Learning: Typology and Comparison of Selected European Approaches*. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(1), 928-937.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento. Fundamentos e Conceitos*. Comissão Editorial da Universidade de Aveiro.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras. (2013). *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Gráfica Almondina.

- Aung, N. (2014). *Community Learning Centres Network Based on Open-Source Technology (With Special Reference to Non-Formal Education in Thailand)*. [http://iieng.org/images/proceedings\\_pdf/8989E0414053.pdf](http://iieng.org/images/proceedings_pdf/8989E0414053.pdf), acessido a 21 de fevereiro de 2021.
- Baralt, M. (2005). *La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogia de la Esperanza de Paulo Freire*. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Barcoso, C. (1998). *O Zé analfabeto no cinema: o cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Barreiros, C. (2012). *Arqueologia das aprendizagens de âmbito profissional no Concelho de Alandroal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Barroso, M. (2010). *Cartografia educacional da Freguesia de Vila Nova de São Bento*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Editor Gradiva.
- Bekerman, Z., (2004). The potential of CSL to facilitate the move from formal to informal educational modes in Higher Education. *Information Technology, Education and Society*, 5(1), 63-75.

- Biembengut, M. S. (2008). 18. *Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional*. Relatório de projeto de pós-doutoramento. Disponível em <https://www.nilsonjosemachado.net/lca18.pdf>
- Biesdorf, R. K. (2011). O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectionis*, 7(2), DOI:10.5216/rir.v1i10.1148. <https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148>
- Braga, S. & Nico, B. (2014). Avaliação de impactos dos processos RVCC no centro novas oportunidades da fundação Alentejo: o período de 2000-2005. In Nico, B. (Coord.), *Educações no Alentejo* (194-203). Edições Pedagogo e Universidade de Évora.
- Brandão, C. (2017). *O que é Educação Popular*. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense.
- Brown, E. (2015). Opportunities for non-formal development education in Britain and Spain. *Policy & Practice. A Development Education Review*. Centre for Global Education, Editor: Stephen McCloskey, 25290, 93-113.
- Brüggemann, O. & Parpinelli, M. (2008). Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 42 (3), 563-568. [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)
- Calhau, C. (2006). *Parcerias entre escolas e outras instituições do Concelho de Moura*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Câmara Municipal de Aguiar da Beira (s/d). *Núcleo Local de Inserção de Aguiar da Beira*. Consultado a 3 de abril de 2021 em <https://www.cm-aguiardabeira.pt/acao-social/programas-de-desenvolvimento-social/entidades-e-instituicoes-2>

Câmara Municipal de Benavente. (s/d). *Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia dá caminho a muitos jovens em risco de exclusão social. “Intervenção social, qualificação e desenvolvimento de competências”*. Consultado a 25 de maio de 2021 em <https://www.cm-benavente.pt/informacoes/noticias/item/3836-escola-de-segunda-oportunidade-de-samora-correia-da-caminho-a-muitos-jovens-em-risco-de-exclusao-social>

Câmara Municipal de Cascais. (2018, 12 de novembro). *Cidades Educadoras de todo o mundo reúnem-se em Cascais*. Cascais. *Tudo começa nas pessoas*. Consultado a 27 de maio de 2021 em <https://www.cascais.pt/noticia/cidades-educadoras-de-todo-o-mundo-reunem-se-em-cascais>

Câmara Municipal de Monforte (s/d). *Freguesia de Vaiamonte*. Consultado a 4 de abril de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/freguesias-sub/vaiamonte>

Câmara Municipal de Monforte (s/d). *Tradições e costumes do concelho*. Consultado a 3 de fevereiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/cultura/cultura-colectiva>

Câmara Municipal de Monforte (s/d). *Núcleos históricos no concelho. Património Arqueológico*. Consultado a 3 de fevereiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/cultura/nucleos-historicos>

Câmara Municipal de Monforte (s/d). *Museu Municipal – Igreja da Madalena.*

Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/menu-lateral-turismo/museus>

Câmara Municipal de Monforte (s/d). *Núcleos históricos no concelho.*

Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/cultura/nucleos-historicos>

Câmara Municipal de Monforte (2013). *Regulamento Carrinha S.O.S.*

Consultado a 28 de maio de 2021 em <https://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/documentos/ver/category/29-regulamentos>

Câmara Municipal de Monforte (2015, 16 de julho). *Associações no Município de Monforte.*

Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/cultura/associacoes>

Câmara Municipal de Monforte (2020, janeiro). *Relatório de Reflexão Crítica.*

Consultadoria Tranzato. Consultado a 4 de janeiro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/urbanismo/ordenamento-do-territorio>

Câmara Municipal de Monforte (2020, 27 de maio). *Programa Abem e*

*Município de Monforte há 4 anos de “mãos dadas.* Consultado a 10 de setembro de 2020 em <http://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/noticias-em-lista/1580-2020-05-27-programa-abem-e-municipio-de-monforte-ha-4-anos-de-maos-dadas>

Câmara Municipal de Monforte (2020). *Plano Diretor Municipal de Monforte.*

Consultado a 3 de janeiro de 2020 em <https://www.cm-monforte.pt/index.php/pt/documentos/editar-artigo/1490-urbanismo-ordenamento-do-territorio-4>

- Câmara Municipal de Pampilhosa da Serra. (s/d). *Rede das Cidades Educadoras*. Consultado a 28 de maio de 2021 em <http://www.cm-pampilhosadaserra.pt/pages/559>
- Câmara Municipal de Portel. (2019). *Entrega de Carta Educativa*. Consultado em <https://www.cm-portel.pt/en/entrega-de-carta-educativa/>
- Câmara Municipal de Portel & Universidade de Évora (2019). *Carta Educativa do Concelho de Portel*. Revisão e Complemento de 2019. Câmara Municipal de Portel.
- Câmara Municipal de Sesimbra. (s/d). *Cidades Educadoras. Sesimbra Cidade Educadora*. Consultado a 29 de maio de 2021 em <https://www.sesimbra.pt/educar-em-rede/galeria>
- Camozzato, V. & Costa, M. (2017). *A educação permanente e as impermanências na educação*. *Educar em Revista*, (spe.1), 153-169. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49313>
- Canário, M. (1996). Descentralização e Projeto Educativo Local. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A Administração da Educação - Os caminhos da descentralização* (67-74). Edições Colibri.
- Canário, R. (1997). Educação e Perspetivas de Desenvolvimento no Interior. In *debates da presidência da república - perspetivas de desenvolvimento no interior* (31-45). INCM.
- Canário, M. B. (1999). *Construir o projeto educativo local: Relato de uma experiência*. Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação* (159-206). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2018a). Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspectiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXXVI, 31-50.
- Canário, R. (2018b). *Estado e Educação Popular na Revolução Portuguesa*. Revista Trabalho Necessário, 13(21), 1-26.  
<https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9583>
- Cañellas, A. J. (1990). *La pedagogia urbana, marco conceptual de la ciudad educadora*. In A. d. Barcelona, *La Ciudad Educadora* (115-128). Ajuntament de Barcelona.
- Caride, A. (1998). *La Escuela em el Medio Rural. Crónica e Alternativas para la Reconstrucción de una Identidade in Crisis*. Aula de Innovación Educativa n.º 77.
- Cardoso, S. (2016). *Ensinagens e aprendizagens dos saberes-fazeres tradicionais: uma educação informal do campo*. Nova Revista Amazônica. Periódicos UFPA, 4(2), s/p.  
<http://dx.doi.org/10.18542/nra.v4i2.6429>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carrilho, T. (2008). *Conceito de parceria: três projectos locais de promoção do emprego*. *Análise Social*, 81-107.
- Carvalho, A. (2017). *Métodos quantitativos com Excel. 52 exercícios*. Edição FCA – Editora de Informática, Lda.
- Carvalho, L. (2010). *A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Castro, A. & Castro, L. (2008). *Pequenos negócios e o Desenvolvimento Sustentável. Manual Associativismo, Acesso ao Crédito e Apoio à Inovação*. Série Políticas Públicas. 2. Sebrae/MG.
- Castro, D. F. de, & Rothes, L. (2014). *As cartas educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização = Educational charters in Portugal: conception, implementation and monitorization = Las cartas educativas en Portugal: diseño, implementación y monitorización*. *Educação*, 37(2), 232–238.
- Cavaco, C. (2003). *Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125-147.
- Cerca, I. (2007). *Poder Local e Educação: Que Relação? - A Descentralização de Competências Educativas para o Poder Local*. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra.
- Cerca, I. (2008). *Poder Local e Educação: Que Relação?* Cadernos do Observatório dos Poderes Locais, 1-24.

