



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Serviços Educativos em instituições não-escolares na região
Alentejo: um estudo de caso**

Anita Goreti Estêvão Tinoco

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2025



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Serviços Educativos em instituições não-escolares na região
Alentejo: um estudo de caso**

Anita Goretí Estêvão Tinoco

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2025



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)
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado ()
João Carlos Pereira Caramelo (Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação)
Marília Favinha (Universidade de Évora)

DEDICATÓRIA

*Ao Paulo e aos nossos filhos, Inês e Afonso,
Pela alegria de partilharmos a vida!*

*Aos meus pais e aos meus avós,
Por me darem o ser, o nome e por fazerem de mim quem hoje sou!*

AGRADECIMENTOS

Tudo o que chega, chega sempre por alguma razão!

Fernando Pessoa

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Bravo Nico, pelo incentivo e pela disponibilidade de me acompanhar neste processo. Agradeço também pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal que me proporcionou ao longo dos últimos anos e que conduziram à concretização deste projeto de investigação.

Uma palavra de agradecimento a todas as entidades que aceitaram participar nesta investigação, em especial um profundo obrigada a todos os que disponibilizaram o seu tempo, paciência e conhecimentos para responder às minhas questões na entrevista e me facultaram o acesso às fontes de informação, pois sem a sua colaboração esta investigação não seria possível. Agradeço em particular a:

- Ana Canas, do Fluviário de Mora;
- Álvaro Pinto, do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência;
- Cristina Caldeira, do Centro de Ciência do Café;
- Liliana Faria, da Herdade Vale da Rosa.
- Liliana Rodrigues e Cristina Fernandes, do Centro de Artes de Sines;
- Lurdes Pratas Nico, da Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário;
- Marisa Guimarães, da Fundação Eugénio de Almeida;
- Patrícia Machado e Patrícia Rondão, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas.

Agradeço ao Aldo por me ter colocado este desafio e pelos momentos de partilha de pensamento;

Obrigada à Eliana por me fazer ver que somos sempre nós nas várias camadas que temos e que, por isso, não nos devemos levar demasiado a sério;

Agradeço aos colegas de doutoramento e do grupo de investigação pelo acolhimento recebido, pela troca de experiências e pelo incentivo;

Não posso deixar de agradecer também a todos os colegas, amigos e familiares que me apoiaram neste percurso criando as condições para concluir com sucesso esta etapa.

O meu sentido e sincero OBRIGADA!

Serviços Educativos em instituições não-escolares na Região Alentejo – um estudo de caso

RESUMO

Os serviços educativos marcam presença em diferentes categorias de instituições e encontram-se dispersos pelo território. Enquadrada pelo paradigma interpretativo, seguindo uma abordagem qualitativa e recorrendo à modalidade de estudo de caso múltiplo, a presente investigação tem como objetivo conhecer e caracterizar o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos, em instituições não-escolares na região Alentejo. Para alcançar este desiderato, num primeiro momento, efetuou-se o mapeamento de serviços educativos localizados no território Alentejo. Posteriormente, deu origem à criação de categorias de serviços educativos, em função da atividade principal da instituição e da natureza das atividades promovidas, tendo-se apurado a existência de quatro categorias: ciência, cultura, economia e sociedade civil. Observou-se que os serviços educativos apresentam diferentes perfis de estruturação e complexidade, o que permitiu a sua hierarquização. Num segundo momento, procedeu-se à realização de um estudo de caso múltiplo que compreendeu a participação de oito serviços educativos, dois de cada categoria, selecionados entre os melhores exemplos de serviços educativos que haviam sido identificados na fase anterior. Da investigação realizada, concluiu-se que o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos em instituições não-escolares se insere no âmbito da modalidade de educação não-formal, que segue a abordagem da educação comunitária e popular, numa lógica de potenciamento da aprendizagem ao longo da vida, procurando desenvolver competências ao nível de múltiplas literacias. Observou-se uma articulação entre os conteúdos das atividades educativas promovidas e os currículos escolares, funcionando como complemento da educação formal e desempenhando um papel fundamental na consolidação das aprendizagens realizadas noutros contextos. Na dinamização das atividades, os serviços educativos recorrem a vários tipos de materiais e utilizam diferentes espaços e contextos, procurando tirar partido de todas as oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: serviços educativos, perfil pedagógico, instituições não-escolares, educação não-formal, aprendizagem ao longo da vida

Educational Services in non-school institutions in the Alentejo Region – a case study

ABSTRACT

Educational services are present in different categories of institutions and are scattered throughout the territory. Framed by the interpretive paradigm, following a qualitative approach and using the multiple case study modality, this research aims to understand and characterise the pedagogical profile of educational services, in non-school institutions in the Alentejo region. In order to achieve this, educational services located in the Alentejo region were first mapped, which subsequently led to the creation of categories of educational services, depending on the main activity of the institution and the nature of the activities promoted, and four categories were found to exist: science, culture, economy and civil society. It was noted that the educational services have different profiles of structure and complexity, which allowed them to be hierarchised. Secondly, a multiple case study was carried out involving eight educational services, two from each category, selected from the best examples of educational services that had been identified in the previous phase. From the research carried out, it was concluded that the pedagogical profile realised in educational services in non-school institutions falls within the scope of non-formal education, which follows the approach of community and popular education, in a logic of enhancing lifelong learning, seeking to develop skills at the level of multiple literacies. There was an articulation between the content of the educational activities promoted and the school curricula, complementing formal education and playing a fundamental role in consolidating learning carried out in other contexts. When organising activities, the educational services use various types of materials and different spaces and contexts, seeking to take advantage of all learning opportunities.

Keywords: educational services, pedagogical profile, non-school institutions, non-formal education, lifelong learning

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ACRÓNIMOS E SIGLAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
INTRODUÇÃO.....	2
1. Problemática	2
2. Questão de partida e objetivos da investigação	6
3. Motivações para a realização da investigação	8
4. Estrutura organizativa da tese.....	9
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL	12
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO: CONCEITO, SUAS MODALIDADES E ABORDAGENS 14	
5. Educação – Breve abordagem concetual.....	14
5.1. Educação como direito humano.....	15
5.2. Educação na ótica do desenvolvimento integral do ser humano.....	19
5.3. Educação como transmissão de valores.....	23
5.4. Educação e ensino	26
6. O <i>perímetro</i> do conceito de educação.....	31
7. Educação – suas abordagens.....	36
7.1. Educação de adultos	36
7.2. Educação permanente.....	42
7.3. Aprendizagem ao longo da vida.....	47
7.4. Educação popular.....	51
7.5. Educação comunitária	56
8. Contextos de educação.....	60
8.1. Educação formal.....	61
8.2. Educação não-formal.....	68
8.3. Educação informal.....	74
CAPÍTULO II – SERVIÇOS EDUCATIVOS – CONCEITO, SUAS FUNÇÕES, FINALIDADES E CONTEXTOS.....	80
9. Aproximação ao conceito de serviço educativo	80

10.	Funções e finalidades dos serviços educativos	84
10.1.	Mediação de conteúdos e públicos	85
10.2.	Promoção do pensamento crítico	89
10.3.	Desenvolvimento de múltiplas literacias	94
10.4.	Realização de aprendizagens significativas.....	100
10.5.	Complemento e consolidação de aprendizagens.....	105
10.6.	Estímulo da educação pela arte.....	109
10.7.	Reforço do ensino experimental	114
11.	Serviços educativos em instituições não-escolares	118
11.1.	Serviços educativos em equipamentos culturais.....	118
11.1.1.	Arquivos e bibliotecas.....	119
11.1.2.	Museus.....	126
11.1.3.	Centros de Arte e Cultura	132
11.2.	Serviços educativos em instituições científicas.....	135
11.2.1.	Rede Nacional de Centros Ciência Viva	137
11.2.2.	Centros interpretativos.....	143
11.3.	Serviços educativos em organizações da sociedade civil	145
11.3.1.	Associações, IPSS's e outras instituições.....	145
11.4.	Serviços educativos em contexto empresarial	153
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO		157
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		159
12.	Opções metodológicas	159
12.1.	Paradigma interpretativo.....	159
12.2.	Abordagem qualitativa	162
12.3.	Modalidade de estudo de caso	164
13.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	166
13.1.	Análise documental	166
13.2.	Observação	168
13.3.	Entrevista	169
14.	Validação dos instrumentos de recolha de dados e da abordagem metodológica.....	172
15.	Procedimentos da investigação metodológicos da investigação.....	173
16.	Análise de conteúdo.....	174
CAPÍTULO IV - CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL DO ESTUDO		181
17.	Breve caracterização da NUT Alentejo	181
17.1.	Envolvente geográfica	182
17.2.	Análise sociodemográfica	185
17.3.	Escolaridade e emprego.....	187

17.4.	Património natural e cultural	189
18.	Abrangência territorial do estudo	191
18.1.	Alto Alentejo.....	192
18.2.	Alentejo Central	196
18.3.	Alentejo Litoral.....	200
18.4.	Baixo Alentejo.....	204
19.	Razões para a escolha da região Alentejo.....	208
CAPÍTULO V - MAPEAMENTO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES NÃO-ESCOLARES NA REGIÃO ALENTEJO		211
20.	Identificação dos serviços educativos.....	211
21.	Categorização dos serviços educativos.....	225
22.	Hierarquização dos serviços educativos.....	238
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....		245
23.	Apresentação dos casos em estudo.....	245
23.1.	Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário	246
23.1.1.	Análise documental da Suão	247
23.1.2.	Observação realizada na Suão.....	250
23.1.3.	Entrevista realizada ao RSE da Suão.....	251
23.1.4.	Síntese dos resultados do caso da Suão.....	274
23.2.	Fluviário de Mora	277
23.2.1.	Análise documental do Fluviário de Mora	278
23.2.2.	Observação realizada no Fluviário de Mora.....	280
23.2.3.	Entrevista realizada ao RSE do Fluviário de Mora.....	282
23.2.4.	Síntese dos resultados do caso Fluviário de Mora.....	310
23.3.	Herdade Vale da Rosa.....	313
23.3.1.	Análise documental da Herdade Vale da Rosa	314
23.3.2.	Observação realizada na Herdade Vale da Rosa.....	314
23.3.3.	Entrevista realizada ao RSE da Herdade Vale da Rosa.....	316
23.3.4.	Síntese dos resultados do caso Herdade Vale da Rosa.....	342
23.4.	Fundação Eugénio de Almeida	345
23.4.1.	Análise documental da Fundação Eugénio de Almeida.....	346
23.4.2.	Observação realizada na Fundação Eugénio de Almeida	348
23.4.3.	Entrevista realizada ao RSE da Fundação Eugénio de Almeida	349
23.4.4.	Síntese dos resultados do caso Fundação Eugénio de Almeida	380
23.5.	Museu de Arte Contemporânea de Elvas.....	383
23.5.1.	Análise documental do Museu de Arte Contemporânea de Elvas	384
23.5.2.	Observação realizada no Museu de Arte Contemporânea de Elvas ..	385

23.5.3.	Entrevista realizada ao RSE do Museu de Arte Contemporânea de Elvas	387
23.5.4.	Síntese dos resultados do caso Museu de Arte Contemporânea de Elvas	414
23.6.	Centro de Ciência do Café.....	416
23.6.1.	Análise documental do Centro de Ciência do Café	417
23.6.2.	Observação realizada no Centro de Ciência do Café	418
23.6.3.	Entrevista realizada ao RSE do Centro de Ciência do Café.....	420
23.6.4.	Síntese dos resultados do caso Centro de Ciência do Café	441
23.7.	Centro de Artes de Sines	444
23.7.1.	Análise documental do Centro de Artes de Sines	445
23.7.2.	Observação realizada no Centro de Artes de Sines.....	446
23.7.3.	Entrevista realizada ao RSE do Centro de Artes de Sines	448
23.7.4.	Síntese dos resultados do caso Centro de Artes de Sines	477
23.8.	Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.....	480
23.8.1.	Análise documental do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência	481
23.8.2.	Observação realizada no Centro Ciência Viva do Lousal.....	483
23.8.3.	Entrevista realizada ao RSE do Centro Ciência Viva do Lousal– Mina de Ciência	484
23.8.4.	Síntese dos resultados do caso Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência	517
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....		521
24.	Mapeamento, categorização e hierarquização de serviços educativos.....	521
25.	Perfil pedagógico dos serviços educativos em instituições não-escolares.	524
25.1.	Motivação para a criação do serviço educativo.....	524
25.2.	Constituição e área de formação da equipa do SE	527
25.3.	Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	529
25.4.	Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE.....	531
25.5.	Estruturação da oferta educativa do SE.....	537
25.6.	Aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	540
25.7.	Divulgação das atividades promovidas pelo SE.....	543
25.8.	Registo e avaliação das atividades promovidas pelo SE	545
25.9.	Caracterização do público-alvo do SE e sua participação.....	547
CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO		551
26.	Conclusões do estudo	552
27.	Constrangimentos e limitações do estudo	558

28. Recomendações para estudos futuros	560
29. Considerações finais	561
REFERÊNCIAS	563
APÊNDICES	Vol.2

ACRÓNIMOS E SIGLAS

AD – Análise Documental

APOM – Associação Portuguesa de Museologia

CAC – Centro de Arte e Cultura

CAS – Centro de Artes de Sines

CCC – Centro de Ciência do Café

CE – Comissão Europeia

CIMBAL – Comunidade Intermunicipal do Baixo Alentejo

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA – Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes

CRP – Constituição da República Portuguesa

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DGCP – Direção-Geral do Património Cultural

DGLAB – Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EM – Empresa Municipal

EU – União Europeia

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

FEA – Fundação Eugénio de Almeida

FMI – Fundo Monetário Mundial

IFLA – Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPMA – Instituto Português do Mar e da Atmosfera

IPSS's – Instituições de Particularidade Social

MACE – Museu de Arte Contemporânea de Elvas

MNAA – Museu Nacional de Arte Antiga

MoMA – Museum of Modern Art

NIFM – Núcleo de Investigação do Fluvial de Mora

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIB – Produto Interno Bruto

PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

PIDESC – Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais

PNA – Plano Nacional das Artes

RH – Recursos Humanos

RSE – Responsável(éis) do(s) Serviços Educativos

SE – Serviço(s) Educativo(s)

SUÃO – Associação de Desenvolvimento Comunitário

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZILS – Zona Industrial e Logística de Sines

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Densidade populacional das sub-regiões da NUT Alentejo nos anos 2011 e 2021	186
Gráfico 2 -	Taxa de natalidade e mortalidade no Alentejo	187

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	28
Figura 2 -	Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky	77
Figura 3 -	Rede Nacional de Centros Ciência Viva	139
Figura 4 -	Desenvolvimento de uma análise	175
Figura 5 -	Níveis de divisão: NUT I, NUT II e NUT III	181
Figura 6 -	NUTII Alentejo	183
Figura 7 -	Concelhos da sub-região Alto Alentejo	192
Figura 8 -	Localização da sub-região Alto Alentejo em Portugal	193
Figura 9 -	Fortificações de Elvas	195
Figura 10 -	Sub-região Alentejo Central	196
Figura 11 -	Barragem da Albufeira do Alqueva	197
Figura 12 -	Concelhos da sub-região Alentejo Litoral	201
Figura 13 -	Parque Natural do Sudoeste e Costa Vicentina	202
Figura 14 -	Plataforma Logística e Portuária de Sines	203
Figura 15 -	Concelhos da Sub-região Baixo Alentejo	205
Figura 16 -	Reserva da Biosfera de Castro Verde	206
Figura 17 -	Distribuição de SE por concelho na Região Alentejo	220
Figura 18 -	Serviços Educativos da Categoria Cultura	231
Figura 19 -	Serviços Educativos da Categoria Economia	233
Figura 20 -	Serviços Educativos da Categoria Sociedade Civil	234
Figura 21 -	Serviços Educativos da Categoria Ciência	235
Figura 22 -	Categorias de SE por concelho e sub-região	237
Figura 23 -	Edifício Sede da Suão	246
Figura 24 -	Logótipo da Suão	247
Figura 25 -	Edifício do Fluviário de Mora	277
Figura 26 -	Logótipo do Fluviário de Mora	277
Figura 27 -	Entrada para a Herdade Vale da Rosa	313
Figura 28 -	Logótipo da Herdade Vale da Rosa	313
Figura 29 -	Edifício do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida	345
Figura 30 -	Logótipo da Fundação Eugénio de Almeida	345
Figura 31 -	Edifício do Museu de Arte Contemporânea de Elvas	383
Figura 32 -	Logótipo do Museu de Arte Contemporânea de Elvas	383
Figura 33 -	Edifício do Centro de Ciência do Café	416
Figura 34 -	Logótipo do Centro de Ciência do Café	416
Figura 35 -	Edifício do Centro de Artes de Sines	444
Figura 36 -	Logótipo do Centro de Artes de Sines	444
Figura 37 -	Edifício do Centro Ciência Viva do Lousal	480
Figura 38 -	Logótipo do Centro Ciência Viva do Lousal	480

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 -	Objetivos específicos do ensino básico	66
Tabela 2 -	Distribuição de Centros Ciência Viva pelo território português	138
Tabela 3 -	Pontos fortes e pontos fracos das entrevistas	170
Tabela 4 -	Cidades da NUT Alentejo	184
Tabela 5 -	População residente na NUT Alentejo	185
Tabela 6 -	Nível de escolaridade da população residente na NUT Alentejo ...	188
Tabela 7 -	Nível de escolaridade da sub-região Alto Alentejo	195
Tabela 8 -	N.º de residentes da sub-região Alentejo Central por faixa etária ..	198
Tabela 9 -	Nível de escolaridade da sub-região Alentejo Central	200
Tabela 10 -	N.º de residentes da sub-região Alentejo Central por faixa etária ..	202
Tabela 11 -	Nível de escolaridade da sub-região Alentejo Litoral	203
Tabela 12 -	N.º de residentes da sub-região Baixo Alentejo	207
Tabela 13 -	População inativa na sub-região Baixo Alentejo	207
Tabela 14 -	N.º de residentes da sub-região Baixo Alentejo por faixa etária	208
Tabela 15 -	N.º e % de SE por sub-região do Alentejo	212
Tabela 16 -	SE da sub-região Alentejo Central por concelho	212
Tabela 17 -	SE da sub-região Alentejo Litoral por concelho	215
Tabela 18 -	SE da sub-região Alto Alentejo por concelho	216
Tabela 19 -	SE da sub-região Baixo Alentejo por concelho	217
Tabela 20 -	Número de habitantes por SE/concelho	221
Tabela 21 -	Distribuição de SE por sub-região do Alentejo e categoria	230
Tabela 22 -	Categoria dos SE por concelho e sub-região	235
Tabela 23 -	Perfis de Hierarquização dos SE.....	239
Tabela 24 -	Hierarquização dos SE por categoria	241
Tabela 25 -	Perfil A de serviços educativos mapeados	242
Tabela 26 -	Estudos de caso selecionados	243
Tabela 27 -	Categoria A – Suão: UR, UE e UF	251
Tabela 28 -	Categoria B – Suão: UR, UE e UF.....	253
Tabela 29 -	Categoria C – Suão: UR, UE e UF	256
Tabela 30 -	Categoria D – Suão: UR, UE e UF	259
Tabela 31 -	Categoria E – Suão: UR, UE e UF	263
Tabela 32 -	Categoria F – Suão: UR, UE e UF	266
Tabela 33 -	Categoria G – Suão: UR, UE e UF	268
Tabela 34 -	Categoria H – Suão: UR, UE e UF	269
Tabela 35 -	Categoria I – Suão: UR, UE e UF	271
Tabela 36 -	Categoria A – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	282
Tabela 37 -	Categoria B – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	284
Tabela 38 -	Categoria C – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	288
Tabela 39 -	Categoria D – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	293
Tabela 40 -	Categoria E – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	297
Tabela 41 -	Categoria F – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	301
Tabela 42 -	Categoria G – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	304
Tabela 43 -	Categoria H – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	306
Tabela 44 -	Categoria I – Fluvial de Mora: UR, UE e UF	308
Tabela 45 -	Categoria A – Herdade Vale da Rosa: UR, EU	316

Tabela 46 - Categoria B – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	318
Tabela 47 - Categoria C – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	322
Tabela 48 - Categoria D – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	326
Tabela 49 - Categoria E – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	331
Tabela 50 - Categoria F – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	333
Tabela 51 - Categoria G – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	336
Tabela 52 - Categoria H – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	337
Tabela 53 - Categoria I – Herdade Vale da Rosa: UR, UE	340
Tabela 54 - Categoria A – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	349
Tabela 55 - Categoria B – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	352
Tabela 56 - Categoria C – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	357
Tabela 57 - Categoria D – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	360
Tabela 58 - Categoria E – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	366
Tabela 59 - Categoria F – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	368
Tabela 60 - Categoria G – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	372
Tabela 61 - Categoria H – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	374
Tabela 62 - Categoria I – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF	378
Tabela 63 - Categoria A – MACE: UR, UE e UF	387
Tabela 64 - Categoria B – MACE: UR, UE e UF	389
Tabela 65 - Categoria C – MACE: UR, UE e UF	395
Tabela 66 - Categoria D – MACE: UR, UE e UF	398
Tabela 67 - Categoria E – MACE: UR, UE e UF	402
Tabela 68 - Categoria F – MACE: UR, UE e UF	405
Tabela 69 - Categoria G – MACE: UR, UE e UF	409
Tabela 70 - Categoria H – MACE: UR, UE e UF	410
Tabela 71 - Categoria I – MACE: UR, UE e UF	412
Tabela 72 - Categoria A – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	420
Tabela 73 - Categoria B – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	422
Tabela 74 - Categoria C – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	425
Tabela 75 - Categoria D – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	428
Tabela 76 - Categoria E – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	431
Tabela 77 - Categoria F – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	434
Tabela 78 - Categoria G – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	437
Tabela 79 - Categoria H – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	438
Tabela 80 - Categoria I – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF	439
Tabela 81 - Categoria A – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	448
Tabela 82 - Categoria B – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	451
Tabela 83 - Categoria C – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	455
Tabela 84 - Categoria D – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	458
Tabela 85 - Categoria E – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	463
Tabela 86 - Categoria F – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	466

Tabela 87 - Categoria G – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF.....	470
Tabela 88 - Categoria H – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	472
Tabela 89 - Categoria I – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF	474
Tabela 90 - Categoria A – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	484
Tabela 91 - Categoria B – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	486
Tabela 92 - Categoria C – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	492
Tabela 93 - Categoria D – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	496
Tabela 94 - Categoria E – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	503
Tabela 95 - Categoria F – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	506
Tabela 96 - Categoria G – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	512
Tabela 97 - Categoria H – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	513
Tabela 98 - Categoria I – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF	515

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Problemática

A educação é um direito fundamental, consagrado na Carta das Nações Unidas, na Constituição da República Portuguesa e em diversas convenções e conferências da área na educação, apresentando-se como um dos fatores críticos para o desenvolvimento da sociedade e para o exercício de uma cidadania esclarecida.

A importância atribuída à educação consta da resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) datada de 25 de setembro de 2015, intitulada Transformar o nosso Mundo: Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável onde a educação de qualidade corresponde ao 4.º objetivo, numa lista de 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), que abrangem as dimensões social, económica e ambiental.

O ODS 4, denominado genericamente de Educação de Qualidade, visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover aprendizagens ao longo da vida de para todos, fixando, para esse efeito, um conjunto de 10 metas que passam necessariamente por uma valorização de todos os contextos educativos e oportunidades de aprendizagem.

Segundo a ONU, a educação de qualidade é definida pelo desenvolvimento de sistemas educacionais que promovam a literacia de qualidade, inclusiva e oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida e de todas as pessoas. Tendo como finalidade garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade, desde o ensino pré-escolar até ao superior, a educação apresenta-se como um fator crítico para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Durante muito tempo, as escolas e demais instituições de ensino foram vistas como o único lugar onde se ensinava e aprendia. Contudo, com a complexificação da sociedade, surgiu a ideia de que a educação não acontece somente nas instituições escolares, reconhecendo-se, atualmente, que a educação ocorre em toda a sociedade, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais, o que conduziu à ampliação do conceito de educação.

A crescente consciencialização sobre a necessidade de a sociedade ser inclusiva e igualitária, a par do aparecimento da sociedade da informação, onde a demanda por novos conhecimentos é constante, exige que os modelos de educação se adaptem a esta nova realidade, uma vez que “face às características da sociedade atual, a escola deixa de conseguir dar resposta a todas as solicitações do indivíduo e reclamam-se novos contextos e espaços de formação e educação” (Freire-Ribeiro, Rodrigues & Castanheira, 2013, p. 1355.)

De facto, o entendimento de Frison (2004) acerca do lugar da educação é de que esta acontece

na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenómeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades (p. 88).

Da afirmação anterior depreende-se que a educação não é um exclusivo das instituições de ensino, ela acontece em diferentes espaços e contextos, e, consoante isso, assume diferentes modalidades: formal, não-formal e informal, fazendo com que o campo educativo seja vasto, pois a “educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política” (Libâneo, 1998, p.23), o que vai ao encontro do defendido por Patrício (2004) que acredita que

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

Da afirmação de Patrício (2004) ressalta que o ser humano aprende em todas as circunstâncias da vida, caracterizadas por uma maior ou menor formalidade, logo,

aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares. Muito pelo contrário, pois basta observar, com atenção, a realidade em que vivemos, para identificarmos exemplos, extraordinariamente criativos e eficazes, de aprendizagem concretizados por indivíduos e comunidades cuja relação com a educação escolar é frágil ou, em alguns casos, inexistentes. Por outro lado, verifica-se, hoje, um fenómeno de sentido inverso: à medida que os níveis de escolarização dos indivíduos aumentam e os respectivos níveis de aprendizagem formal se vão estruturando e sedimentando, estes vão procurando ambientes de aprendizagem menos institucionais e mais individualizados, realidade que hoje vai sendo, crescentemente, facilitada pela inovação tecnológica e pela menor dependência dos processos de aprendizagem da presença física dos indivíduos em espaços e tempos físicos de aprendizagem (Nico, 2007, p.198)

Posto isto, o ser humano aprende em todo o lado e a todo o tempo, observando-se uma “expansão dos contextos educativos para fora das fronteiras e limites da escola tradicional” (Lage & Bandeira, 2017, p.75), numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

As atividades desenvolvidas nos espaços fora dos muros das instituições de ensino, logo, fora do contexto da educação formal, inserem-se no âmbito da modalidade de educação não-formal ou na modalidade de educação informal.

A educação não-formal caracteriza-se por ter uma intencionalidade e apresentar um certo grau de estruturação. No entanto, contrariamente ao verificado na educação formal, não está sujeita ou a currículos predefinidos ou a espaços determinados, como a escola.

De acordo com Faria, Jacobucci e Oliveira (2011), os espaços formais de educação correspondem a espaços sujeitos a normas e regras, como as instituições de ensino, enquanto os espaços de educação não-formal se referem a ambientes e situações onde há interação social, construídos coletivamente, com participação opcional dos participantes nas atividades educativas. Em resumo, a educação formal tem lugar em espaços de ensino reconhecidos do ponto de vista legal e a educação

não-formal ocorre em espaços fora da escola, como por exemplo, em museus, centros de ciência e jardins zoológico (Gohn, 2006).

No que concerne aos espaços de educação não-formal, estes podem ser classificados espaços institucionalizados ou não. Segundo Jacobucci (2008), integram a categoria de espaços institucionalizados, apontando os museus, parques ecológicos, institutos de pesquisa, zoológicos, aquários, jardins botânicos, centros de ciência, entre outros como exemplo de instituições não formais de educação. Desta categoria, fazem parte espaços devidamente regulamentados e com uma equipa técnica encarregue pela dinamização de atividades educativas.

Em sentido oposto, Jacobucci (2008) considera como espaços não institucionalizados aqueles que estão ausentes de estrutura institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas. O teatro, o parque, a casa, a rua, a praça, o cinema, o café, entre outros, correspondem a espaços identificados como não institucionalizados onde podem ter lugar atividades educativas que se inserem na modalidade de educação informal.

Deste modo, a educação não se limita a uma faixa etária, a um período cronológico da vida do ser humano nem às instituições escolares, pelo contrário, a educação deve abarcar todas as idades, todas as instituições e dimensões da vida com o objetivo de desenvolver todas as dimensões e capacidades do ser humano, podendo concluir-se que

Instituições de natureza cultural, recreativa e desportiva têm sido impulsionadoras de variadíssimas áreas de aprendizagem, inseridas numa rede de cariz não formal e informal, em territórios de baixa densidade demográfica. De facto, como refere Rothes (2007), o sistema educativo de um determinado território não pode ser reduzido ao conjunto das instituições escolares e de educação formal, pois a aprendizagem não se limita a alguns espaços institucionais, nem se circunscreve ao universo escolar (Galhardas, 2022, p. 56).

É enquadrado por este pressuposto que diversas instituições de natureza não-escolar contemplam a existência de serviços educativos que promovem um conjunto de atividades e iniciativas com interesse para a área da educação e que até ao momento são praticamente inexistentes os estudos sistematizados sobre esta temática.

Assim, justifica-se a realização de um estudo que centre a sua atenção nas instituições não-escolares detentoras de serviços educativos que desenvolvam uma

atividade regular e contínua no domínio da educação, por forma a conhecer-se em detalhe as práticas adotadas.

2. Questão de partida e objetivos da investigação

Uma questão de partida constitui normalmente um primeiro meio para romper com o senso comum (Quivy, 1998) e, simultaneamente, deve compreender três qualidades essenciais: clareza, exequibilidade e pertinência, uma vez que através da pergunta de partida se consegue ter uma ideia clara acerca do objetivo a alcançar. Deste modo, “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy, 1998, p.44).

Partindo desta base e atenta a problemática da presente investigação foi colocada a seguinte questão de partida:

Que serviços educativos existem em instituições não-escolares na região Alentejo e como se caracteriza o perfil pedagógico em que se estrutura a sua atividade?

Atenta a questão de investigação e procurando dar resposta à mesma, foram formulados um objetivo geral e três objetivos específicos.

Assim, para a concretização desta investigação foi definido o seguinte objetivo geral:

Conhecer e caracterizar o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos de instituições não-escolares da região Alentejo.

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

1. Identificar os serviços educativos existentes em instituições não-escolares da região Alentejo;

Através deste objetivo específico, pretende-se proceder ao mapeamento de serviços educativos localizados na região Alentejo em instituições cuja atividade principal não se insere na área da educação e ensino. A identificação dos serviços educativos no território Alentejo associados a instituições não-escolares é uma etapa fundamental da investigação, na medida em que permite ter uma perspetiva sobre que

serviços educativos existem, como estão distribuídos pelo território e em que tipo de instituição funcionam.

2. Construir uma categorização dos serviços educativos em instituições não-escolares da região Alentejo, com base nas atividades principais das diferentes instituições;

Outro objetivo específico da investigação corresponde a uma fase intermédia, ou seja, com base na informação recolhida na primeira etapa, que corresponde à identificação dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares no Alentejo, segue-se a elaboração de uma categorização dos mesmos. Considerando o tipo de atividade principal desenvolvida pela entidade detentora do serviço educativo, os serviços educativos identificados serão agrupados em categorias. Após a criação de categorias de serviços educativos, estes serão hierarquizados em função do seu grau de estruturação e daí resultará a identificação dos casos que correspondem às melhores práticas de serviços educativos.

3. Caracterizar as atividades promovidas, os recursos (humanos e materiais) mobilizados e o público-alvo dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo.