CMM. (2012). *Monitorização da Carta Educativa do Concelho de Monforte*.  
Monforte: Câmara Municipal de Monforte/Associação de Municípios do  
Norte Alentejano.

CMA (2013). *Carta Educativa do Concelho de Alandroal. Revisão I: 2013*.  
Câmara Municipal de Alandroal.

CMM. (2009). *Agenda 21 Local de Monforte. Plano de Ação, Avaliação e  
Monitorização*. Câmara Municipal de Monforte/ Associação de  
Municípios do Norte Alentejano/Faculdade de Ciências e Tecnologia da  
Universidade Nova de Lisboa.

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (s/d).  
*Plano Diretor Municipal*. Consultado a 16 de janeiro de 2020 em  
<https://www.cedr-a.gov.pt/plano-diretor-municipal-pdm/>

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem  
ao Longo da Vida*. CE.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens  
(s/d). CPCJ. Consultado a 5 de janeiro de 2021 em  
<https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens  
(2017, maio). *Relatório de Avaliação da Atividade das Comissões de  
Proteção de Crianças e Jovens 2016*. Consultado a 16 de abril de 2021  
em  
<https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2016/d57ca614-35fd-486a-b715-4ef25f5a2eab>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2018, maio). *Relatório de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2017*. Consultado a 16 de abril de 2021 em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2017/01ff3093-58bf-4570-bc95-3864309665b6>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2019, maio). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2018*. Consultado a 16 de abril de 2021 em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2018/226769fb-5fd8-46f3-97b2-07a68e6be39d>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2020, junho). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. Consultado a 16 de abril de 2021 em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2019/e168c7fb-ddc8-4524-ba20-9511d8a5ae27>

Conselho Nacional de Educação (1997). *Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Editorial do Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2016, 13 de fevereiro). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Consultado em 3 de janeiro de 2021 em <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>

- Coração Delta (2020). *Intervenção Precoce*. Coração Delta – Associação de Solidariedade Social. Consultado a 18 de agosto de 2020 em <https://www.coracaodelta.com/intervencao-precoce/>
- Cordeiro, A. M. R., Martins, H. A., & Ferreira, A. G. (2014). *As cartas educativas municipais e o reordenamento da rede escolar no Centro de Portugal: das condições demográficas às decisões políticas / Municipal school-charts and the reorganization of the school network in Portugal's Central Region: from demographic conditions to political decision making / Las cartas educativas municipales y la reordenación de la red escolar en el Centro de Portugal: de las condiciones demográficas a las decisiones políticas*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 22(84), 581–607. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300002>
- Costa, D. & Barbosa, D. (2002). *A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão*. *GeoINova*, 5, 187-204.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. & Clark, P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Editora Penso.
- Creswell, J. (2016). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora.
- CMM. (2012). *Carta Educativa do Concelho de Monforte*. Monforte: Câmara Municipal de Monforte/ Associação de Municípios do Norte Alentejano.

CMM. (2015). *Plano Diretor de Monforte*. Monforte: Câmara Municipal de Monforte/LODO.

Carvalho, P., Carvalho, I., Milhomem, P., Oliveira, R. & Silva, M. (2020). *Aprendizagem ao longo da vida: a universidade da maturidade e o aprender a ser velho*. *Paradoxos*, 5(1): 101-116.  
<http://doi.org/10.14393/par-v5n1-2020-54300>

CEDEFOP (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Luxembourg: Office for Official Publ. of the EC.

Cherman, Andréa, & Rocha-Pinto, Sandra Regina. (2016). *Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno*. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(5), 630-650.  
<https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150292>

Coombs, P. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. Oxford University Press.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute University of Leeds. LSRC reference.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Educação e Municípios*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

Cruz, J. (2013). *Évora, cidade educadora: contributos para a definição de políticas locais de educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/16354>

Cussy, O. (2011). *La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad*. Revista Integra Educativa, 4(2), 197-203.

Dalfovo, M.; Lana, R. & Silveira, A. (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, 1-13, Sem. II. ISSN 1980-7031.

Decreto-Lei n.º 147/1999, de 1 de setembro. *Diário da República*, Série I-A – N.º 204.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. *Diário da República*, Série I-A – N.º 12.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 193.

Delta Cafés (s/d). *Intervenção Precoce. Serviços*. Consultado a 30 de junho de 2020 em <https://www.deltacafes.pt/pt/sustentabilidade/coracao-delta/intervencao-precoce>

Diário da República Eletrónico (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86*. Consultado a 18 de dezembro de 2020 em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201707281529/70486656/diploma/indice>

Diário da República (2004, 11 de maio). *Aviso n.º 3308/2004 (2.ª série) – AP*. Câmara Municipal de Monforte. Alteração ao Regulamento do Conselho

Municipal de Educação de Monforte. Consultado a 12 de outubro de 2020 em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/1104871/details/normal?q=aviso+n.%C2%BA%203308%2F2004>

Diário da República Eletrónico (2005). *Portaria n.º 824/2005*. Consultado a 11 de outubro de 2020 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/143328/details/normal?q=N.%C2%BA%20824%2F2005>

Diário da República Eletrónico (2005, 16 de março). *Portaria n.º 256/2005*.  
Diário da República n.º 53, Série I-B. Consultado a 14 de novembro de 2020 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/572672/details/maximized>

Diário da República Eletrónico (2009). *Lei n.º 85/2009*. Consultado a 18 de dezembro de 2020 em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/488826/details/normal?q=LEI+N.%C2%BA%2085%2F2009%2C%20DE+27+DE+AGOSTO>

Diário da República Eletrónico (2012, 3 de outubro). *Despacho normativo n.º 20/2012*. 2.ª série, n.º 192. Consultado a 6 de março de 2021 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho\\_normativo\\_20\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf)

Diário da República Eletrónico (2019). *Decreto-Lei n.º 21/2019*. Consultado a 6 de março de 2021 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/118748848/details/maximized>

Dias, P. (2013, julho-dezembro). *Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede*. Educação, Formação & Tecnologias, 6 (2), 4-14.

- Direção-Geral da Educação (2012). *Legislação Enquadradora. Despacho Normativo n.º 20*. Consultado a 3 de março de 2021 em <https://www.dge.mec.pt/legislacao-6>
- Direção Geral de Estatística e dos Próprios Nacionais do Ministério da Fazenda. (1907). *Anuário estatístico de Portugal: 1900*. Imprensa Nacional.
- Edital n.º 493/2014, de 5 de junho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 108.
- Faure, E., Herrerra, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial/UNESCO.
- Favinha, M. & Cruz, J. (2012). Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação? CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica, 1–17. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/8205>.
- Ferreira, C., Morais, F., & Cruz, I. (2012). *O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO / The RVCC process, the promotion of Family Literacy and Schooling: Exploratory Study in the CNO / Le processus de RVCC, la promotion de l'alphabétisation familiale et la scolarisation: Étude exploratoire de l'OIIO / El proceso de RVCC, la promoción de la alfabetización familiar y la escuela: Estudio Exploratorio en la CON*. *Sociologia*, 23, 169–204.
- Festeu, D. & Humberstone, B. (Orgs.). (2006). *Non-formal Education through Outdoor Activities Guide*. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.

- Fialho, J.; Silva, C. & Saragoça, J. (2012, 24 de outubro). *Redes de Formação Profissional. Dilemas e perplexidades em torno da cooperação*. 15.º Workshop APDR Políticas Públicas. Universidade de Évora, 1-18.
- Figueiredo, A. (2002, maio). In Conselho Nacional de Educação. *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. ISBN: 972-8360-15-0
- H, D., Humberstone, B., & Baasch, S. (2006). *Non-formal education through outdoor activities guide*. Burnham: European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.
- Frazão, C. (2018). *As cidades educadoras e o desenvolvimento local: caminhar para a sustentabilidade: um estudo de caso no município de Leiria*. [s. l.]. Disponível em:  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=edsrca&AN=rcaap.com.raberto.10400.2.7277&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, Lda.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação* (5.ª ed.). Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. In: *Institut International des Droits de l'Enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: Institut International des Droits de l'Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, Disponível em:  
<[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacional/aula\\_01/](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/)>

imagens/01/Educacao\_Formal\_Nao\_Formal\_2005.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

Gadotti, M. (2006). *A escola na cidade que educa*. Cadernos Cenpec, Pesquisa e Ação Educacional, 1(1), 133-139.  
<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>

Gadotti, M. (2012). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, 18(1), 10-32.

García, J. (2006). *Educación comunitaria*. Revista de Educación, 339, 765-799.

Gaspar, A. (2002). *A educação formal e a educação informal em ciências*. Ciência e Público, 1, 171- 183.

Gohn, M. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.

Gómez, J.; Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade. PROFEDIÇÕES, Lda./Jornal a Página da Educação.

Gonçalves, T. & Fernandes, M. (2007). *MAPA: os percursos do projeto*. ANQ.

Grosso, M. (2012). *"Arqueologias" das aprendizagens em Capelins (Santo António) - Alandroal (1997-2007)* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

- Ghanem, E., & Trilla, J. (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Summus.
- Harley, J. (1995). “*Cartes, savoir et pouvoir*”, in P. Gould - A. Bailly (eds.) *Le pouvoir des cartes - Brian Harley et la cartographie (18-58)*. Paris: Anthropos/Economica.
- Harris, J., & Wihak, C. (2018). The recognition of non-formal education in higher education: Where are we now, and are we learning from experience? *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 33(1), 1-19.  
(<https://search.proquest.com/openview/47c9d9e1dcabb98dbd8041a5739c0fd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=446313>), a 22 de fevereiro de 2021.
- Hawley-Woodall, J. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update*. Thematic report: Bridging the Gap: Validation creating routes and links between sectors.  
[http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_bridging\\_gap.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_bridging_gap.pdf)
- Hill, M. & Hill, A. (1998, outubro). *A construção de um questionário*. Documento de trabalho. Dinâmia. Centro de estudos sobre a mudança socioeconómica. WP n.º 1998/11, 1-56.
- Hill, M. & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo, Lda.
- Instituto Nacional de Estatística (2021). *Censos 2021. Resultados preliminares*. Consultado a 6 de julho de 2021 em [https://ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://ine.pt/scripts/db_censos_2021.html)

- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011. Resultados definitivos. Alentejo. XV recenseamento geral da população. V recenseamento geral da habitação*. Editor: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE, I. (2017). *Anuário Estatístico da Região Alentejo 2016*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (1983). *XII Recenseamento Geral da População. II Recenseamento Geral da Habitação. Distrito de Portalegre*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2002). *XIV Recenseamento Geral da População. IV Recenseamento Geral da Habitação*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2015). *Retrato Territorial de Portugal 2013*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2017). *Revista de Estudos Demográficos (vol.56)*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2019a). *Anuário Estatístico da Região Alentejo 2017*. Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2019b). *Região Alentejo em Números 2017*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2019c). *Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio 2017*. Instituto Nacional de Estatística.
- Júnior, A. & Júnior, N. (2011). *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Evidência, Araxá, 7 (7), 237-250.

- Kraftl, P. (2012). *Towards geographies of 'alternative' education: a case study of UK home schooling families*. Transactions of the Institute of British Geographers, 38, 436-450. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00536.x>
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. & Goyette, G. (2005). *Investigação Qualitativa Fundamentos e práticas*. Editor: Instituto Piaget.
- La Belle, T. (1982). *Formal, Nonformal and Informal Education: A holistic perspective on lifelong learning*. International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue Internationale de Pédagogie XXVIII, Unesco Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, 159-175.
- Libâneo, J. (1990). *Didática*. Cortez Editora.
- Lima, A. (2014). *O Associativismo Cultural e o impacto na Educação Artística Contemporânea em Portugal: O caso da Associação Cultural d'Orfeu*. Universidade Aberta.
- Lima, L. & Guimarães, P. (2018). *Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal*. Cadernos de Pesquisa, 48(168), 600-623.
- Lima, J. (2007). *Redes na educação: questões políticas e conceptuais*. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), 151-181. Consultado em 16 de fevereiro de 2021, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872007000200006&lng=pt&tlng=](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000200006&lng=pt&tlng=)