Na impossibilidade de se proceder ao estudo exaustivo de todos os serviços educativos identificados, categorizados e hierarquizados, serão selecionados oito casos para serem objeto de investigação, efetuando-se para isso uma aproximação aos mesmos. Seguindo uma abordagem qualitativa, utilizar-se-á a modalidade de estudo de caso múltiplo e recorrer-se-á a técnicas e instrumentos de recolha de dados como a entrevista, análise documental e observação. A recolha dos dados permitirá a obtenção de informação essencial para efetuar a caracterização dos serviços educativos, no que se refere ao tipo de atividades promovidas, recursos de que dispões e o público que as frequenta.

É expectável que, através da concretização destes três objetivos específicos, se consiga responder à questão de partida e atingir o objetivo geral proposto.

3. Motivações para a realização da investigação

O interesse pelo tema deve-se a duas ordens de razão: a primeira está relacionada com a formação inicial da investigadora, que se enquadra na área das Humanidades, tendo feito uma licenciatura que lhe abriu portas para a atividade de docente, onde se profissionalizou. As circunstâncias do mercado de trabalho, na época em que terminou a licenciatura e iniciou a sua atividade profissional como professora do terceiro ciclo e do ensino secundário, eram muito diferentes das atuais, pois registava-se um excedente de profissionais nesta área e, por esse motivo, optou por seguir outro rumo, pois a instabilidade e precariedade associadas à profissão, e que ironicamente se mantém ainda hoje, conduziram a investigadora para outros caminhos, ficando, o entanto, o gosto pelo ensino e em partilhar conhecimentos.

E é precisamente a questão da atividade profissional que desempenha há mais de uma década que corresponde à outra razão que esteve na origem da realização de uma investigação sobre serviços educativos. Desempenhando as funções de dirigente num organismo público que organiza e dinamiza um conjunto de atividades com potencial educativo, como exposições, visitas de estudo, entre outras, e pela sua proximidade às instituições de ensino com as quais trabalha e colabora com regularidade e ainda devido à própria natureza da entidade que dirige que se caracteriza por ter um forte pendor voltado para a investigação despoletaram na investigadora a curiosidade e interesse em perceber a dimensão educativa das instituições não-escolares, em particular através dos seus serviços educativos.

Junta-se a isto a necessidade de compreender como se estrutura e operacionaliza um serviço educativo no contexto de uma instituição não-escolar. Com efeito, a investigadora entendeu dever conhecer as práticas e metodologias aplicadas em instituições fora do contexto formal de educação neste domínio, para se documentar sobre esta realidade e sobre como proceder para implementar com sucesso um serviço educativo para, deste modo, conseguir responder de forma eficaz e eficiente às demandas dos seus utilizadores e dos seus parceiros.

Posto isto e porque sempre houve uma tendência assumida por parte da investigadora para tirar partido de todas as situações com potencial educativo, procurou-se por esta via conhecer em detalhe as melhores práticas de serviços educativos em instituições não-escolares na região onde trabalha e assim conseguir dinamizar atividades educativas de qualidade suportadas em documentos e práticas devidamente reconhecidas.

4. Estrutura organizativa da tese

A presente tese foi estruturada em duas partes fundamentais, para além de uma parte inicial onde é efetuada a introdução e de uma parte final onde se apresentam as conclusões da investigação.

Detalhando a forma como a tese foi organizada, apresentam-se de seguida as componentes essenciais da estrutura da tese.

A parte inicial da tese, denominada de Introdução apresenta a problemática da investigação. Segue-se a questão de partida e os objetivos geral e específicos. Da introdução, faz ainda parte as motivações que estiveram na origem da escolha do tema e termina com a apresentação da estrutura da tese.

Na primeira parte da tese, que corresponde ao enquadramento teórico e concetual, será efetuada a revisão da literatura. Esta parte é essencial no âmbito de uma investigação desta natureza, pois como Bento (2012) enfatiza

a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, actas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento” (p.1)

A revisão da literatura consta do Capítulo I e do Capítulo II.

O Capítulo I, dedicado à educação, onde será efetuada uma abordagem concetual à educação, nas várias aceções que assume, tais como a educação como um direito humano, a educação vista na ótica do desenvolvimento integral do ser humano, a educação como transmissora de valores e a relação entre educação e ensino. De seguida, apresentam-se as diferentes abordagens que a educação pode ter, com destaque para a educação de adultos, educação permanente, aprendizagem ao longo da vida, a educação popular e a educação comunitária. O capítulo termina com a referência aos contextos onde pode haver educação, nomeadamente o contexto formal, que está relacionado com a institucionalização da educação e que tem o objetivo de

certificar as aprendizagens; o contexto não-formal que remete para os espaços e locais onde existe intencionalidade e algum nível de estruturação das atividades educativas, mas que não estão sujeitos a programas e currículos predefinidos, não visando a certificação das aprendizagens, o contexto informal que corresponde a todos os outros contextos que não se enquadram nas categorias anteriores.

O Capítulo II, também dedicado à revisão da literatura, centra a sua atenção nos serviços educativos efetuando uma aproximação ao conceito de serviço educativo, procurando defini-lo do ponto de vista teórico. Segue-se a apresentação e problematização das funções e finalidades associadas aos serviços educativos, entre elas, o facto de se tratar de serviços que efetuam o acolhimento institucional dos utilizadores bem como a mediação de públicos e de conteúdos. Além disso, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, de literacias múltiplas bem como a realização de aprendizagens significativas e a consolidação das aprendizagens.

Ainda neste capítulo, destaca-se a importância dos serviços educativos na educação, através da arte e do ensino experimental. Este capítulo finaliza com a apresentação e caracterização dos contextos e instituições onde estão implementados serviços educativos, nomeadamente os existentes em equipamentos culturais, como são exemplo os arquivos, as bibliotecas, os centros de arte e os museus. Faz-se referência também às instituições não-escolares ligadas à área da ciência, nomeadamente os Centro Ciência Viva. As organizações sem fins lucrativos, tais como associações e fundações também serão consideradas como contextos onde se observa a existência serviços educativos, verificando-se o mesmo em relação aos serviços educativos presentes em contexto empresarial.

A segunda parte da tese corresponde ao estudo empírico realizado e consiste na parte central da tese. Inicia-se com o Capítulo III, onde se encontra descrito o percurso metodológico seguido ao longo da investigação, referindo o paradigma, a abordagem de investigação e caracterizando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Faz menção ainda aos procedimentos metodológicos respeitados no desenrolar a investigação e é feita referência ao método de análise dos dados, neste caso a análise de conteúdo.

No Capítulo IV, é efetuada a contextualização territorial do estudo através de uma breve caracterização da NUT Alentejo, tomando como referência as seguintes dimensões: a envolvente geográfica, a análise demográfica, a escolaridade e emprego e o património natural e cultural. Posteriormente, é definida a abrangência territorial do estudo, destacando as sub-regiões da região Alentejo que integram a investigação, a

saber: o Alto Alentejo, o Alentejo Central, o Alentejo Litoral e o Baixo Alentejo. Este capítulo conta ainda com a explicação das razões para a escolha da Região Alentejo como foco territorial da investigação.

O Capítulo V é dedicado ao mapeamento dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares, sendo que num primeiro momento se apresenta o percurso efetuado tendo em vista a identificação dos serviços educativos e uma breve caracterização dos mesmos. De seguida, efetua-se a categorização desses serviços educativos a partir da atividade principal desenvolvida pela instituição no âmbito da qual funciona o serviço educativo. Depois será efetuada a hierarquização dos serviços educativos em função de critérios previamente definidos e que estão relacionados com o grau de estruturação que cada serviço educativo apresenta e que possibilitará a identificação dos melhores exemplos de serviços educativos, ou seja, daqueles que têm maior potencial para serem objeto de estudo no âmbito da presente investigação.

No Capítulo VI, efetua-se a apresentação dos resultados obtidos através da recolha de dados por meio da entrevista semiestruturada aos responsáveis dos serviços educativos, da observação realizada nos espaços onde decorrem as atividades educativas e da análise dos documentos cedidos pelas entidades participantes no estudo. Assim, procede-se a uma breve contextualização de cada uma das instituições estudadas, ou seja, da Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário, o Fluvial de Mora, a Herdade Vale da Rosa, a Fundação Eugénio de Almeida, o Centro de Arte Contemporânea de Elvas, o Centro de Ciência do Café, o Centro de Artes de Sines e o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.

Do Capítulo VII, consta a discussão e interpretação dos resultados apresentados no capítulo anterior, relacionando os diferentes casos entre si, procurando compreender as diferenças e pontos em comum entre eles, mas também as suas especificidades. A discussão e interpretação dos resultados contará sempre que possível com o aporte teórico que ajuda a compreender esses resultados.

A tese termina com a apresentação das conclusões e limitações identificadas através da realização da presente investigação, procurando sempre que possível interligá-las como os objetivos geral e específicos que foram definidos no início do estudo, bem como o contributo que se acredita que a investigação representa.

Finalmente, constam da tese as referências teóricas e legislativas utilizadas ao longo da investigação e os apêndices que suportam a realização da investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO: CONCEITO, SUAS MODALIDADES E ABORDAGENS

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO: CONCEITO, SUAS MODALIDADES E ABORDAGENS

O presente capítulo, relativo ao enquadramento teórico, contempla a revisão da literatura, analisando de forma exaustiva a literatura científica disponível sobre a temática em estudo. Organizado em quatro pontos, no primeiro ponto são discutidos o conceito de educação segundo diversos autores e suas aceções, seguindo-se as razões que levaram à ampliação deste conceito. Posteriormente, são apresentadas as diferentes abordagens de educação, nomeadamente a educação de adultos, a educação permanente, a aprendizagem ao longo da vida, a educação popular e a educação comunitária. Este capítulo termina com a apresentação dos diferentes contextos de educação: a formal, não-formal e informal e suas principais características.

5. Educação – Breve abordagem concetual

A palavra educação deriva do étimo *educare* que significa alimentar, desenvolver faculdades ou criar e do *educere* que significa fazer sair.

A educação, enquanto conceito, tem sido objeto de várias tentativas de definição ao longo dos tempos, daí que não exista uma definição única e consensual deste conceito, uma vez que o mesmo varia consoante a perspetiva adotada, o que torna complexa a tarefa de definir este conceito. Efetivamente,

it is often been claimed that the concept of education is essentially contested. On this view, different socio-cultural constituencies and interest groups are inclined to endorse or canvass their own distinctive conceptions of education, and one may not expect to find any generally agreed definition of the term 'education' (Carr, 2003, p. 3).

O cariz polissémico de educação coloca, em simultâneo, diversas limitações e diversas oportunidades, quando há a necessidade de refletir sobre o tema educação, uma vez que pode ser abordado de diferentes perspetivas daqui resultando diferentes entendimentos e aceções.

A reconhecida complexidade do conceito de educação e de que este varia consoante o momento histórico, leva a que o termo educação não tenha, ao longo dos tempos, sempre o mesmo significado. Não obstante esta realidade, o conceito de educação é frequentemente referenciado como: a) processo dirigido ao desenvolvimento integral dos indivíduos; b) ação comunicativa dirigida a informar e adquirir competências; c) transmissão de uma cultura orientada para a socialização de crianças e jovens; d) e instrução feita pela ação de um docente (Martínez-Otero, 2003).

Tendo presente o atrás referido, de seguida apresentam-se algumas das conceções que o conceito de educação pode assumir. Desde logo, a educação como direito humano, a educação numa ótica de desenvolvimento integral e a educação como transmissão de valores. Por fim, procura-se compreender a relação existente entre educação e ensino.

5.1. Educação como direito humano

O direito à educação é um direito humano reconhecido num conjunto de convenções internacionais. Entre elas, destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, e que se apresenta

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, s.p.).

No preâmbulo da DUDH, os 193 governos signatários comprometem-se, juntamente com os seus povos a tomarem medidas contínuas para garantir o reconhecimento e efetivo cumprimento dos direitos e liberdades humanos, assumindo o ensino e educação como elementos determinantes para alcançar esse desiderato. É neste enquadramento que, a par de outros direitos fundamentais, se reconhece o direito à educação no artigo 26.º da DUDH, afirmando-se que

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (artigo 26.º da DUDH).

No artigo 26.º da DUDH, proclama-se que toda a pessoa tem direito à educação e que esta deve ser gratuita e obrigatória no ensino elementar, sendo garantido o acesso a outros níveis de ensino, em função do mérito de cada um. Proclama-se também que a educação visa a plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos humanos e das liberdades humanas e que esta deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e povos, estimulando a realização de atividades que concorram para a manutenção da paz. Por fim, proclama o direito de os pais escolherem o género de educação que querem dar aos seus filhos.

Ainda que a DUDH não tenha uma obrigatoriedade legal, esta esteve na base da elaboração de dois tratados sobre direitos humanos da ONU, estes sim com força legal. São eles: o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e que, em conjunto com a DUDH, constituem a Carta Internacional de Direitos Humanos. Além

disso, a DUDH inspirou a redação dos artigos de constituições de democracias recentes, como é o caso da Constituição da República Portuguesa (CRP).

No PIDESC, pacto assinado em dezembro de 1966 e em vigor desde 3 de janeiro de 1976, os estados-membros acordam em trabalhar para a concessão de direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente os direitos de trabalho e o direito à saúde, para além do direito à educação e a um padrão de vida adequado.

Outro instrumento que também merece destaque no que ao reconhecimento da educação como direito humano diz respeito, trata-se da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, aprovada pela Conferência Geral da ONU da UNESCO realizada em Paris, em 1960.

Esta Convenção foi o primeiro e único tratado internacional juridicamente vinculativo dedicado em exclusivo ao direito à educação. Abordando a questão da discriminação, no n.º 1 do artigo 1.º refere que

o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (UNESCO, 2003, s.p.).

Atenta a definição do conceito de discriminação atrás enunciada, no referido documento procura-se criar as condições para que os vários Estados elaborem e apliquem medidas legislativas e administrativas tendentes à abolição de todas as formas de discriminação na educação, nomeadamente o ensino separado por sexos, religião ou etnias, e medidas que promovam o desenvolvimento de políticas de promoção de igualdade de possibilidades e tratamento, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, a generalização a todos no secundário e a criações de condições de acesso ao ensino superior em função do mérito e capacidade de cada um bem como a possibilidade de os adultos continuarem os seus estudos.

A importância deste documento reside no facto de operacionalizar os princípios elencados na DUDH que “afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda a pessoa à educação” (UNESCO, 2003, s.p.) entendendo que a “discriminação no campo de educação constitui uma violação de direitos enunciados nesta Declaração” (idem). Esta Convenção mantém-se atual, sobretudo, no contexto da Agenda da

Educação 2030 que definiu 17 ODS que se sustenta na premissa da proibição de todo o tipo de discriminação.

Além desta Convenção, também a Declaração dos Direitos das Crianças, promulgada pela Resolução n.º 1386 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959, assume um papel relevante para a área da educação, uma vez que reconhece o direito à educação e reconhece que a criança deve ser protegida de todas as formas de discriminação.

O direito à educação encontra-se registado no Princípio 7.º da referida declaração e menciona que

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade (Princípio 7.º da Declaração dos Direitos das Crianças).

A Declaração dos Direitos das Crianças foi sucedida pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ratificada em 1989 pela ONU e por Portugal, em 1990, através do Decreto do Presidente da República n.º 49/90, de 12 de setembro. Nesta Convenção, reconhece-se a educação como um direito legal para todas as crianças com base na igualdade de oportunidades.

Em Portugal, a educação é um direito básico garantido pela Constituição da República Portuguesa (CRP). A educação encontra-se organizada segundo os princípios democráticos estabelecido pela Constituição da República Portuguesa (CRP), nomeadamente a liberdade de ensinar e aprender previsto no artigo 43.º e dos direitos dos cidadãos e deveres do Estado português em matéria de educação contemplados nos artigos 73.º a 77.º da Lei fundamental.

O sistema educativo português baseia-se nestes princípios e foi estabelecido através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. A Lei que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo assenta no princípio geral de que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (n.º 1 do artigo 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), cumprindo, assim, o preconizado no n.º 1 do artigo 73.º da CRP que contempla o direito à educação.

Este direito visa “o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social

e para a participação democrática na vida colectiva” (n.º 2 do artigo 73.º da CRP). Seguindo esta lógica, também a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê no n.º 5 do artigo 2.º que

a educação promove 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 se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (n. 5 do artigo 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Neste ponto de vista, a educação é entendida como uma ferramenta ao serviço da democracia, não impondo ideologias e valorizando as experiências de cada ser humano bem como as suas vivências em sociedade, com o objetivo de formar pessoas participativas e proativas na vida em sociedade.

Em face do exposto, é evidente a relação entre o direito à educação e a própria evolução dos direitos humanos. Na verdade, a inserção da temática Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, é representativa disso, assumindo-se na Declaração de Viena o papel da

educação formal e não formal como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (Dias, 2007, p. 442).

Neste pressuposto, a educação assume-se como direito humano fundamental, contribuindo para a afirmação e legitimação dos demais direitos do ser humano.

5.2. Educação na ótica do desenvolvimento integral do ser humano

Seja qual for o entendimento que se tenha sobre o que é a educação, esta tem sempre no centro o Homem. Immanuel Kant afirmou que o Homem é o único ente que tem de ser educado e que a educação é exclusiva dos humanos. Manuel Patrício

partilha desta perspetiva, tendo afirmado que é “muito importante enfatizar o facto de que a educação é uma especificidade humana e do humano” (Sebastião, 2019, p.9).

Assim, dos diferentes entendimentos sobre o conceito de educação emerge a ideia de que o Homem é um ser educável e de que a educação se constitui como um processo que visa criar condições para que o ser humano se desenvolva e se prepare para enfrentar as exigências e desafios da sociedade, tornando-o capaz de exercer uma cidadania esclarecida, pois, como defende Gadotti (2005), a educação é uma condição essencial para garantir que o ser humano consegue ter acesso a bens e serviços disponíveis pela sociedade.

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO (Faure, 1972) defende, no Relatório Faure, que a educação é uma necessidade social, na medida em que surge como algo intrínseco e específico do ser humano, pois como refere Nico (2016) “É através da educação que nos transformamos, nos desenvolvemos e tornamos mais humanos” (p. 3). De igual modo, Paulo Freire considera que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2006, p.61).

Na perspetiva de Edgar Morin “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (Morin, 2008, p. 65), daí que para este autor a educação só seja viável se for uma educação integral do ser humano, ou seja, uma educação que tenha em conta todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, emocional, social e cultural) e não uma parte.

O conceito de educação integral remete-nos para a ideia de que o ser humano é multidimensional e, por isso, tem de ser valorizada a totalidade das dimensões que o compõem e não apenas a dimensão cognitiva. Nesse sentido, autores como Pestana (2014) consideram que o termo educação integral

se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos (p. 26).

Deste ponto de vista a educação integral concebe o Homem de forma ampla, entendendo-o como um sujeito plural, uma vez que se apresenta como sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, memória e imaginação (Arroyo, 2013),

daí que a educação deva ter em conta todas estas dimensões. Em consonância com esta ideia, Maurício (2009) acrescenta que

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (pp.54-55).

É pelo facto de o Homem se tratar de um ser multidimensional que “a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano” (Guará, 2006, p.16). Destas palavras, emerge a conceção de educação compreendida como processo de humanização, em que a educação integral propicia o desenvolvimento integral do ser humano.

No contexto da educação integral, o conceito de desenvolvimento integral entende a educação enquanto processo formativo que atua no desenvolvimento do ser humano nas suas múltiplas dimensões. Como tal:

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores serão as chances de alcançar esse objetivo (Guará, 2007, p. 3).

Nesta perspetiva humanista da educação integral, a formação integral do ser humano não está restrita à educação formal ministrada em estabelecimento de ensino, dado que a sua formação tem início no nascimento e prossegue ao longo de toda a vida nos mais variados contextos. É por esse motivo que “Algumas concepções sobre a educação integral remetem à idéia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem” (Guará, 2006, p. 17).

Neste sentido, a educação integral concretiza-se em propostas que integram diferentes tempos, espaços e agentes educativos, muito para além da sala de aula, currículos e professores. Batista e Andrade (2010) concordam que

a escola não é o único espaço de aprender e que é dependente de outras condições, setores e políticas. Entretanto, acreditamos que a perspectiva da Educação Integral se fortalece pela noção de rede educativa para implantar outros métodos, estratégias e ações educativas integradas, contextualizadas e multirreferenciadas, para além da centralidade na escola ou da ampliação da jornada escolar (p. 6).

É por esta razão que educação integral não pode ser confundida com educação a tempo integral ou escola a tempo inteiro. A escola a tempo inteiro enquadra-se num contexto de exigência social em que o sistema educativo tem de se reconfigurar para dar resposta às necessidades da sociedade, o que na prática resulta no alargamento da função social da escola com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das competências e capacidades do ser humano.

Deste modo e tendo em vista garantir uma educação global, a escola passa a ser responsável pelas atividades extracurriculares, para além das atividades curriculares, o que implicou o alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, o aumento da oferta das atividades de enriquecimento curricular, a componente de apoio à família, entre outros aspetos previsto no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, com as devidas alterações.

Na verdade, o conceito de escola a tempo inteiro relaciona-se com fatores de ordem social, económica e cultural, cabendo à escola criar condições para que os alunos permaneçam mais tempo na escola com acompanhamento e integrados em atividades educativas de diversa natureza, numa lógica de potenciar o desenvolvimento integral das competências e capacidades do ser humano, dando assim cumprimento a preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, concretamente no que diz respeito à criação de igualdade de oportunidades para todos.

A visão holística da educação concebe o ser humano como um todo e visa formar cidadãos conscientes e críticos, assumindo todas as dimensões que compõem o ser humano e não apenas a parte cognitiva ou intelectual. Esta forma de entender a educação ganha ainda mais sentido encarada à luz dos quatro pilares da educação para

o século XXI apresentados no Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1996).

Esta abordagem da educação procura compreender o ser humano de forma integral, reconhecendo que cada ser humano é único e complexo e que, por esse motivo o processo educativo deve ter em conta as dimensões e especificidades de cada um, daí adotar metodologias e práticas pedagógicas que promovam a liberdade, a criatividade bem como a autonomia.

Portanto, a educação, entendida na ótica do desenvolvimento integral do ser humano, tem em atenção a multidimensionalidade do ser humano, reconhece a sua complexidade do ser humano e almeja o desenvolvimento do ser humano nas dimensões intelectual, física, emocional e cultural numa lógica que nos remete para a Paideia.

5.3. Educação como transmissão de valores

Outra das aceções que o conceito de educação assume corresponde à ideia de que educação é a transmissão de saber de uma geração para outra, reconhecendo-se, assim, a função socializadora da educação. O filósofo francês Émile Durkheim entende a educação como processo sociológico através do qual a sociedade se reproduz (Durkheim, 2011). Neste processo, há um encontro de gerações em que os adultos desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos mais novos, transmitindo-lhes os seus conhecimentos. Nesta linha de pensamento, destacam-se as definições de educação apresentadas por Durkheim e por Mills. O primeiro considera que

a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (Durkheim, 1984, p. 17).

No mesmo sentido, Mills refere que o conceito de educação está relacionado com “a cultura que cada geração pertinentemente transmite para aqueles que serão seus sucessores” (Mills, 1962, p.9). O entendimento destes dois autores em relação ao

conceito de educação é de que a educação visa a transmissão de conhecimentos e mundividências de uma geração para outra, daí que Durkheim considere que as crianças são uma espécie de tábua rasa que é necessário preencher com os valores da sociedade onde está inserida, referindo que

a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social (Durkheim, 2011, p. 55).

Nesta lógica, a educação tem associado um carácter intencional, aspeto esse que é referido por Lima quando afirma que “a educação tende a ser predominantemente representada como remetendo privilegiadamente para esforços sistemáticos, para ações deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planeadas” (Lima, 2003, p. 131), o que vai ao encontro do defendido por Freire (2000, 2005, 2006), Mejia (2001) Meszaros (2008) e Tiriba (2011), que consideram não existir educação neutra, pois toda a educação encerra em si uma política, uma intenção, uma ideologia.

Na opinião de Paulo Freire, as práticas educativas têm sempre associadas uma natureza ética na medida em que o ser humano, para se relacionar com o outro, obedece a um código, ainda que este possa estar implícito. Daí entender que a “formação científica, correção ética, respeito pelos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente” (Freire, 2017, p. 18) são aspetos essenciais à convivência humana, logo, fundamentais à vida escolar.

Sendo o conhecimento uma construção humana, este não pode ser destituído de valor. De facto, “os valores são uma exigência da razão humana” (Quintana Cabanas, sd., p. 239) que permitem interpretar o mundo e atribuir sentido à existência humana (Reimão, 2011). Portanto, não existe conhecimento neutro nem educação neutra, pois todas as ações do ser humano resultam e estão enquadradas por um referencial de valores que são fruto do contexto onde está inserido.

Deste modo, pode afirmar-se que a educação tem associada uma dimensão axiológica, sobretudo no que se refere aos valores éticos. Os valores estão intimamente relacionados com a existência humana, pois como reconhece Reimão (2011)

só os valores dão sentido à vida do homem, no seu fundamento e no seu processo; são características da acção humana, enquanto esta pressupõe determinadas escolhas no conjunto dos dilemas que marcam a vida do homem;

são paradigmas mentais que, convertidos em critérios de juízo, configuram a expressão do bem (p.376).

Atenta a afirmação anterior, constata-se que o comportamento ético se apresenta como uma especificidade e característica do ser humano, um elemento distintivo relativamente às restantes espécies animais. Compreendendo que “a educação é o processo de alcançar a perfeição da pessoa humana” (Alte da Veiga, 2009, p.24) a dimensão axiológica da educação assume um papel de relevância neste contexto, uma vez que tem subjacentes valores, principalmente valores éticos. Desta maneira, pode considerar-se como inquebrável a relação entre educação e valores, uma vez que, como defende Patrício, é por meio dos valores que o ser humano se aperfeiçoa e se aproxima do seu ideal (Patrício, 1993).

Daqui se conclui que os valores éticos marcam a vida humana e estão na base da educação, embora, como reconhecem Paulo Freire e Ivan Illich, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam a sociedade” (Freire & Illich, 1975, p.30).

Desta maneira, “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 2003, p.40), o que significa que, do ponto de vista deste autor, a educação é uma conceção filosófica e/ou científica colocada em prática, apresentando-se como um processo constante de criação de conhecimento. Além disso, acrescenta que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2006, p.61) sendo, por conseguinte, uma “experiência especificamente humana” (idem, ibidem) em que o ser humano age e interfere com a realidade, alterando-a.

Também Gadotti (2012, p.1), apoiando-se em Paulo Freire, afirma que a educação não só não é neutra como é política, pois “implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade”.

Manuel Antunes partilha deste entendimento. Na sua obra “Paideia: Educação e Sociedade” defende que a educação “é uma espécie de ação (...) promotora e instauradora de valores” (Antunes, 1973, p.33) devendo ser encarada como uma oportunidade para o “sujeito alcançar um estágio superior” (Alte da Veiga, 2009, p. 62), daí que considere primordial o ensino dos valores, ainda que tenha consciência da polémica que isso encerra.

Para Manuel Antunes, a educação não tem como objetivo apenas a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mas também a formação do ser humano nas

vertentes ética, filosófica, estética e religiosa. Segundo Antunes, “uma educação ou é total ou simplesmente não é. Uma educação ou tem em conta todas as aspirações do homem ou não passa de um logro” (Antunes, 1973, p.38). Neste enquadramento, defende-se que a educação tem de ser integral, ou seja, não pode ficar limitada à partilha/aquisição de conhecimentos científicos, tem de promover a apropriação dos valores culturais, morais e religiosos, dado que são esses valores que balizam a nossa ação.

A visão da educação como promotora de valores perpetua no tempo a transmissão daquilo que os educadores entendem ser o mais correto, podendo, por conseguinte, ser entendida como uma forma de manutenção do *status quo* daqueles que educam, porque veiculam a sua forma e modo de ver o mundo. Apesar disso e como refere Patrício (1993), a transmissão dos costumes e das formas de comportamento corretas não podem deixar de ser veiculadas, na medida em que são “uma importante componente do processo de integração social” (Patrício, 1993, p.148) e simultaneamente têm “uma função progressiva e produtiva” (idem, ibidem).

Em face do elencado, compreende-se a aceção de educação como transmissora de valores como determinante no processo de construção e formação do ser humano, dado que, segundo vários autores, nomeadamente Antunes (1973) e Patrício (1993), é por esta vida que o ser humano pode ascender a outro patamar e atingir o seu potencial máximo.

5.4. Educação e ensino

Educação e ensino são direitos, liberdades e garantias pessoais consagrados nos artigos 73.º e 74.º da CRP, respetivamente, cujos conceitos encerram algumas subtilidades, desde logo, a quem compete a responsabilidade de educar e de ensinar.

No concernente à educação, o n.º 5 do artigo 36.º da CRP refere que “os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos seus filhos”, cabendo-lhes um papel insubstituível na educação e manutenção dos filhos conforme referido no n.º 1 do artigo 68.º da CRP, competindo ao Estado, “cooperar com os pais na educação dos filhos” (alínea c) do n.º 2 do artigo 67.º da CRP). À luz destes preceitos constitucionais, Canotilho e Moreira (2014), entendem a educação como sendo “todo o processo global de socialização e aculturação na medida em que ele é realizado dentro da família” (idem, p.565).

Relativamente ao ensino, a Lei fundamental estabelece que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1 do artigo 74.º da CRP), competindo ao Estado um conjunto de ações no âmbito da realização da política de ensino que se encontram previstas no n.º 2 do artigo 74.º da CRP. Desta maneira, emerge dos preceitos constitucionais o princípio de que o ensino é responsabilidade do Estado e a educação dos filhos cabe aos pais. Na verdade, “o direito português reconhece uma função primordial à família, no que diz respeito à educação dos seus filhos” (Serrano, 2015, p.1).

Acresce a isto, que embora sejam utilizados como sinónimos, os conceitos de ensino e educação têm significados diferentes, o que pode ser explicado pelos seus étimos. Efetivamente, a palavra ensino vem do latim *signare* que significa colocar dentro do espírito enquanto a palavra educação vem do latim *educere* que significa conduzir, guiar, orientar, daí que a palavra ensino remeta para a transmissão de conhecimentos, numa perspetiva de instrução e orientação para a formação do ser humano enquanto educação seja entendida como o processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas ou intelectuais, físicas, emocionais e sociais, pelo que o ensino corresponde a apenas uma das componentes da educação.

Atento o atrás mencionado, fica evidente que “a educação equivale precisamente à ideia de preparação para a vida adulta e são os pais, enquanto primeiros educadores que a transmitem, fornecendo modelos de comportamento essenciais à formação da personalidade da criança” (Gomes, 2002, p. 100) e, por esse motivo, pode dizer-se que a educação “destina-se essencialmente ao desenvolvimento da personalidade (Miranda & Medeiros, 2010, p.1410).

Em contrapartida, o ensino diz respeito à transmissão e aquisição de conhecimentos e aprendizagens realizadas em contexto escolar ou através de outras formas reconhecidas pelo Estado, o que vai ao encontro do preceituado no artigo 74.º da CRP correspondendo, por isso, “à dimensão formal da educação através escola” (Canotilho & Moreira, 2007, cit, por Leitão, 2015, p. 93)

Neste enquadramento, cabe ao Estado assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, procurando por esta via ultrapassar as desigualdades, conforme o constante no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e que se materializa do ponto de vista legal no n.º 2 do artigo 16.º da CRP.

Desta feita, o ensino apresenta-se como um meio para desenvolver a educação, correspondendo à transmissão dirigida e metódica de conteúdos educativos, sobretudo

em contexto escolar. Portanto, o ensino envolve a transmissão de conhecimentos em estabelecimentos formais de ensino.