- Machado, J., Alves, J., Fernandes, A., Formosinho, J. & Vieira, I. (2014). *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local. Projetos educativos municipais*. Fundação Manuel Leão.
- Malta, C. (2013). *A cartografia educacional de um território como fator enriquecedor da oferta educativa. O caso da localidade de São José da Lamarosa* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Mamani, F. (2015). *Educación comunitária*. *Integra Educativa*, 4, 159-168.
- Martin, A. & Kamberelis, G. (2013). *Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 668-679.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788756>
- Martins, É. (2005). *Carta educativa: ambiguidades e conflitualidades / Educative letter: ambiguities and conflicts*. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 139–151.
- Medina, T., Caramelo, J. & Cardoso, C. (2013). *Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação*. *Associativismo e Dinâmicas Educativas Locais – Atas*, 2, 1141 – 1149. Universidade do Porto.
- Melo, A. (2011). *A Educação Permanente, Guia de Vida e Manifesto Político nas Encruzilhadas da Humanidade* [Conferência de Abertura nas II Jornadas de Educação de Adultos. Universidade de Coimbra].  
<http://www.apcep.pt/recursos.php?noticia=1780>

- Mills, M., & McGregor, G. (2017). *Alternative education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.  
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40>
- Minayo, M. & Coimbra Jr., C. (Orgs.) (2002). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Editora FIOCRUZ.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Monforte*. IGEC – Área Territorial de Inspeção do Sul. Consultado em  
[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2015\\_Sul/AEE\\_2015\\_AE\\_Monforte\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_Sul/AEE_2015_AE_Monforte_R.pdf)
- Mirão, L. (2012). *Pessoal não docente: um estudo desenvolvido em dois Agrupamentos de Escolas sobre os Assistentes operacionais*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal).
- Morais, A. & Neves, I. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Estudos sociológicos da sala de aula*. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), 75-104.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Nações Unidas (2020, 4 de Agosto). *Guterres diz que mundo pode “redesenhar a educação” na era pós-Covid-19*. ONU News. Perspectiva Global Reportagens Humanas. Consultado em 20 de maio de 2021 em  
<https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722052>

Nações Unidas (2021, 24 de janeiro). *Em Dia Internacional da Educação, ONU celebra resiliência em face à pandemia*. ONU News. Perspectiva Global Reportagens Humanas. Consultado em 20 de maio de 2021 em <https://news.un.org/pt/story/2021/01/1739442>

Nascimento, L. & Cavalcante, M. (2018, abril/junho). *Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar*. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 25, 251-262, <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075> | ISSN: 2358-1425 (versão online)

Nico, B., Nico, L. & Tobias, A. (2009). “Arqueologia” das Aprendizagens no Alandroal: a fotografia de uma década de Qualificação. *In Atas do 1.º Fórum de Investigação em Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa.

Nico, B. (2011). *O direito dos adultos à educação*. In Carlos Sousa Reis & Fernando Sá Neves (Coord.). Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. 2, 349-353. Instituto Politécnico da Guarda.

Nico, B., Nico, L. & Ferreira, F. (2011). *Impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no Alentejo (2001-2005): a dimensão profissional*. CIEP - Artigos em Livros de Actas/Proceedings. Resumo consultado em <http://hdl.handle.net/10174/2857>.

Nico, B. (Coord.), Nico, L., Ferreira, F. & Tobias, A. (Orgs.) (2014). *Educações no Alentejo*. Edições Pedagogo e Universidade de Évora.

- Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Valadas, F. & Ferreira, F. (2013). *Atlas da Educação em Alandroal*. Edições Pedagogo, Lda.
- Nico, B. (2016). *Aprender é viver*. Caderno Conferências Horizontes do Futuro. Câmara Municipal de Loulé.
- Nico, B. (Coord.) (2011a). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Edições Pedagogo, Lda.
- Nico, L. (2011b). *A escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Edições Pedagogo, Lda.
- Németh B. (2019). *Learning Cities: Participatory-focused Community Development in Adult and Lifelong Education*. Sisyphus, Journal of Education, 7(2), 9 – 23.
- Obediente, F. & Ramírez, E. (2017). *Fundamentos teóricos-metodológicos sobre la educación del adulto mayor em el contexto de la educación permanente*. Humanidades Médicas, 17, 291-305.
- Observador (2016, 16 de maio). *Crise e castigo. A longa estagnação da economia em Portugal*. Consultado a 6 de junho de 2021 em <https://observador.pt/especiais/crise-castigo-longa-estagnacao-da-economia-portugal/>
- Palhares, J. (2009). *Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela*. Revista Portuguesa de Educação, 22(2), 53-84.

- Patrício, M. (2019). *Educação formal, não formal e informal*. In M.J. Brites; I. Amaral; M.T. Silva (Eds.) *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*, 105-107. CECS. ISBN 978-989-8600-88-2
- Paulston, R. (1993). *Comparative Education as an Intellectual Field: Mapping the Theoretical Landscape*. *Compare*, 23(2), 101–114.
- Pereira, J., Samara, M. & Godinho, P. (org.). (2016). *Espaços, redes e sociabilidades. Cultura e política no movimento associativo contemporâneo*. Instituto de História Contemporânea.
- PNUD (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. PNUD.
- PNUD (2019). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 – Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no Desenvolvimento Humano no século XXI*. PNUD.
- PORDATA (2015). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em 29 de setembro de 2019 em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)
- PORDATA (2017). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em 29 de setembro de 2019 em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)
- PORDATA (2021). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Consultado em 29 de setembro de 2019 em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)
- Portela, S. & Quintas, H. (2012, janeiro). *Das histórias de vida às vidas com história. O impacte do processo de Reconhecimento, Validação e*

*Certificação de Competências*. Publicação eletrónica antecipada.  
10.13140/2.1.3786.1129

Prinsloo, P. (2019). *A social cartography of analytics in education as performative politics*. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2810-2823.

<https://doi.org/10.1111/bjet.12872>

Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editor Gradiva.

Kerlan, A. (2004). *D. Poizat – L'éducation non formelle*. *Revue française de pédagogie*, 146, 201-202.

Kraftl, P. (2012, 19 de abril). *Towards geographies of 'alternative' education: a case study of UK home schooling families*. *Department of Geography, University of Leicester*. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38, 436–450. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00536.x>

Rita, M. (2018). *Cartografia educacional do concelho de Viana do Alentejo* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Rogers, A. (2019). *Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres*. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526.