Na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino adotada pela UNESCO em 1960, “a palavra “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado” (UNESCO, 2003, artigo I Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino), podendo, por esse motivo, considerar-se que ensino corresponde a educação escolar, pois de acordo com o n.º 3 do artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo a educação que tem lugar nos estabelecimentos autorizados de ensino e “compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra modalidades especiais e inclui a ocupação de tempos livres”.

A educação escolar trata-se de um processo de educação realizado num sistema formal de ensino, podendo ser realizada em instituições legitimadas para o exercício da atividade educativa e surge como forma de concretização de políticas educativas. A concretização dessas políticas operacionaliza-se através do currículo.

Neste domínio, fazer referência ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabeleceu o currículo dos ensinos básicos e secundário. O currículo, no contexto atual, “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) (n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), competências essas que se encontram ilustradas na figura apresentada a seguir.

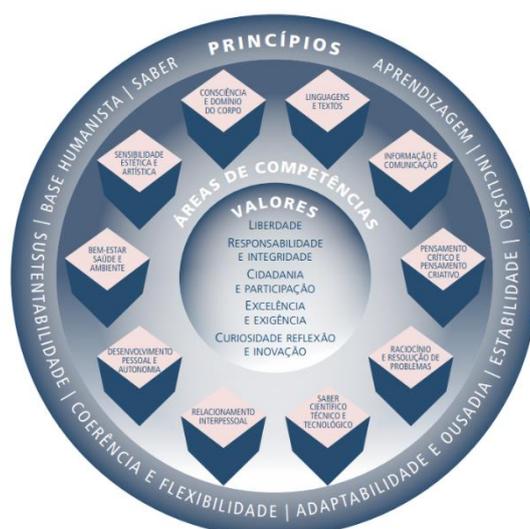


Figura 1 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: PASEO, 2017

Isto é, pretende-se que os alunos desenvolvam aprendizagens que lhes possibilitem, no fim do ensino obrigatório, a aquisição de um conjunto de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, tendo, para isso, sido dada autonomia às escolas para desenvolverem o currículo em função do contexto em que a escola está inserida.

De referir também que, nos termos do n.º 1 do artigo 50.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, “A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos”

Retomando a diferenciação entre educação e ensino, pode afirmar-se que, à semelhança do que acontece com o conceito de educação, também a definição do conceito de ensino envolve múltiplas variáveis, podendo assumir diversos sentidos, como demonstra Carr (2003) quando este afirma que:

First, then, to ask ‘where was she taught?’, in the sense of ‘where was she educated?’, is to regard teaching as more or less identical with the practice of education (...). However, to ask ‘Has she been in teaching long?’ in the sense of ‘Has she been employed in education?’, is to conceive teaching more as a particular sort of occupation or role – a profession or vocation perhaps – which might or might not be conducive to the goals of education (...). In saying “Please don’t bother me while I’m teaching?’, teaching would appear to be regarded as a particular datable episode or activity in which it is possible for me to engage for a particular period of time (p. 19).

Da leitura da afirmação anterior, depreende-se que, na opinião de Carr, o conceito de ensino pode assumir três significados: ensino como prática da educação, ensino como desempenho de um papel profissional e ensino como uma atividade concreta, significados esses que não encontram correspondência no conceito de educação, o que reforça o entendimento de que estes dois conceitos não são sinónimos.

Conforme anteriormente referido, o ensino está associado à transmissão de conhecimentos, tendo, na perspetiva de Libâneo (2013), “como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos”

(Libâneo, 2013, p. 85). Não obstante considerar o ensino como transmissão de conhecimentos, este autor acrescenta que

o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade do aluno. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais (idem, p.56).

Sobressai das afirmações de Libâneo, a relação entre ensino e aprendizagem, na medida em que há uma interligação de dois momentos indissociáveis, ou seja, o ensino como transmissão de conhecimentos e a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, estando de um lado o professor que transmite e do outro lado o aluno que assimila. É por essa razão que, na perspetiva deste autor, o ensino resulta melhor se os conteúdos transmitidos forem do interesse do aluno.

Na realidade, qualquer aluno adquire conhecimentos e desenvolve competências, todavia, só há aprendizagem quando este reconhece a importância em assimilar os conteúdos que lhe estão a ser transmitidos. Como o ensino visa a aprendizagem, ou seja, “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.” (Libâneo, 1994, p. 90), isto significa que o ensino e aprendizagem são duas faces da mesma moeda.

Ensino e aprendizagem são dois termos ontologicamente vinculados que se correlacionam no processo educativo, daí que se fale em processo de ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem é “composto de duas partes: ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito” (Santos, 2005, p. 19). Além disso, o processo de ensino-aprendizagem, em contexto escolar, envolve também os termos professor (que representa o ensino) e o aluno (que representa a aprendizagem).

O processo de ensino-aprendizagem pode assumir um método mais tradicional, no qual o professor tem um papel ativo na transmissão de conhecimentos e o aluno um papel passivo, o de receber os conteúdos ensinados pelo professor ou ter por base metodologias ativas de ensino-aprendizagem que colocam o enfoque no aluno e não no professor e nos conteúdos que este ministra. O processo de ensino-aprendizagem baseado na adoção de metodologias ativas requer “um aluno mais experiente, ativo, experimentador que aproveitar todo potencial das tecnologias como apoio na construção do saber” (Lima, 2019, p. 21) e têm como objetivo estimular a autonomia e

espírito crítico dos alunos, competências essenciais ao exercício de uma cidadania ativa e esclarecida.

Em síntese, os conceitos de educação e ensino são dois conceitos diferentes, que se cruzam na formação do ser humano ao longo da vida. O ensino corresponde a uma das dimensões da educação. A educação não pode ser confundida com ensino, uma vez que as escolas, entenda-se instituições de ensino, não são o único lugar onde a educação acontece.

6. O perímetro do conceito de educação

Reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU como um direito de todos os cidadãos, a educação constitui-se como um elemento determinante para o desenvolvimento integral do ser humano, na medida em que esta sustenta a efetivação dos demais direitos do cidadão, conforme defendido pela UNESCO na “Declaração de Incheon” que considera a educação um bem público (UNESCO, 2016a).

Fruto da complexificação da sociedade e da sua constante transformação que exige do ser humano a capacidade de se manter atualizado, a partir de meados do século XX, a educação formal passa a ser alvo de um maior escrutínio que coloca em evidência as lacunas que dela resultam.

Os sistemas formais de ensino deixam de ser capazes de garantir essa necessidade de atualização permanente do ser humano exigida pela sociedade atual, colocando em evidência que as instituições formais de educação têm vindo a perder a capacidade de preparar cidadãos para “lidarem com a incerteza, de pensar criticamente, aceitar a diferença, etc., sendo que para isso devem ser valorizadas todas as modalidades de educação – formal, informal e não-formal – numa ótica de educação ao longo da vida” (Tinoco & Nico, 2023, p. 447).

Na realidade, as rápidas transformações sociais associadas à crise mundial da educação levaram à defesa crescente de que a educação não pode ser circunscrita às crianças e jovens nem às instituições formais de ensino, devendo dirigir-se a todos independentemente da idade e da fase da vida em que se encontre.

É neste contexto que Philips H. Coombs na sua obra *The world educational crisis* refere “a necessidade de se desenvolverem meios educativos que não se restringissem somente aos escolares, ainda que estivessem fortemente vinculados à ideia do ensino-

aprendizagem” (Fernandes & Garcia, 2019, p.501), pois o ser humano “não aprende só na escola (educação formal), a aprendizagem processa-se ao longo da vida de uma forma permanente através também da educação não formal e informal” (Araújo, 2004, p.29).

Assim se compreende que “um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade” (Libâneo, 2001, p.153), ou seja, a educação deixou de estar confinada ao espaço da escola em sentido lato, para passar a acontecer em qualquer local e a todo o tempo.

Esta circunstância conduz, na opinião de Lage e Bandeira, a “uma ampliação notável da premência de novas aprendizagens provocando a expansão dos contextos educativos para fora das fronteiras e limites da escola tradicional” (Lage & Bandeira, 2017, p. 75) que resulta do entendimento de que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: 1) *aprender a conhecer*; 2) *aprender a fazer*; 3) *aprender a viver juntos*; 4) *aprender a ser* (UNESCO, 2003) que, de modo sucinto, correspondem ao seguinte:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (p. 77).

Deste modo, a ampliação do conceito de educação alicerça-se nos quatro pilares da educação ao longo da vida que se encontram definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e que se apresentam de forma mais detalhada a seguir:

- 1) *Aprender a conhecer*: este pilar refere-se à aquisição dos instrumentos do conhecimento, isto é, mais do que se preocupar com a aquisição de saberes codificados, concentra-se em fomentar o aprender a aprender, exercitando a memória, a atenção, o pensamento, o raciocínio lógico. Ao adquirir os instrumentos necessários ao conhecimento o ser humano torna-se capaz de apreender o mundo que o rodeia, o que desperta nele a curiosidade e a capacidade de pensar criticamente e de se tornar autónomo. O domínio dos instrumentos do conhecimento apresenta-se simultaneamente como um meio e como um fim, dado que, por um lado, são um meio para conhecer o mundo, para

desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar e, por outro lado, são instrumentos que servem para conhecer esse mesmo mundo, estimulando o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir;

- 2) *Aprender a fazer*: este pilar está intimamente ligado com o pilar *aprender a conhecer* na medida em que diz respeito à forma de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Com um carácter mais prático este pilar não se refere apenas a “preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa” (UNESCO, 2003, p. 80), pretende-se que o ser humano seja capaz de mobilizar os seus conhecimentos para a prática do dia-a-dia e ser capaz de agir e intervir de forma adequada em qualquer situação;
- 3) *Aprender a viver juntos*: este pilar também designado “aprender a conviver” está relacionado com a ideia de que os seres humanos têm de participar e cooperar entre si. Para isso, há que conhecer-se a si próprio, num primeiro momento, e, posteriormente, reconhecer a diversidade da espécie humana de forma a “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (idem, p. 84). Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação na atualidade, na medida em que a educação deve funcionar como um veículo para dar a conhecer e ensinar a respeitar os valores e culturas dos diferentes seres humanos, para, por esta via, desenvolver a tolerância e diminuir o preconceito, estabelecendo objetivos comuns;
- 4) *Aprender a ser*: o último pilar da educação, está diretamente dependente dos restantes e tem subjacente a ideia de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total do ser humano. Efetivamente, a UNESCO considera que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (idem, p. 85), daí que o ser humano deva ser preparado para pensar de forma crítica e autónoma, de formular juízos de valor e de se expressar de forma adequada nas diferentes circunstâncias da sua vida.

Portanto, cada um destes pilares da educação tem uma importância significativa num contexto em que é cada vez maior a necessidade de o ser humano ser capaz de “aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (idem, p. 77). Daí que deva ser dada igual atenção a cada um dos pilares da educação para que a educação possa corresponder a “uma experiência global ao

longo da vida, no plano cognitivo e prático, para cada indivíduo enquanto pessoa e membro de uma comunidade (Araújo, 2004, p. 31).

Num contexto em que a sociedade atual se encontra em constante transformação, o ser humano é diariamente confrontado com novas informações e problemas para os quais tem de encontrar soluções. Esta circunstância torna imperiosa a atualização permanente e contínua de saberes e conhecimentos e coloca em evidência o facto das aprendizagens efetuadas em contexto formal – instituições de ensino – não darem uma resposta às necessidades de hoje, daí que “faz-se necessário mudar a visão que se tem sobre educação e trabalhar com uma concepção mais ampliada lançando mão da educação informal e não formal como complementaridade da formal” (Cascais & Terán, 2014, p. 2).

Os relatórios da UNESCO corroboram precisamente a afirmação anterior. Neste domínio, é de destacar o trabalho desenvolvido pela UNESCO em 2015 intitulado “*Rethinking education: towards a global common good?*”, também publicado em português em 2016 com o título “Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?”, onde esta entidade manifesta a preocupação em garantir uma educação inclusiva que contribua para a aquisição de competências que sirvam para melhorar a vida em sociedade, reforçando, assim, a visão da UNESCO contemplada em duas publicações históricas: “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã”, de 1972, conhecida como Relatório Faure, e “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, denominado de Relatório Delors.

Neste documento, a UNESCO afirma que “o mundo está em mudança – a educação também precisa mudar. Em todo o planeta, as sociedades sofrem profundas transformações e isso exige novas formas educacionais que promovam as competências necessárias para sociedades e economias, agora e no futuro” (UNESCO, 2016b, p. 17), podendo depreender-se desta afirmação que todas as formas e contextos educativos que possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano e consequentemente da vida em sociedade devem ser valorizados e não apenas o trabalho realizado pelas instituições de ensino.

É neste contexto que surge a definição pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, de uma agenda para desenvolvimento sustentável - “Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” e que veio reforçar da importância conferida a outras modalidades e contextos de educação que não o formal.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável trata-se de uma agenda ambiciosa e universal que pretende erradicar a pobreza através do desenvolvimento sustentável até 2030. Nesta Agenda, a comunidade internacional reconheceu a educação como elemento essencial para cumprir com sucesso todas as dezassete metas associadas a cada um dos ODS.

No âmbito desta Agenda, para a área da educação foi contemplado o Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) n.º 4 – ODS4 – intitulado Educação de Qualidade que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Com o intuito de cumprir este objetivo, a UNESCO, resultado do Fórum Mundial de Educação, publicou “Educação 2030” e mais tarde, em 2017, “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem” onde se defende que a educação tem de capacitar as pessoas para a tomada de decisões informadas e responsáveis, alinhada com os desafios e aspirações do século XXI (UNESCO, 2017), o que reflete a ideia de que “uma visão renovada da educação deve promover o desenvolvimento de pensamento crítico, julgamento independente e debate.” (UNESCO, 2016b, p. 36)

Para que tal seja uma realidade, “devemos aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e nos diferentes espaços culturais e sociais” (UNESCO, 2022, p. xiv). Assim, para que a educação seja um contínuo ao longo da vida, é necessário enquadrar e valorizar outras formas de ensino e de aprendizagem.

A preocupação em enquadrar estas novas formas de aprendizagem não é recente, remontando à década de 70, mais propriamente ao ano de 1972. No relatório “Aprender a ser”, a UNESCO define o conceito de educação permanente, salienta o carácter contínuo da educação e demonstra que a educação não é um exclusivo das instituições oficiais de ensino, o que origina uma progressiva valorização das aprendizagens realizadas nos mais variados contextos, sobretudo das efetuadas em ambiente não-formal.

Em face do exposto, conclui-se que a ampliação do conceito de educação deveu-se à progressiva e contínua transformação da sociedade. Esta situação levou a que as instituições formais de ensino revelassem algumas dificuldades em responder às exigências e necessidades educativas sentidas pela sociedade, o que conduziu ao aumento crescente da importância conferida a novas modalidades e contextos de educação, nomeadamente à educação não-formal e informal.

Deste modo, pode afirmar-se que “o uso dos três conceitos qualitativos, formal, não-formal e informal, agregados ao conceito nuclear de educação generalizou-se após a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final dos anos setenta” (Barros, 2011, p. 82), originando o reconhecimento e validação de outras formas e contextos de educação.

7. Educação – suas abordagens

7.1. Educação de adultos

A educação de adultos entendida como “um processo abrangente que coincide com o ciclo de vida de cada indivíduo (...) sempre existiu” (Guedes & Loureiro, 2016, p.8). Porém, o significado atual do conceito de educação de adultos resulta de um conjunto de circunstâncias ocorridas sobretudo no início do século XX relacionadas com aspetos de natureza política, económica e social que contribuíram para a sua valorização.

Neste campo, a nível internacional destacam-se seis conferências – Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA) – organizadas pela UNESCO que ditaram o enquadramento teórico da educação de adultos (Ireland & Spezia, 2014)
A saber:

- A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em Elseneur, na Dinamarca no ano de 1949, com o nome *Educação de Adultos*, e onde se reconheceu pela primeira vez, a necessidade e importância da educação de adultos;
- A II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que decorreu em Montreal, no Canadá, em 1960, com o nome *A Educação de Adultos num Mundo Mutável*, assumiu a educação de adultos no mesmo plano de igualdade com a educação tradicional, o que conduziu à presença da educação de adultos nos sistemas formais de ensino;
- A III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 1972, na capital do Japão, Tóquio, com o tema *A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida*, onde a educação adquire o conceito de Educação Permanente, reconhecendo que os sistemas educativos devem contemplar medidas e mecanismos que

asseguem a criação de oportunidades para que os cidadãos aprendam ao longo de toda a vida;

- A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que ocorreu em Paris, França, no ano de 1985, sob o nome *O Desenvolvimento da EA: Aspectos e tendências*. Nela, defendeu-se que a educação deve ser para todos ao longo de toda a vida e em todos os sítios, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar o sistema de ensino quando eram jovens. Reconheceu também os espaços educativos não-formais como sendo relevantes no contexto da educação e reforçou o direito à educação, o direito de aprender;
- A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, com o tema *Agenda para o Futuro*, incorporou na educação de adultos todos os processos de aprendizagem, formais e não formais nos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, adquirem e aumentam os seus conhecimentos e se qualificam técnica e profissionalmente;
- A VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos teve lugar na cidade de Belém, no Brasil, em 2009, com o tema *Vivendo e aprendendo para um futuroviável: o poder da aprendizagem de adultos* onde se procurou harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e sua integração nas estratégias nacionais dos países participantes;
- A VII Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Maraquexe, Marrocos, em 2022, com o nome *Aprendizagem e educação de adultos para o desenvolvimento sustentável: uma agenda transformadora* sublinhou o direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incentivando os Estados e demais parceiros a colocarem a sociedade civil no centro das suas parcerias.

Atento o atrás elencado, verifica-se que, ao longo do século XX, se assiste a uma evolução do conceito de educação de adultos suportada por um enquadramento de base humanista onde o ser humano é visto como um ser com potencial ilimitado (Melo, 2011), reconhecendo-se e reforçando-se o direito à educação por parte dos adultos, seja em contexto formal seja em contexto não-formal. Deste modo, o conceito de educação de adultos tem inerente a vida do ser humano e abarca todos os tempos e espaços, numa perspetiva de desenvolvimento humano.

Apesar de a educação de adultos existir desde sempre (Guedes & Loureiro, 2016), na realidade a definição formal do conceito é recente, remontando ao período do pós II Guerra Mundial com a criação da ONU e da UNESCO (Barros, 2011).

A primeira definição do conceito de educação de adultos, segundo Loureiro (2006), consta da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, em 1976 que definiu a educação de adultos da seguinte forma:

A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1976, p.4).

O conceito de educação de adultos apresentado na Conferência realizada em Nairobi caracteriza-se por ser muito amplo e englobar tanto a alfabetização de adultos, como complemento do ensino inicial, como a formação profissional e como a educação cultural e social numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano (Carvalho, 2007; Loureiro, 2008).

De acordo com a perspectiva da UNESCO, “A educação de adultos foi vista como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais” (Ireland & Spezia, 2014, p. 13). No caso dos países industrializados, a educação de adultos centrou-se na formação e atualização de profissionais, dando origem ao conceito de formação contínua de adultos enquanto no caso dos países em desenvolvimento a educação de adultos focou-se “na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e económicas” (idem, ibidem).

Portanto, numa fase inicial a educação de adultos estava voltada para a qualificação e formação profissional, apresentando-se como um instrumento fundamental para o aumento da competitividade e empregabilidade.

Mais tarde e dado que a definição do conceito de educação de adultos apresentada em Nairobi apenas considerava a educação de adultos ligada aos sistemas formais de ensino, em 1997, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, é apresentada uma nova definição para o conceito. Assim,

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1997, p.16).

Desta feita, observa-se que a nova definição do conceito de educação de adultos integra os diversos contextos de educação, formais e não-formais e valoriza as aprendizagens realizadas em contexto informal, ou seja, no dia-a-dia do adulto.

Em Portugal, as referências à educação de adultos na Lei de Bases do Sistema Educativo constam dos artigos 20.º como “ensino recorrente de adultos” e do artigo 23.º, como “educação extra-escolar”. No primeiro caso, ensino recorrente de adultos, a educação de adultos é orientada para aqueles que não completaram ou abandonaram a educação formal antes de terminar a escolaridade obrigatória, constituindo-se como uma segunda oportunidade para os que já não têm idade para frequentar o ensino básico e secundário. A educação extraescolar remete para as aprendizagens que podem ser efetuadas para além do contexto escolar, para a formação profissional.

O facto de a Lei que enquadra o sistema educativo português apenas conter estas duas referências ilustra a pouca importância conferida pelo Estado português dada a esta matéria, não existindo um capítulo específico, podendo, por isso, afirmar-

se que a Lei de Bases do Sistema Educativo português nega “o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país” (Guimarães, 2009, p. 2).

Em sintonia com Guimarães, Lima (2014) considera que a referida Lei reduz todo o campo educativo ao ensino recorrente de adultos, entendido como uma espécie de segunda oportunidade, e à formação profissional. Esta circunstância explica “porque a educação dos adultos foi, até muito recentemente, entendida como uma espécie de segundo direito ou de um direito menos importante, no que diz respeito à educação” (Nico, 2011, p.349).

A educação e formação de adultos em Portugal passou por avanços e recuos fruto da adoção de políticas diversas. No período do 25 de abril de 1974, a educação de adultos desenvolve-se num contexto de reivindicação social e de desejo de melhoria da baixa taxa de alfabetização registada no país, ficando por isso “associada a uma lógica de intervenção típica da educação popular” (Lima & Guimarães, 2018, p.609), na medida em que nessa época foram estabelecidas diversas parcerias entre associações de educação popular e o Ministério da Educação para fazer face às necessidades educativas observadas na população adulta.

Todavia, esta política educativa viria a alterar-se com a publicação da Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, que estabeleceu o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, com o objetivo de eliminar o analfabetismo e incrementar os níveis de escolaridade da população, mas que não viria a ter os resultados pretendidos.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo português e com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, a educação de adultos sofre uma profunda desvalorização, passando a ser encarada não como “uma variável estratégica, mas sim como uma estratégia de modernização e contrato social (idem, p.612), o que deu origem, conforme referido anteriormente, ao entendimento de educação de adultos como ensino de segunda oportunidade e como formação profissional.

Neste período, houve um reforço do ensino recorrente ministrado formalmente em instituições escolares e um reforço da formação profissional, sendo possível observar-se, como refere Lima (2005a) uma tendência de evolução da lógica de educação popular para a lógica de gestão de recursos humanos.

Mais tarde, com criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos procurou-se romper com essa tradição escolarizada da educação recorrente, criando para isso cursos de educação e formação de adultos que permitiam uma dupla

certificação, a escolar e a profissional, e integrando na oferta formativa dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

É neste contexto que a educação de adultos viria a assumir algum protagonismo com a Iniciativa Novas Oportunidades, implementada em 2005. Com esta Iniciativa, que teve inerente a implementação de uma rede de Centros Novas Oportunidades e de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos, “350.000 [adultos] obtiveram a certificação escolar de nível básico ou secundário” (Rodrigues, 2010, p.301) entre 2005 e 2009, elevando-se assim as qualificações escolares da população portuguesa, procurando estar em linha com as metas definidas com a Comissão Europeia.

A Iniciativa Novas Oportunidades teve subjacente a perceção de que a qualificação é um aspeto fundamental para o crescimento económico e para a promoção da coesão social, uma vez que mais e melhores qualificações, por regra, correspondem a mais emprego, maior competitividade e melhores salários, colocando, assim, em evidência, a dimensão económica da educação.

Atento o atrás referido, constata-se a existência de interligações entre as dinâmicas sociais e políticas e o campo da educação, encontrando-se a educação de adultos fortemente marcada pela realidade sociológica e política envolvente. Além disso, verifica-se que a educação de adultos tem ocupado o interesse de várias entidades e que esse interesse se reflete nas políticas educativas implementadas pelos diferentes Estados, como o caso de Portugal que regista inúmeras iniciativas e projetos neste âmbito, ainda que sem grande consistência ou continuidade.

Junta-se a isto o facto de o conceito de educação de adultos ter passado por uma evolução que o afasta da definição inicial e que o conduz a uma nova formulação, resultante a evolução da sociedade. Efetivamente, segundo Barros, mais do que encarar a educação de adultos como um subsistema de educação, passa-se a considerá-la como fazendo parte de um processo mais abrangente que engloba todas as oportunidades para a realização de aprendizagens ao longo da vida.

Assim, Barros (2011) considera que a evolução do conceito de educação de adulto é marcada por duas visões político-filosóficas “e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): a perspetiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*)” (Barros, 2011, p. 189). De acordo com a autora:

Enquanto na perspetiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da Res publica (Faure, 1972), já na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000) (idem, ibidem).

Em síntese, a educação de adultos visa o desenvolvimento integral do adulto e da sociedade, daí que esteja para além da educação escolar e da preparação para o trabalho. O referencial teórico da educação de adultos foi desenhado nas CONFINTEAS, o que legitimou a educação de adultos. A educação de adultos enquadra-se num projeto mais amplo de educação permanente, ou seja, de educação em todas as idades e em todos os contextos, que, entretanto, fruto da evolução da sociedade, sofreu uma mudança de paradigma dando origem à aprendizagem ao longo da vida.

7.2. Educação permanente

Num contexto de crescimento económico e de avanços tecnológicos, no período seguinte ao fim da II Guerra Mundial, mais concretamente no período compreendido entre 1945 e 1975, surge “o mais importante movimento educativo do século XX” (Canário, 2021, p, 61), a educação permanente, impulsionado pela UNESCO.

A educação permanente enquadra-se no âmbito da educação de adultos e, segundo Barros (2011), deve ser entendida como uma tentativa de defesa do bem comum através da edificação da sociedade de aprendizagem. Esta perspetiva da

educação de adultos vigorou na última metade do século XX na qual, num contexto de crescimento económico, se expandiu a educação de adultos.

Pese embora a educação permanente tenha a sua melhor representação na educação de adultos, não é um sinónimo desta, uma vez que segundo Tünnermann Bernheim (2010)

Limitar la educación permanente a un grupo de edad es una contradicción en los términos. Además, las necesidades educativas que la sociedad contemporánea plantea no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos ni por la educación restringida a un periodo de la vida, por largo que éste sea. De ahí la conveniencia de llevar a cabo un deslinde conceptual que permita caracterizar a la educación permanente (p.122).

De facto, e de acordo com Tünnermann Bernheim, não faz qualquer sentido restringir a educação a um período da vida, no contexto de uma sociedade que está em constante evolução e que exige a atualização constante de conhecimentos, daí que considere importante falar não em educação de adultos, mas antes em educação permanente.

Autores como Lemos (2018) indicam que a expressão educação permanente surgiu pela primeira vez através do Comité de Educação de Adultos do Reino Unido, em 1919, mas seria só em 1972 com a publicação do Relatório Faure pela UNESCO – Aprender a Ser – que a educação permanente ganharia destaque. O Relatório Faure é considerado a referência teórica da educação permanente (Camozzato & Costa, 2017; Gadotti, 2016; Lima, 2007; Nóvoa, 2009). Neste documento, Faure apresenta o conceito de educação permanente como um *continuum* ao longo da vida, explicando que

education from now on can no longer be defined in relation to a fixed content which has to be assimilated, but must be conceived of as a process in the human being, who thereby learns to express himself, to communicate and to question the world, through his various experiences, and increasingly – all the time – to himself (Faure, 1972, p.143)

A educação permanente, na perspetiva de Faure, é entendida como a possibilidade de o ser humano se educar ao longo de toda a vida, nas várias etapas e nos vários contextos, sempre numa lógica de crescente autonomia. Este entendimento

da educação baseia-se no reconhecimento de que o ser humano tem capacidades e conhecimentos para fazer coisas infinitas (Faure, 1972). Nesta perspetiva de educação, o enfoque é colocado na importância do aprender a ser e não na aquisição e acumulação de conhecimentos. Além disso, defende que a educação acontece em todas as circunstâncias e contextos da vida do ser humano.

A educação, na perspetiva de educação permanente, corresponde a um processo de crescimento global pelo qual o ser humano passa desde o seu nascimento até à sua morte, ou seja, está constantemente a aprender a ser.

Por conseguinte, o conceito de educação permanente toma em consideração dois aspetos essenciais: por um lado, a aceitação da ideia de que o ser humano se educa toda a vida, o que vai ao encontro da perspetiva de educação de Paulo Freire; por outro lado, o reconhecimento de que a educação não acontece somente nos espaços formais de ensino, bem pelo contrário, a vida em sociedade oferece todo um conjunto de possibilidades educativas.

No mesmo sentido e Melo, Lima e Guimarães (2021) referem que

Mesmo que marcado pela ambiguidade, o conceito [Educação Permanente] enfatiza o hibridismo das modalidades educativas (formal, não formal e informal) e a riqueza das mesmas nas aprendizagens desenvolvidas por cada sujeito e por cada coletivo social, numa relevante herança de cariz humanista que valoriza a igualdade de oportunidades e a justiça social (pp.15-16).

Levando em consideração o atrás referido, a Educação permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida e por esse motivo, como defende Gadotti (2016), a expressão educação permanente tem subjacente a perspetiva humanista da educação, isto é, parte do pressuposto que o ser humano é um ser inacabado que pode ser melhorado através da educação, daí que a educação seja vista como a forma de o ser humano se superar, de ultrapassar as suas limitações e de evoluir individual e coletivamente.

Deste modo, a educação permanente defende que o processo educativo não se limita a um período cronológico da vida do ser humano, em particular, à infância e à juventude, pelo contrário, a sociedade moderna exige que o ser humano adquira conhecimentos ao longo de toda a sua vida.

Na perspetiva da educação permanente os indivíduos devem educar-se ao longo de toda a vida, numa lógica de constante qualificação a nível académico, profissional e pessoal, pois conforme afirma Dave (1979),

a Educação Permanente é um processo que procura alcançar o desenvolvimento pessoal, social e profissional no transcurso de vida dos indivíduos com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida e da coletividade. É uma ideia de natureza global e unificadora constituída pela aprendizagem formal, não formal e informal que pretende a aquisição e o fomento da instrução para alcançar o máximo de desenvolvimento possível nas diferentes etapas e setores da vida. Tem pois relação com o desenvolvimento individual e o progresso social (p.42).

Extrai-se da afirmação de Dave que a educação permanente corresponde a um projeto de transformação social, que parte do princípio que o ser humano, através de educação, se pode aperfeiçoar e melhorar durante toda a sua vida. Este entendimento encontra-se em sintonia com a perspetiva de educação permanente constante do Relatório Faure que coloca a ênfase na educação de adultos “como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da Res pública (Faure, 1972)” (Barros, 2011, p. 189).

Dave salienta também que o ser humano se educa em vários contextos educativos (formal, não-formal e informal) e através da interação com os outros. Reconhece também a educação como instrumento de promoção coletiva, isto é, como um mecanismo que conduz ao desenvolvimento de toda a sociedade e não apenas de um indivíduo em particular, pois incrementa a participação na vida coletiva e estimula o exercício de uma cidadania consciente e ativa. É por essa razão que, de acordo com Melo (2011, s.p.)

A Educação Permanente, de facto, é mais do que uma exortação a todas as pessoas para que mantenham, para além da idade de escolaridade, o espírito curioso e a mente confiante que garantam um processo coerente e continuado de levantamento de perguntas e de procura de respostas (s.p.)

De facto, a educação permanente apresenta-se como um aspeto fundamental para formar cidadãos informados e interventivos, numa lógica de projeto político, em que o papel principal da educação é fornecer ferramentas aos cidadãos para serem capazes de viver em sociedade, relegando para segundo plano a questão da aquisição de conhecimentos (Melo, 2011).

Desta feita e atento o atrás dito, pode afirmar-se que a conceção de educação permanente tem subjacente a ideia de projeto de humanização e de transformação social (Lima, 2016). Contudo, esta conceção de educação permanente, fruto dos modelos políticos e contexto social, foi perdendo força, dando progressivamente lugar a novas abordagens da educação.