10.1080/02601370.2019.1636893

- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Study Guides in Adult Education. Barbara Budrich Publishers.
- Romi, S. & Schmida, M. (2009). *Non-formal education: a major educational force in the postmodern era*. Cambridge Journal of Education, 39:2, 257-273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Ruas, F. (2014). *Carta educacional do Concelho de Aljustrel como elemento impulsor do enriquecimento educativo local*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).
- Ruitenberg, C. W. (2007). *Here be dragons: Exploring cartography in educational theory and research*. Complicity: an international journal of complexity and education, 4(1). <https://doi.org/10.29173/cmplt8758>
- Saúde, S., Lopes, S. & Machado, F. (2018). *A sustentabilidade da educação enquanto fator promotor do desenvolvimento local: reflexões a partir do estudo de caso de um município do Baixo Alentejo*. Revista Portuguesa de Estudos Regionais, n.º 48, 55-69. ISSN: 1645-586X. Disponível em: <http://www.apdr.pt/siteRPER/numeros/RPER48/48.4.pdf>
- Segurança Social (2021). *Redes Locais de Intervenção Social*. Consultado a 2 de abril de 2021 em <http://www.seg-social.pt/redes-locais-de-intervencao-social-rlis>
- Segurança Social (2019, 21 de agosto). *Conselhos Locais de Ação Social*. Consultado a 24 de maio de 2020 em <http://www.seg-social.pt/acesso-aos-concelhos-locais-de-accao>

Serviço Nacional de Saúde (s/d). *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. Consultado em 4 de abril de 2020 em <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia.aspx>

Silberman-Keller, D. (2003). *Toward the Characterization of Non-Formal Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association APA.

Silva, M. (1999). *Aspectos legislativos das associações*. Repositório das Universidades Lusíada, Coleções [ULL-ISSSL] IS, *Intervenção Social*, 19, 55 – 60.

Silva, C. & Fialho, J. (2006, dezembro). *Redes de Formação Profissional. Uma dinâmica de participação e cidadania*. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, vol. 11. E-ISSN: 1579-0185

Silva, E. & Rocha, G. (2020, jun./dez.). *O ensino de geografia na perspetiva da cidade educadora*. *Revista GeoSertões*, Vol. 5, nº 10. ISSN 2525-5703

Silvestre, C. (2013). *Educação e Formação de Adultos e Idosos – Uma nova Oportunidade*. [3.<sup>a</sup> Edição]. Editora: Instituto Piaget.

Simão, A. (2019). *Educação Popular enquanto projeto de Transformação Social: Que Futuro para Portugal?* (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal).

Sitoe, R. (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?* *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.

- Sousa, J., & Quarter, J. (2003). *Informal and Non-formal learning in Non-profit Organizations*. Research Network on New Approaches to Lifelong Learning. <https://nall.oise.utoronto.ca/res/71SousaQuarter.pdf>), em 27 de fevereiro de 2021
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suša, R., & Andreotti, V. (2019). *Social Cartography in Educational Research*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.528>
- Teixeira, C., Dantas, G. & Barreto, C. (2015). *A importância do Planejamento estratégico para as pequenas empresas*. Revista Eletrônica Científica da Faculdade de Ensino Superior de Santa Bárbara, 1(2), 104-123.
- Tavares, D. (2010). *O impacto do processo de RVCC na evolução dos projectos pessoais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Tavares, P. (2020). *As escolas e as associações locais: parcerias para o desenvolvimento educativo*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Tomé, V. (2015). *Redes sociais: percepções de aprendizagem em ambiente formal, não-formal e informal por parte de jovens, seus encarregados de educação e seus professores*. Media & Jornalismo: uma revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo, 15( 27), 87-106. [https://doi.org/10.14195/2183-5462\\_27\\_4](https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_4)
- UNRIC (2018, julho). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Centro Regional de Informação para a

Europa Ocidental. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

- Valente, A.; Fuente, A.; Oliveira, A.; Jenner, C.; Grilo, E.; .... Linna, M. (2007). *Educação, inovação e desenvolvimento*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vercelli, L. (Org.) (2013). *Educação Não Formal: Campos de Atuação*. Pedagogia de A a Z, 11, Paco Editorial.
- Viveiros, T. (2017). *Cidades educadoras e gestão cultural : um estudo de caso no município da Lagoa-Açores*. Universidade dos Açores.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=edsrca&AN=rcaap.com.uac.10400.3.4343&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- Werthein, J. & Cunha, C. (2005). *Fundamentos da Nova Educação*. Cadernos UNESCO, 5, 7-81.
- Willems, J. (2015). *Individual perceptions on the participant and societal functionality of non-formal education for youth: Explaining differences across countries based on the human development index*. International Journal of Educational Development, 44, 11-20.
- Yakushkina, M., Ilakavichus, M., Shaposhnikova, T., & Myasnikov, V. (2018). *Network routes of non-formal education for different age community of the CIS countries:(multipolar and interdisciplinary approaches)*. Network, 39(05), 33.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Editor: Bookman.

Zitkoski, J. (2018). *Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora*. Espaço Pedagógico, [s. l.], v. 13, n. 1, 9-18.

# ANEXOS



### QUESTIONÁRIO DAS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS (I)

Este estudo pretende conhecer, no período 2008-2018, a rede de qualificação disponível no concelho de Monforte (contextos de educação/formação formal e não formal). Neste contexto, o presente inquérito integra uma investigação, na qual se identificarão as instituições que contribuem para a rede de qualificação do território e as aprendizagens que as mesmas disponibilizam.

Sendo a vossa entidade considerada relevante na qualificação da população, solicita-se a vossa colaboração no desenvolvimento deste processo. As informações disponibilizadas serão tratadas de forma totalmente confidencial.

Para qualquer esclarecimento complementar, pode contactar-nos (TM: 961100728/927091537; E-mail: [ibn@uevora.pt](mailto:ibn@uevora.pt)/[ligiaguerreiro97@gmail.com](mailto:ligiaguerreiro97@gmail.com)).

A investigadora,

Lígia Mirão

#### Identificação da Entidade

1. DESIGNAÇÃO: \_\_\_\_\_

2. MORADA: \_\_\_\_\_

(ENDEREÇO POSTAL PARA ENVIO DE CORRESPONDÊNCIA)

3. CÓDIGO POSTAL: □□ □□- □□□ 4. LOCALIDADE \_\_\_\_\_

5. TELEFONE: □□□□□□□□ 6. TELEMÓVEL: □□□□□□□□ / □□□□□□□□

7. EMAIL: \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

8. ANO DE FUNDAÇÃO: \_\_\_\_\_

9. OCORREU INTERRUPÇÃO DE ATIVIDADE:  Sim

Não

9.1. Se respondeu **SIM**, indique a duração da interrupção: \_\_\_\_ (meses)

10. ÁREA DE ATIVIDADE: \_\_\_\_\_ 11. CAE: \_\_\_\_\_

12. NATUREZA JURÍDICA E FUNCIONAL:

AUTARQUIA	<input type="checkbox"/>
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL	<input type="checkbox"/>
ASSOCIAÇÃO	<input type="checkbox"/>
EMPRESA	<input type="checkbox"/>
COOPERATIVA	<input type="checkbox"/>
ESTABELECIMENTO DE ENSINO	<input type="checkbox"/>
OUTRA. QUAL?	<input type="checkbox"/>



**ciepue**

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

13. INDIQUE O NÚMERO DE PESSOAS QUE INTEGRAM A ENTIDADE:

TRABALHADORES	<input type="text"/>
SÓCIOS-GERENTES	<input type="text"/>
SÓCIOS	<input type="text"/>
UTENTES	<input type="text"/>
VOLUNTÁRIOS/COLABORADORES	<input type="text"/>
MEDIADORES SOCIAIS	<input type="text"/>
OUTRA. QUAL? _____	<input type="text"/>
HOMENS	<input type="text"/>
MULHERES	<input type="text"/>

13.1. CASO SE APLIQUE, INDIQUE O NÚMERO DE TRABALHADORES POR GRUPO PROFISSIONAL:

OPERÁRIOS	<input type="text"/>
QUADROS INTERMÉDIOS	<input type="text"/>
QUADROS MÉDIOS	<input type="text"/>
QUADROS SUPERIORES	<input type="text"/>
DIRIGENTES	<input type="text"/>
MEDIADORES SOCIAIS	<input type="text"/>
OUTRA.QUAL? _____	<input type="text"/>

14. A INSTITUIÇÃO POSSUI ALGUM TIPO DE CERTIFICAÇÃO? SIM  NÃO

14.1. SE RESPONDEU **SIM**, DESIGNA A(S) ENTIDADE(S) CERTIFICADORA(S)?

---

---

---

### Quotidiano da Entidade

15. COMO SE CARACTERIZA O CALENDÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO?

CONTÍNUO (AO LONGO DE TODO ANO)	<input type="text"/>
SAZONAL (DETERMINADAS ALTURAS DO ANO)	<input type="text"/>
PONTUAL (MOMENTOS ESPECÍFICOS)	<input type="text"/>
OUTRO. QUAL? _____	<input type="text"/>

16. COMO SE CARACTERIZA O HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO?

CONTÍNUO (24H/DIA)	<input type="text"/>
COMPLETO (LABORAL 8H/DIA)	<input type="text"/>
REDUZIDO (UM PERÍODO/PÓS-LABORAL)	<input type="text"/>
OUTRO. QUAL? _____	<input type="text"/>



17. INDIQUE QUE PESSOAS TÊM ACESSO AOS ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO:

GERAL (SEM RESTRIÇÕES)	<input type="checkbox"/>
CONDICIONADO (TRABALHADORES, VOLUNTÁRIOS, CLIENTES, ETC.)	<input type="checkbox"/>
OUTRO. QUAL? _____	<input type="checkbox"/>

17.1. SE INDICOU **CONDICIONADO**, ESPECIFIQUE QUEM TEM ACESSO? \_\_\_\_\_

### Trabalho Administrativo

19. A CONTABILIDADE ESTÁ ORGANIZADA? SIM  NÃO

19.1. SE INDICOU **SIM**, INDIQUE QUEM ORGANIZA:

PRÓPRIA INSTITUIÇÃO	<input type="checkbox"/>
CONTABILISTA INDIVIDUAL	<input type="checkbox"/>
TECNICO OFICIAL DE CONTAS	<input type="checkbox"/>
EMPRESA DE CONTABILIDADE	<input type="checkbox"/>
OUTRO (A). QUAL? _____	<input type="checkbox"/>

20. SINALIZE QUE ATIVIDADES SÃO DESENVOLVIDAS NA ENTIDADE:

REUNIÕES DE DIRECÇÃO	<input type="checkbox"/>
REUNIÕES DE ASSEMBLEIA	<input type="checkbox"/>
RELACIONAMENTO INTERINSTITUCIONAL	<input type="checkbox"/>
OUTRO TIPO DE ATIVIDADE. QUAL(AIS)?: _____	<input type="checkbox"/>
NÃO SE APLICA	<input type="checkbox"/>

21. INDIQUE A PERIODICIDADE E REGISTOS DAS REUNIÕES DE **DIRECÇÃO** (CASO SE APLIQUE):

PERIÓDICAS. QUAL A PERIODICIDADE? _____	<input type="checkbox"/>
PONTUAIS	<input type="checkbox"/>
COM ACTAS	<input type="checkbox"/>
SEM ACTAS	<input type="checkbox"/>

22. INDIQUE A PERIODICIDADE E REGISTOS DAS REUNIÕES DE **ASSEMBLEIA GERAL** (CASO SE APLIQUE):

PERIÓDICAS. QUAL A PERIODICIDADE? _____	<input type="checkbox"/>
PONTUAIS	<input type="checkbox"/>
COM ACTAS	<input type="checkbox"/>
SEM ACTAS	<input type="checkbox"/>

23. A INSTITUIÇÃO POSSUI PLANO ANUAL DE ATIVIDADES?

SIM. DESDE QUANDO? \_\_\_\_\_

NÃO. PENSA VIR A DESENVOLVER?  SIM. QUANDO? \_\_\_\_\_

NÃO

24. A INSTITUIÇÃO TEVE/TEM PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO?  SIM  NÃO



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

24.1. EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	<input type="checkbox"/>
CONSELHO GERAL	<input type="checkbox"/>
CONSELHO LOCAL DE AÇÃO SOCIAL	<input type="checkbox"/>
CONSELHO MUNICIPAL DA JUVENTUDE	<input type="checkbox"/>
CONTRATO LOCAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL	<input type="checkbox"/>
ASSOCIAÇÃO DE EMPRESAS	<input type="checkbox"/>
OUTRA, QUAL? _____	<input type="checkbox"/>

25. INDIQUE O NÚMERO DE PARCERIAS QUE A INSTITUIÇÃO ESTABELECE COM OUTRAS ENTIDADES:

COM PROTOCOLO	<input type="checkbox"/>
SEM PROTOCOLO	<input type="checkbox"/>
OUTRO TIPO DE VÍNCULO. QUAL(AIS)? _____	<input type="checkbox"/>

25.1. DESIGNA ESSAS ENTIDADES:

---



---



---

26. COMO QUALIFICA A SUA INSTITUIÇÃO RELATIVAMENTE À SUA CULTURA ORGANIZACIONAL, NO QUE RESPEITA A:  
(1=NENHUMA RELEVÂNCIA; 5=MUITA RELEVÂNCIA)

	1	2	3	4	5
PREOCUPAÇÃO COM A QUALIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS					
ADEQUAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS AOS CARGOS/FUNÇÕES DESEMPENHADAS					
EMPENHO DOS RECURSOS HUMANOS NAS SUAS FUNÇÕES					
VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL					
VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INFORMAL, PARTILHA E TROCA DE CONHECIMENTOS					
PREOCUPAÇÃO COM A RESPONSABILIDADE SOCIAL					
ESTABILIDADE DO CONTRATO DE TRABALHO/VÍNCULO DO PESSOAL (CASO EXISTA)					
HIERARQUIA ORGANIZACIONAL CENTRALIZADA					
PRODUTIVIDADE DA ENTIDADE					

ATIVIDADES NO PERÍODO 2008-2018

27. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO 2008-2018 E RESPECTIVA CARACTERIZAÇÃO.

ÁREA DE ATIVIDADE	DESCRIÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE	PERÍODO DE CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE	APRENDIZAGENS CONCRETIZADAS	PARTICIPANTES

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!