Efetivamente, a conceção de educação permanente teorizada com base no Relatório Faure foi sendo substituída pelos conceitos de formação e aprendizagem ao longo da vida (Lima, 2007; Lima, 2016), perdendo o seu sentido original (Gadotti, 2016), tornando-se evidente esta mudança com a publicação em 1996 do Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir, coordenado por Delors em que a educação passa a ser sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1996).

Segundo Gadotti (2016), este é o documento que marca a mudança de foco, isto é, a tónica deixa de estar na educação para surgir no seu lugar a aprendizagem, afastando-se, desta forma, da conceção humanista caracterizadora da educação permanente e que consta do Relatório Faure de 1972.

Esta mudança de paradigma, de acordo com Barros representa “um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afeto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do setor” (Barros, 2011, p.190), uma vez que se perde a conceção de educação como elemento de transformação individual e coletivo para passar a ser olhada pelos organismos internacionais como uma questão económica.

Em suma, a educação permanente surgiu num contexto político e social que exigia a participação ativa e esclarecida dos cidadãos e onde se encarava o ser humano como um ser perfectível através da educação ao longo de toda a vida, encerrando em si, por essa razão, uma forte componente política e de transformação social.

Com o passar do tempo e graças às alterações registadas a nível económico, esta visão da educação altera-se, passando a assumir uma dimensão económica e perdendo a conceção inicial de educação permanente, para passar a ser substituída

pela preocupação em proporcionar ao ser humano um contexto que contribua para a aprendizagem ao longo da vida. Assim, passa-se de um conceito de educação permanente para um conceito de aprendizagem ao longo da vida, sobre o qual o ponto seguinte centrará a sua atenção.

7.3. Aprendizagem ao longo da vida

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga, por isso poder afirmar-se que a expressão aprendizagem ao longo da vida é uma expressão recente para traduzir uma preocupação antiga. A expressão aprendizagem ao longo da vida tem a sua génese num contexto marcado pela globalização da economia e pela internacionalização dos mercados e resulta da evolução do conceito de educação permanente (Canário et al., 2012).

Nas últimas conferências da UNESCO sobre educação de adultos, particularmente na V e VI CONFINTEA, observou-se uma mudança de paradigma nesse âmbito. Progressivamente, começa a valorizar-se a aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, na perspetiva de educação permanente anteriormente apresentada.

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida surge nos anos 60 do século XX, enquadrada e defendida por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e tem muito vincado o aspeto económico associado à aprendizagem, pois baseava-se numa interação entre educação e formação profissional e entre educação e trabalho, de forma a responder às necessidades tanto do mercado de trabalho como dos indivíduos (Kallen, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Carmen Cavaco considera que “a perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida é fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano partindo do pressuposto, que o investimento na educação e formação se traduzem de uma forma directa e linear em desenvolvimento económico” (Cavaco, 2013, p. 450). Esta realidade levou, na opinião de Licínio Lima (2005b), a que a educação se transformasse numa dimensão de gestão de recursos humanos, afirmando que “a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2005b, p.73).

Portanto, é num contexto em que a educação e mercado se cruzam que o ser humano passa a ser visto como um objeto, que passa a ser olhado do ponto de vista económico como um ativo útil para o mercado de trabalho, conforme defende Barros (2011). A mesma autora considera que a aprendizagem ao longo da vida se apresenta como estratégia de defesa dos interesses privados através da estruturação de uma sociedade cognitiva (Barros, 2011), o que vai ao encontro da opinião de Canário (1999) que sobre esta matéria refere que a “ênfase que é colocada na importância da educação e da formação inscreve-se, fundamentalmente, numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” (Canário, 1999, p. 89). Esta conjectura, na opinião de Cavaco (2013), conduziu à

erosão das finalidades associadas à educação. A educação deixou de ser orientada para o desenvolvimento humano e para a mudança social, para ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, como o desemprego e a exclusão social (pp.450-451).

De igual modo, também Canário et al. (2012) entendem que a mudança operada da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida foi “feita à custa da erosão dos ideais de Educação Permanente” (Canário et al., 2012, p.5) colocando assim fim ao entendimento da educação como forma para o ser humano se aperfeiçoar e se tornar um cidadão melhor.

Para isso muito contribuiu a abordagem efetuada pela Comissão Europeia, com a publicação de orientações alusivas a esta matéria e entre as quais se destaca o Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva” e o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, o primeiro datado de 1995 e o segundo de 2000. Na realidade, estes dois documentos reforçam a importância da educação e da formação como os elementos-chave na superação dos problemas com que a Europa se confrontava na época: o desemprego e a exclusão social e atribuem a responsabilidade do ser humano de se manter atualizado, fazendo com que a educação, além de ser um direito, seja um dever de cada um.

Uma vez mais ressalta a associação efetuada pelos organismos internacionais de referência entre educação e economia, entendendo a educação e a formação como o motor para o crescimento económico e apagando por completo a visão da educação como promotora de mudança social, uma conceptualização tão cara a Paulo Freire.

Efetivamente, Barros (2011) considera que

na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000) (p. 189).

A importância crescente da dimensão económica associada à educação deve-se à perda de protagonismo da UNESCO que se refletiu na perda de poder da ONU na regulação no campo da educação, situação proporcionalmente inversa à verificada com a importância atribuída a outros organismos, nomeadamente ao Banco Mundial, ao Fundo Monetário Mundial (FMI) e OCDE (Canário et al., 2012).

Como resultado disso, desaparece por completo a visão humanista de educação e emerge a aprendizagem ao longo da vida voltada para os interesses económicos, transformando o ser humano em “meros peões apáticos, que para sobreviver, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, têm de estar constantemente a adquirir competências” (Simão, 2019, p.72), prevalecendo, assim o modelo de capital humano.

A aprendizagem ao longo da vida, segundo a Comissão Europeia (CE), corresponde a “toda a actividade da aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as qualificações e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2001, p.11). Do ponto de vista da Comissão Europeia, a aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia para acelerar o crescimento económico e a competitividade.

Esta passagem da educação para a aprendizagem ao longo da vida, para além das mudanças atrás elencadas, refletiu-se também na alteração dos conceitos associados a estas duas realidades. Explicando melhor, com a aprendizagem ao longo da vida, o modelo de qualificação dá lugar ao modelo de competência, ou seja, não se valoriza tanto a questão da aquisição de conhecimentos, mas antes o desenvolvimento de competências fundamentais para a entrada no mercado de trabalho e para o aumento da empregabilidade. Partilhando deste entendimento, Cavaco (2009) refere que

Enquanto, nos anos 70, os conhecimentos tidos como necessários nas ações de alfabetização incidiam nos aspetos culturais, políticos e económicos, assentes

numa educação integral, no final dos anos 90, as ações de alfabetização são orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade (p.122).

Atento o atrás referido, a aprendizagem ao longo da vida é vista como um instrumento ao serviço do desenvolvimento económico e do mercado de trabalho. Além disso, a aquisição de competências apresenta-se como uma das prioridades da aprendizagem ao longo da vida. Para isso, necessita de recorrer não apenas às instituições formais de ensino, mas também de saber tirar partido de todas as oportunidades e de todos os contextos em que pode haver aprendizagem.

Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida não está limitada a um tempo nem a um espaço, podendo acontecer em todas as situações. Padilha (2007) comunga desta perspetiva reconhecendo que a aprendizagem não é um exclusivo da escola, pois aprende-se ao longo de toda a vida, não só na escola, mas também através do conhecimento das circunstâncias e do mundo, daí que seja possível aprender em todos os cantos.

As exigências do mercado e a constante evolução da sociedade obrigam o ser humano a uma aprendizagem constante, muito para além da oferta formativa das instituições escolares. Observa-se uma aposta na aquisição de competências como forma de potenciar empregabilidade e de fazer face às necessidades do mercado de trabalho.

A predominância da aprendizagem ao longo da vida é tão significativa que passou a constar dos documentos de referência, como se pode ler na afirmação seguinte:

Nas últimas décadas, o princípio da aprendizagem ao longo da vida tornou-se central na formulação de políticas educacionais em todo o mundo. O ODS 4, por exemplo, nos convida a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2022, p.112).

Em suma, a aprendizagem ao longo da vida encerra uma forte dimensão económica, estando voltada para o crescimento económico, encarando o ser humano como capital, como um ativo, que deve adquirir competências úteis para o mercado de trabalho para, assim, aumentar as suas hipóteses de empregabilidade. Acresce que a aprendizagem não acontece exclusivamente nas instituições escolares, daí que se

passa a valorizar todas as possibilidades e oportunidades para o ser humano realizar aprendizagens, seja em contexto educativo formal, informal e não-formal. Por fim, mas não menos importante, a aprendizagem ao longo da vida coloca em evidência o facto de aprendizagem não poder ser restrita a um período cronológico da vida do ser humano, pois aprende-se todos os dias.

7.4. Educação popular

A génese da educação popular remonta ao segundo quartel do século XIX, na Dinamarca, derivando do pensamento e trabalho desenvolvido por Grundtvig.

A educação popular emerge em Espanha, antes da II Guerra Mundial, ligada a movimentos anarquistas e de resistência à ditadura de Franco. A educação popular chega à América Latina por meio de intelectuais ligados ao anarquismo (Gadotti & Torres, 1992), tendo contribuído para um salto qualitativo na educação dos países daquela latitude.

A trajetória de disseminação desta abordagem da educação processou-se da seguinte forma na América Latina:

Até os anos 50, era entendida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Nos anos 50 era entendida como educação de base, como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada também de educação comunitária.

Na América Latina, no final dos anos 50 já apareciam duas tendências na educação popular (Wanderley, 1984): a) como educação libertadora (nascida no terreno fértil das utopias de independência) e b) como educação funcional (profissional), mão de obra mais produtiva (desenvolvimento nacional).

Nos anos 70 essas duas tendências continuaram. Com os regimes autoritários da região a educação popular refugia-se nas ONGs e movimentos sociais, sindicais e políticos sob a forma de educação não-formal, fora do estado, contrapondo-se á educação escolar (Brandão, 1982).

As décadas de 70 e 80 foram chamadas de “décadas perdidas” por conta do obscurantismo das ditaduras na América Latina. Mas o processo de radicalização da democracia foi retomado. Com a retomada da democracia, nos anos 80, começam parcerias das ONGs com o Estado. Surge em São Paulo, com Paulo Freire, a “Escola Pública Popular” (Torres, 1997). Com a crise da educação popular nos anos 80 e 90 perdemos a unidade mais ganhamos em diversidade (Gadotti, 2012, p.18).

Tomando em atenção a afirmação anterior, constata-se que a educação popular fez todo um percurso ao longo dos anos, tendo inicialmente assumido a concepção de educação como educação libertadora, cuja gênese foi beber ao pensamento de Paulo Freire. Efetivamente, Freire (1987) entende a educação como uma prática da liberdade, na medida em que a educação

procura desenvolver a tomada de consciência, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o, em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 2005, p. 40).

Enquadrada por um contexto social marcado pelo autoritarismo, pelas lutas das organizações e movimento sociais, a educação, na ótica de Paulo Freire, é vista como um ato de conhecimento e de transformação social. A grande preocupação de Paulo Freire consistia em construir indivíduos conscientes, capazes de refletir sobre os problemas do dia-a-dia e de decidir de forma sábia, libertando-os da opressão a que estão submetidos.

Do ponto de vista de Freire, a educação popular constitui-se como a chave para a libertação do ser humano, por oposição à educação tradicional, também denominada por Freire de educação bancária, onde não é permitido que as pessoas se desenvolvam de forma crítica e reflexiva, em que as pessoas são vistas como recipientes vazios que docilmente devem receber os conteúdos programáticos predefinidos (Freire, 1987).

Portanto, a educação como educação popular filia-se no trabalho desenvolvido por Paulo Freire na década de 60 do século XX e constituiu-se como o principal passo

para a quebra da hegemonia da educação formal, valorizando novos contextos e vivências.

A educação popular acontece em diferentes espaços e resulta da partilha e participação ativa das pessoas nos vários contextos, com o intuito de ajudar a ultrapassar as dificuldades individuais e/ou coletivas, na procura por equidade social e pela cidadania. Esta perspetiva sobre a educação popular, em linha com o pensamento de Freire, encontra respaldo na seguinte afirmação de Batista (2007):

A educação popular promove a cidadania, emancipação humana, a cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal/neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação. Ela possibilita o diálogo de saberes populares, da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente, que se orientam pelas necessidades dos setores populares, visando incorporá-los à sociedade, como seres humanos por inteiro. Ela utiliza várias linguagens – lúdicas, artísticas, teatrais, poéticas, científicas, imagéticas (Batista, 2007, p.222).

De acordo com o atrás referido, a educação popular baseia-se no saber de todos, no saber da comunidade, promovendo a partilha, a interação e a liberdade de pensamento, incentivando o diálogo. Na realidade, a educação popular pressupõe a presença de dois aspetos fundamentais: a ação e o diálogo. A ação entendida como forma de intervenção, como geradora de transformação e o diálogo como uma condição essencial ao desenvolvimento de práticas educativas, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1987, p.39).

É através do diálogo, que se quer horizontal entre os vários intervenientes, que se podem gerar questões e encontrar soluções e entendimentos para as mais variadas problemáticas do dia-a-dia, daí que o diálogo, na perspetiva da educação popular, não possa ser reduzido ao ato de transmissão e absorção de ideias, pois esta conceção de educação tem subjacente a ideia de compromisso, compromisso esse que está na base da transformação da realidade.

O diálogo e a palavra apresentam-se como aspetos fundamentais no contexto da educação popular, por ser por essa via em que se dá a transmissão do conhecimento popular. Desta forma, a educação popular é uma prática social, um trabalho coletivo, organizado pelo povo, onde todos são convidados a contribuir com o seu conhecimento (Brandão, 2006)

Segundo Pini (2012), a educação popular “como práxis social é compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante” (s.p.).

Considerando a afirmação anterior, constata-se que a educação popular se desenvolve em contextos não-escolares e valoriza a cultura de um determinado grupo, representando-a através de ações, tradições e costumes que servem como referencial para os membros que integram esse grupo. Destaca também o papel libertador da educação popular, na medida em que esta não está sujeita às imposições da escola tradicional.

Por seu lado, de acordo com Torres (2011) a educação popular constitui-se como um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos (p.76).

Na educação popular, o ser humano aprende com o seus pares a exercer os seus direitos, aprende a usar da palavra para questionar sobre o contexto que o rodeia, nomeadamente o político, e a pensar criticamente. Baseada num processo coletivo e autónomo de autoaprendizagem (Canário, 2018), a educação popular está ligada à formação social, política e profissional e é entendida como o caminho para a transformação social. Por conseguinte, a educação popular apresenta uma forte dimensão social, onde o povo e a sua cultura têm um papel central nos processos educativos.

A conceção de educação popular formulada por Óscar Jara Holliday (2006) remete, simultaneamente, para “um fenómeno sociocultural e uma concepção de educação. Como fenómeno sociocultural, a Educação Popular faz referência a uma

multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, que têm em comum uma intencionalidade transformadora” (Holliday, 2006, p.235). Como concepção de educação caracteriza-se por se opor a um modelo de educação autoritário, assente na repetição de conteúdos programáticos debitados em contexto escolar, em regra, desassociados das necessidades do quotidiano. Neste enquadramento, apoia-se numa filosofia que coloca o ser humano no centro da sua ação, reconhecendo-lhe a capacidade para transformar o mundo, através das relações equitativas e justas que estabelece. Em suma, segundo Holliday a educação popular é um conjunto de práticas e propostas teórico-metodológicas carregadas de empenho e utopia que actuam respondendo a necessidades concretas e imediatas, ao mesmo tempo em que aspiram à construção de novas relações humanas” (idem, ibidem).

Atenta a aproximação efetuada ao conceito de educação popular, conclui-se que esta está marcada por uma forte componente de engajamento político e social, dado que procura contribuir para a construção de uma nova ordem social e política. Tendo como principal teórico o pedagogo e educador Paulo Freire, a educação popular é vista como libertadora do ser humano, pois ajuda-o a problematizar sobre a sua realidade e a encontrar soluções, pelo que se apresenta como promotora de transformação social.