QUESTIONÁRIO DAS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS (II)

FREGUESIA	INSTITUIÇÃO	LOCAL/SÍTIO DE FREGUESIA	ENDEREÇO	APRENDIZAGEM	ANO DE REALIZAÇÃO

Identificação de Atividades de Aprendizagem

1. DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

---

---

2. ORDENE OS TRÊS PRINCIPAIS OBJETIVOS DA ACTIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

Assinale com 3 - O MAIS IMPORTANTE  
Assinale com 2 - MUITO IMPORTANTE  
Assinale com 1 - IMPORTANTE

CARÁCTER LÚDICO / RECREATIVO	FORMAÇÃO ESCOLAR	criação de novos serviços e/ou produtos	
DESENVOLVIMENTO LOCAL	MELHORAR A COMUNICAÇÃO E OS CONTATOS	PREPARAÇÃO DE INÍCIO DE NOVA ACTIVIDADE	
AQUISIÇÃO DE BENS	MAIOR PRODUTIVIDADE/LUCROS	FORMAÇÃO DO PESSOAL DA INSTITUIÇÃO	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PROMOÇÃO DO APOIO SOCIAL	MELHORAR O SERVIÇO PRESTADO	
MODERNIZAÇÃO DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO	PROMOÇÃO DA CULTURA	MARKETING E PUBLICIDADE	
PROMOÇÃO DA INFORMAÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESCOLAR	ADAPTAÇÃO A NOVA LEGISLAÇÃO	
PROMOVER A INTEGRAÇÃO DE PESSOAS OU GRUPOS ESPECÍFICOS QUAL(IS)?			

2.1. INDIQUE OUTRO(S) OBJECTIVO(S) QUE CONSIDERE RELEVANTES:

---

---



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

3. DESIGNAÇÃO DE ENTIDADES E/OU PESSOAS RESPONSÁVEIS PELA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

	PRÓPRIA ENTIDADE	ENTIDADE EXTERIOR	INTER-INSTITUCIONAL (PARCERIA)	OUTRA. QUAL E/OU QUEM?
RESPONSÁVEL (EIS) PELA EXISTÊNCIA				
RESPONSÁVEL (EIS) PELA CONCEÇÃO				
RESPONSÁVEL (EIS) PELA CONCRETIZAÇÃO				
OUTRO(S). QUAL(AIS)?				

4. NO CASO DE ESTAREM ENVOLVIDOS FORMADORES NA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM, INDIQUE:

QUANTOS? \_\_\_ FORMADORES

DE ONDE?	DA INSTITUIÇÃO	
	DE OUTRA INSTITUIÇÃO DA FREGUESIA	QUAL?
	DE OUTRA FREGUESIA DO CONCELHO	LOCALIDADE/INSTITUIÇÃO
	EXTERIOR AO CONCELHO	LOCALIDADE/INSTITUIÇÃO

5. INDIQUE O(S) DESTINATÁRIO(S) DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

TIPOLOGIA	SETOR PROFISSIONAL	
	COMUNIDADE ENVOLVENTE	
	DESEMPREGADOS	
	FAMÍLIAS	
	OUTRA. QUAL? _____	
FAIXA ETÁRIA	CRIANÇAS	
	JOVENS	
	ADULTOS EM IDADE ATIVA	
	IDOSOS	
GÉNERO	SÓ MASCULINO	
	SÓ FEMININO	
	AMBOS	
	OUTRO(A). QUAL? _____	
GRUPO ESPECÍFICO	QUAL? _____	

5.1. SE A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM SE DESTINA A UM SECTOR PROFISSIONAL, INDIQUE QUAL(AIS)?

\_\_\_\_\_



5.1.1. NESSE(S) SECTOR(ES), A QUEM SE DESTINA?

PROPRIETÁRIO/DIRECÇÃO	
FUNCIONÁRIO(S)	

5.2. SE A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM SE DESTINA A UM GRUPO ESPECÍFICO, INDIQUE QUAL(AIS)?

---

---

5.2.1. NESSE(S) GRUPO(S), A QUEM SE DESTINA?

FAMÍLIA	
CRIANÇAS	
JOVENS	
IDOSOS	
GRUPO(S) ESPECÍFICO(S) QUAL(IS)? _____	
OUTROS DESTINATÁRIOS QUAIS? _____	

6. INDIQUE O NÚMERO DE BENEFICIÁRIOS DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

SE NÃO SOUBER O NÚMERO EXATO, INDIQUE A DIMENSÃO APROXIMADA DO GRUPO:

1-3	
4-10	
11-20	
21-30	
MAIS DE 30	

7. INDIQUE A NATUREZA DA PARTICIPAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

OBRIGATORIEDADE DA PARTICIPAÇÃO	
NÃO OBRIGATORIEDADE DA PARTICIPAÇÃO	

7.1. PORQUÊ?

---

---

---

8. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

NA INSTITUIÇÃO	
OUTRO LOCAL DA FREGUESIA	
OUTRA FREGUESIA DO CONCELHO	
EXTERIOR AO CONCELHO	

8.1. SE RESPONDEU:

«OUTRO LOCAL DA FREGUESIA», INDIQUE ONDE: \_\_\_\_\_

«OUTRA FREGUESIA DO CONCELHO», INDIQUE QUAL? \_\_\_\_\_

EM QUE INSTITUIÇÃO? \_\_\_\_\_

«EXTERIOR AO CONCELHO», INDIQUE QUAL? \_\_\_\_\_

EM QUE INSTITUIÇÃO? \_\_\_\_\_

9. PERÍODO DE OCORRÊNCIA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM: (ASSINALE OS ANOS EM QUE DECORREU):

2018	2014	2010
2017	2013	2009
2016	2012	2008
2015	2011	

10. INDIQUE O NÚMERO DE MESES DE DURAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM: \_\_\_\_\_ (MESES)

11. DURAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

1 DIA	
2-7 DIAS (1 SEMANA)	
8-14 DIAS (2 SEMANAS)	
MAIS DE 14 DIAS	



12. FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

PONTUAL (EPISÓDICO)	
MENSAL	
BIMESTRAL	
TRIMESTRAL	
SEMESTRAL	
ANUAL	
PERMANENTE	
OUTRA. QUAL? _____	

13. HORÁRIO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

LABORAL	
EXTRA LABORAL	
OUTRO HORÁRIO. QUAL? _____	

14. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:  SIM  NÃO

14.1. SE AVALIA, INDIQUE QUEM O FAZ:

FORMANDOS/UTENTES/VISITANTES	
FORMADORES/DINAMIZADORES	
RESPONSÁVEIS DA ATIVIDADE	
DIRIGENTES DA EMPRESA	
SUPERIORES HIERÁRQUICOS	
OUTRO(S). QUEM? _____	

14.2. E EM QUE MOMENTO?

DURANTE A FORMAÇÃO	
APÓS A CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO	
ALGUM TEMPO APÓS A FORMAÇÃO (IMPACTO)	

15. CERTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:  SIM  NÃO

15.1. SE SIM, INDIQUE QUE TIPO DE CERTIFICAÇÃO OBTVEU:

EQUIVALÊNCIA ACADÉMICA	
EQUIVALÊNCIA PROFISSIONAL	
EQUIVALÊNCIA ACADÉMICA E PROFISSIONAL	
CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO EVENTO	
OUTRA. QUAL? _____ (CONTEXTO LABORAL, CIRCUITO DE AMIGOS, COMUNIDADE LOCAL)	



16. EXISTÊNCIA DE PARCERIAS NO ÂMBITO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:  SIM  NÃO

16.1. EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE O NÚMERO DE PARCERIAS ESTABELECIDAS COM OUTRAS ENTIDADES/PESSOAS:

COM PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO	
SEM PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO	
OUTRO TIPO DE VÍNCULO. QUAL(AIS)?	

16.2. DESIGNE ESSAS ENTIDADES/PESSOAS, LOCALIZAÇÃO E TIPO DE COOPERAÇÃO (SUBSÍDIO, PROGRAMA DE APOIO):

---

---

---

17. FINANCIAMENTO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:  SIM  NÃO

17.1. SE SIM, INDIQUE QUAL A ORIGEM DESSE FINANCIAMENTO:

PRÓPRIA INSTITUIÇÃO	
RECURSO AO EXTERIOR	
CO-FINANCIAMENTO (PRÓPRIO E EXTERIOR)	
PARTICULAR	
OUTRO. QUAL?	

17.2. SE SIM, INDIQUE QUE TIPO DE FINANCIAMENTO:

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	
SUBSÍDIO	
CANDIDATURA APROVADA	
DONATIVO	
OUTRO(S). QUAL(AIS)?	

18. RECURSOS UTILIZADOS NA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

HUMANOS	
MATERIAIS	

18.1. SE INDICOU MATERIAIS, INDIQUE QUAIS?

---

---

---



19. RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM:

(1=NADA RELEVANTE; 5=MUITO RELEVANTE)

	1	2	3	4	5
ESCOLARES/ACADÉMICAS					
PROFISSIONAIS					
SOCIAIS					
FAMILIARES					
PESSOAIS					
OUTRA(S) RELEVÂNCIA(S). QUAL (AIS)? _____					

19.1. OUTROS ASPETOS RELEVANTES:

---

---

---

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!





UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA/CIEP

QUESTIONÁRIO DAS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS (III)

FREGUESIA	INSTITUIÇÃO	LOCAL/SÍTIO DE FREGUESIA	ENDEREÇO	APRENDIZAGEM	ANO DE REALIZAÇÃO

1. O PASSADO/O HISTÓRICO  
1.1. PARTICIPOU NO ÂMBITO DAS REDES DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO NO CONCELHO DE MONFORTE

<input type="checkbox"/>	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
<input type="checkbox"/>	ASSEMBLEIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
<input type="checkbox"/>	CONSELHO GERAL DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
<input type="checkbox"/>	REDE SOCIAL/CONSELHO LOCAL DE ACÇÃO SOCIAL
<input type="checkbox"/>	CONSELHO MUNICIPAL DA JUVENTUDE
<input type="checkbox"/>	COMISSÃO DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS
<input type="checkbox"/>	OUTRO(S). QUAL(AIS)? _____

- 1.2. COLABOROU/ESTABELECEU PARCERIAS NO ÂMBITO DAS REDES DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

<input type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE A ÁREA DE ACTIVIDADE:

<input type="checkbox"/>	CULTURAL
<input type="checkbox"/>	EDUCACIONAL
<input type="checkbox"/>	SOCIAL
<input type="checkbox"/>	RELIGIOSA
<input type="checkbox"/>	COMERCIAL/RESTAURAÇÃO
<input type="checkbox"/>	INDUSTRIAL
<input type="checkbox"/>	DESPORTIVA
<input type="checkbox"/>	RECREATIVA/LAZER
<input type="checkbox"/>	AGRÍCOLA
<input type="checkbox"/>	OUTRA. QUAL? _____



2. O FUTURO

2.1. DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR EM ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM?

<input type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

ÁREA DE ATIVIDADE:

NATUREZA DA APRENDIZAGEM:

<input type="checkbox"/>	CULTURAL	<input type="checkbox"/>	PESSOAIS
<input type="checkbox"/>	EDUCACIONAL	<input type="checkbox"/>	FAMILIARES
<input type="checkbox"/>	SOCIAL	<input type="checkbox"/>	PROFISSIONAIS
<input type="checkbox"/>	RELIGIOSA	<input type="checkbox"/>	DESPORTIVAS
<input type="checkbox"/>	COMERCIAL/RESTAURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	RECREATIVAS
<input type="checkbox"/>	INDUSTRIAL	<input type="checkbox"/>	CULTURAIS
<input type="checkbox"/>	DESPORTIVA	<input type="checkbox"/>	ESCOLARES/ACADÉMICAS
<input type="checkbox"/>	RECREATIVA/LAZER	<input type="checkbox"/>	MUSICAIS
<input type="checkbox"/>	AGRÍCOLA	<input type="checkbox"/>	SOCIAIS
<input type="checkbox"/>	OUTRA. QUAL? _____	<input type="checkbox"/>	RELIGIOSAS
		<input type="checkbox"/>	OUTRAS. QUAIS? _____

2.2. DISPONIBILIDADE PARA PARTILHAR APRENDIZAGENS COM OUTROS INDIVÍDUOS/INSTITUIÇÕES?

<input type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM



EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

ÁREA DE ATIVIDADE:

NATUREZA DA APRENDIZAGEM:

CULTURAL	PESSOAS
EDUCACIONAL	FAMILIARES
SOCIAL	PROFISSIONAIS
RELIGIOSA	DESPORTIVAS
COMERCIAL/RESTAURAÇÃO	RECREATIVAS
INDUSTRIAL	CULTURAS
DESPORTIVA	ESCOLARES/ACADÉMICAS
RECREATIVA/LAZER	MUSICAIS
AGRÍCOLA	SOCIAIS
OUTRA. QUAL? _____	RELIGIOSAS
	OUTRAS. QUAIS? _____

### 2.3. DISPONIBILIDADE PARA TRABALHAR EM PARCERIA?

<input type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

ÁREA DE ATIVIDADE:

CULTURAL
EDUCACIONAL
SOCIAL
RELIGIOSA
COMERCIAL/RESTAURAÇÃO
INDUSTRIAL
DESPORTIVA
RECREATIVA/LAZER
AGRÍCOLA
OUTRA. QUAL? _____



**ciep|ue**  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE DE EVORA

2.4. DISPONIBILIDADE PARA COOPERAR COM AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES/FORMAÇÃO?:

<input type="checkbox"/>	NÃO
<input type="checkbox"/>	SIM

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

<input type="checkbox"/>	DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO
<input type="checkbox"/>	COMPONENTE FUNCIONAL DO CURRÍCULO
<input type="checkbox"/>	ESTÁGIO PROFISSIONAL
<input type="checkbox"/>	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<input type="checkbox"/>	CEDÊNCIA DE INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS
<input type="checkbox"/>	SERVIÇO COMUNITÁRIO
<input type="checkbox"/>	OUTRA. QUAL? _____

**OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO**

*Fonte: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia (adaptado)*