Apresenta-se também como um instrumento de consciencialização (Brandão, 2006), pois centra a sua atenção no povo, na vivência coletiva, no saber popular e valoriza a cidadania e a participação política, procurando formar uma maior consciência cidadã com o objetivo de contribuir para a afirmação das pessoas e efetivação dos seus direitos.

Por vezes confundida com a educação de adultos, a educação popular valoriza o conhecimento prévio das pessoas e a realidade onde estão inseridos como base para a aprendizagem. Gadotti (2012) reconhece a importância da educação popular ao nível da educação de adultos, sobretudo pelo facto de os sistemas oficiais de ensino não contemplarem muitas políticas neste domínio, todavia, entende que educação popular e educação de adultos não podem ser confundidos, visto a primeira ter subjacente uma concepção de educação que vai contra a educação de adultos impulsionada pelo Estado.

Na mesma linha de pensamento, Brandão (2006) entende que a educação popular não é uma variável da educação de adultos, uma vez que esta está mais relacionada com uma educação política, sendo precisamente essa a grande característica diferenciadora entre educação popular e educação de adultos.

Em síntese, a educação popular surge num contexto de crítica ao modelo de educação vigente e assume-se como um instrumento de consciencialização das

peças sobre a realidade onde vivem e de mudança e transformação social. Reforça que todos os conhecimentos são válidos e valoriza o diálogo como forma de construção do conhecimento entre pares. Acredita nas potencialidades das pessoas, encarando-os como sujeitos ativos no seu processo de libertação, através do desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício de uma cidadania esclarecida e ativa.

7.5. Educação comunitária

O surgimento da educação comunitária resulta da ampliação do conceito de educação que assume que a educação não está limitada às instituições de ensino bem como do entendimento de que o ser humano é parte integrante e ativa do processo educativo, não se limitando a receber conteúdos, daí que a construção do ser humano e de uma sociedade democrática exija o envolvimento e responsabilização de todos, o que vai ao encontro do defendido por Gadotti (1981) que refere que “uma sociedade compartilhada apela para a responsabilidade e participação de todos. Exige o diálogo e a crítica. Permite ao homem se colocar enquanto sujeito, como membro de um grupo, como participante de um projeto comum (idem, p. 156).

Considerada uma das manifestações da educação popular, a educação comunitária visa o “desenvolvimento comunitário ou o desenvolvimento das comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas” (Gadotti, 2012, p. 13).

A educação comunitária trata-se de um processo educativo global centrado no desenvolvimento integral do ser humano e das comunidades onde está inserido tendo em vista torná-lo capaz de resolver os problemas que lhe são colocados diariamente e satisfazer as suas necessidades. Com efeito,

a educação comunitária tem como propósito atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social, através da geração de processos de aprendizagem que incentivem a elaboração comunitária de ações dirigidas à superação de problemas da vida cotidiana, a partir da instauração de um sentimento coletivo das necessidades de um grupo e da abrangência de suas soluções, além de um trabalho de reconhecimento das necessidades de participação e de valorização cultural (Fernandes, 2022, p. 119).

Deste modo, a educação comunitária apresenta como finalidade o desenvolvimento individual do ser humano nas suas várias dimensões, mas também da comunidade, ou seja, visa a melhoria da qualidade de vida do ser humano e das comunidades, podendo, por esse motivo, ser vista como uma ação educativa que pretende transformar a realidade, cabendo-lhe um papel social e transformador.

A educação comunitária ocupa-se da vida em comunidade, sendo esse o contexto privilegiado para a realização de aprendizagens. Referir que o termo comunidade remete para a ideia de grupo social e refere-se a um grupo de pessoas que compartilham algo em comum. Bauman (2005) considera que as comunidades podem ser de dois tipos: de vida e de destino. Na primeira categoria, enquadram-se as comunidades formadas por membros que vivem juntos numa ligação absoluta, como acontece com os laços de sangue, e da segunda categoria, as comunidades de destino, resultam da identificação e partilha de ideias ou princípios, como são exemplo as escolas, as salas de aula e os grupos comunitários.

A pertença a uma determinada comunidade gera a identificação e partilha entre os seus membros, potenciando, dessa forma, o desenvolvimento de determinadas competências e a aquisição de uma mundividência específica que se apresenta como fundamental para a vida em sociedade e, conseqüentemente, para o exercício de uma melhor cidadania. Nesse sentido, a educação comunitária é uma autoeducação do povo e pelo povo (Carneiro, 1985).

Enquanto processo educativo, a educação comunitária realiza-se ao longo de toda a vida e concretiza-se nas três modalidades de educação: formal, não-formal e informal, pelo que “a educação comunitária não se circunscreve a qualquer espaço ou tempo vitais, não se resume à resolução episódica de problemas das comunidades nem se confina a qualquer moldura escolar” (idem, p.45). Além disso, não requer a adoção de determinadas metodologias e envolve a participação voluntária e ativa de vários atores/profissionais, assumindo as pessoas como elemento-chave no processo educativo.

A educação comunitária, de acordo com Nico (2020), articula-se em função de um conjunto de valores. São eles:

- 1. Participação** direta e ativa dos protagonistas dos processos de aprendizagem;

2. Autonomia nos processos de elaboração e concretização dos projetos educativos e conseqüente **Responsabilização** pela sua execução e respetivos resultados;

3. Globalidade das Aprendizagens, no sentido de que estas não se encontram compartimentadas e se encontram, normalmente, relacionadas com a vida real, sendo, por isso, heterogéneas e integrais;

4. Solidariedade, em todas as fases dos processos de aprendizagem, relevando as dimensões social e de ajuda recíproca e mutual dos mesmos e o reconhecimento de que a solidariedade é um dos mais ricos patrimónios humanos;

5. Desenvolvimento, nomeadamente o que se prende com as comunidades locais;

6. Cooperação, no pressuposto de que dela resultará uma competência aumentada e partilhada:

7. Convivialidade, que resulta do contexto relacional e social em que ocorrem os processos educativos e por oposição à manipulação de outras modalidades de educação;

8. Esperança/Ânimo, que decorrem da capacidade de gerar projetos de futuro possíveis e concretizáveis;

9. Democracia, exercida e garantida pela possibilidade de participação livre em todos os momentos do processo educativo;

10. Liberdade de participar, de acordo com os critérios individuais e coletivos e de se aprender aquilo a que se dá valor;

11. Subsidiariedade, no pressuposto de que algumas das aprendizagens vitais se podem e devem desenhar e concretizar em contextos de maior proximidade

e que os processos de desenvolvimento sustentáveis são os que vão da base para o topo;

12. Igualdade de Oportunidades, no acesso e na participação nos projetos educativos;

13. Justiça, na convicção de que a solidariedade exige a transformação das situações injustas, o que pressupõe um compromisso social, político e cultural, no qual a educação é a variável crítica;

14. Partilha dos saberes, das competências, das perspetivas, das soluções, dos resultados e dos recursos;

15. Singularidade, na certeza de que nos educamos a partir da nossa originalidade na singular interação com as pessoas, as suas vidas, a nossa comunidade, no nosso território e no nosso tempo;

16. Felicidade/Prazer, que são um contexto indispensável para uma adequada motivação e fruição nas aprendizagens e que resultam da capacidade de imaginar e sentir paixão pela vida (Nico, 2020, pp.39-40).

Do atrás elencado, constata-se que a educação comunitária tem subjacente um conjunto de valores que balizam a ação neste domínio, entre eles valores que remetem para a vida em sociedade, mas também para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano nas suas múltiplas dimensões e em todas as etapas da vida.

A educação comunitária destina-se a todas as pessoas independentemente da idade, género, confissão religiosa, nível de escolaridade, encontrando-se presente em todas as circunstâncias da sua vida onde a dimensão comunitária assume o papel de destaque (Nico, 2020). Assim, “O facto de a Educação Comunitária considerar a integralidade da cronologia humana e a globalidade das suas áreas vitais, faz com que seja uma das mais completas abordagens pedagógicas existentes” (idem, p.44).

Para além do entendimento que tem vindo a ser dado à educação comunitária e que consta do atrás dito, a educação comunitária também tem sido compreendida como educação sociocomunitária. Nesta aceção a educação comunitária corresponde à educação disponibilizada em escolas comunitárias.

A escola comunitária difere da escola tradicional e o reconhecimento da sua existência “é, também, a assunção de uma posição de autonomia em defesa das diferentes expressões culturais existentes, valorizando todos os conhecimentos e respetivas didáticas disponíveis em cada contexto territorial e comunitário” (idem, p.99).

A escola comunitária apresenta-se como um espaço de participação de todos, favorece a apropriação do território e do sentido de comunidade no território onde está instalada, não pretendendo “ser uma alternativa à educação pública, pois isso criaria uma desigualdade no acesso à educação” (Gadotti, 1988, p.52), o que seria contrário à sua finalidade que consiste em “contribuir, como parceiro fundamental, em cada território e comunidade, para um acesso pleno de todos os cidadãos à educação, em complementaridade e cooperação com as restantes instituições locais, nomeadamente as instituições promotoras de educação formal” (Nico, 2020, p.101).

Independentemente da aceção que a educação comunitária assuma, as pessoas e a sua participação são o seu motor e visa, a partir de situações do dia-a-dia, promover aprendizagens que permitam a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais para a vida em sociedade.

8. Contextos de educação

O conceito de educação varia de acordo com o tempo e com o espaço, acontecendo em diferentes contextos e assumindo diferentes modalidades, não sendo um exclusivo das instituições, por conseguinte,

não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante (Brandão, 2006, p. 9).

Partindo dessa premissa, autores como Simson, Park e Fernandes (2001), Gohn (1999, 2006) e Libâneo (1998) consideram que a educação pode ser classificada em três modalidades: educação formal, educação não-formal e educação informal. Esta classificação baseia-se nos seguintes critérios: no grau de formalização, de intencionalidade e deliberação e ainda no grau de estruturação das atividades educativas. Estas modalidades são complementares entre si e visam atingir uma educação numa perspetiva global (Cavaco, 2003).

A distinção entre as diferentes modalidades de educação, geralmente, toma como referência o espaço escolar, daí que “ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (Marandino, Selles & Ferreira, 2009, p.133).

Embora a educação possa assumir diferentes modalidades estas não são indissociáveis, apresentando um carácter complementar entre si, o que remete para a ideia defendida por Cavaco (2003) que entende a educação numa perspetiva global, em que a educação formal, a não-formal e a informal são complementares entre si, em que nenhuma destas modalidades isoladamente dá resposta às necessidades educativas do ser humano.

De seguida, clarificam-se as características inerentes a cada uma das modalidades de educação.

8.1. Educação formal

A modalidade de educação formal é ministrada e adquirida nas instituições de ensino homologadas pelo Estado, como são exemplo as escolas, universidades e politécnicos, assumindo, por isso, também a designação de educação escolar. Esta modalidade de educação organiza-se em ciclos regulares de ensino, aos quais estão associados determinados currículos e obedece a um conjunto de regras e leis.

Como refere Libâneo, a educação formal é aquela que é

Estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito (Libâneo, 1998, p. 81).

Do ponto de vista deste autor, a educação formal corresponde àquela que é oferecida pelas instituições de ensino públicas ou privadas, desenvolvida de forma regular e sequencial, com progressão hierárquica de um nível de ensino para outro.

A educação formal tem “por base uma organização curricular, em regra de natureza racionalizada, sequencial e sistemática e sendo a aquisição da correspondente aprendizagem sempre certificada, passando o respectivo certificado a construir um património pessoal, intransmissível, mas utilizável no mercado de ocupações” (Pires, 1995, p. 29 cit. por Silvestre, 2003). Na mesma linha de pensamento, Gohn afirma que “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (Gohn, 2006, p. 28). Gadotti partilha dessa ideia afirmando que “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (Gadotti, 2005, p. 2).

Segundo a UNESCO (2012), a educação formal ocorre em instituições de ensino, é reconhecida pelas autoridades competentes nesta matéria e tem como objetivo a obtenção de diplomas e qualificações, pelo que “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, 2009, p. 27, cit. por Rogers, 2019, p. 517).

No mesmo sentido, Rogers (2014) refere que a educação formal acontece em instituições de ensino e formação, tendo como objetivo a certificação de aprendizagens realizadas em contexto institucional e que estas têm por base conteúdos estipulados em planos curriculares, sendo, por esse motivo, intencional do ponto de vista do aluno/formando. Também Gaspar concorda que a educação formal é aquela que tem “reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas” (Gaspar, 2002, p. 171).

Deste modo, a educação formal apresenta-se como um sistema de instrução com propósitos intencionais preestabelecidos, conforme defende Libâneo ao afirmar que:

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim desenvolvem suas capacidades cognoscitivas. (Libâneo, 1994, p. 177).

Atento o atrás referido, pode afirmar-se que a educação formal tem um caráter intencional e corresponde a uma educação sistemática e estruturada, que acontece em estabelecimentos legalmente constituídos para desenvolver uma função educativa e que estes estão obrigados a respeitar e seguir um plano de estudos previamente definido pelas entidades oficiais desta área.

Nesta modalidade de educação, o professor ou educador ocupa um papel central, funcionando como veículo transmissor de conhecimentos. O professor exerce a sua atividade em instituições formalmente criadas para esse efeito e reguladas por leis.

Por conseguinte, a educação formal caracteriza-se por ser estruturada por um conjunto de princípios e regras que enquadram um sistema legal e nacional de educação. A este propósito, importa conhecer e enquadrar o sistema educativo português.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o quadro geral do sistema educativo português através da definição dos objetivos, estruturas e modos de organização da educação. De acordo com o n.º 2 do artigo 1.º da referida Lei, o sistema educativo corresponde ao conjunto dos meios pelos quais se concretiza o direito à educação e, para esse efeito, “desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (n.º 3 do artigo 1.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A elaboração da Lei de Base do Sistema Educativo resultou de um contexto socioeducativo muito específico que vale a pena referir. Portugal viveu durante várias décadas sob um regime ditatorial em que a educação visava a doutrinação dos valores “Deus, Pátria e Família” e tinha como objetivo ensinar as aprendizagens essenciais como ler, escrever e contar. O início dos anos 70, trouxeram o desejo de mudança das ideologias que regulavam a sociedade e a educação.

A chegada de Veiga Simão ao Governo, como Ministro da Educação, em 1970, precipitou a alteração da lógica vigente. Defensor da democratização do ensino, a ele se deve a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que previa o alargamento do sistema de ensino ao nível pré-escolar, definia o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, contemplava a participação dos professores e alunos na vida escolar e propunha um reforço do ensino superior, com uma redução dos anos de licenciatura. A democracia inviabilizaria a concretização destas medidas. No entanto, não deixa de ser inovador este pensamento sobre educação.

Com a democracia, surge uma nova visão sobre o papel social da educação, verificando-se uma tendência de democratização das escolas através da contemplação de uma maior participação dos professores, alunos e comunidade na gestão das escolas.

É neste contexto que, passados mais de dez anos sobre Revolução do 25 de abril, surge a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português que ainda hoje se mantém em vigor, embora com algumas alterações.

A implementação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro conduziu à democratização do ensino, traduzida na igualdade de oportunidades no acesso à escola na participação efetiva dos alunos e professores e restante comunidade educativa, na definição da política educativa e na administração e gestão das escolas.

Em termos de organização do sistema educativo em Portugal, este é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e encontra-se dividido em diferentes níveis de ensino:

- i) educação pré-escolar, destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, com o objetivo de, entre outros, “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (álínea e) do n.º 1 do artigo 5.º da Lei 46/86, de 14 de outubro) sendo de frequência opcional, pois reconhece-se à família o primeiro papel na educação dos filhos;
- ii) ensino básico tem a duração de nove anos, é universal, obrigatório e gratuito para crianças com idade a partir dos 6 anos. O ensino básico “compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (n.º 1 do artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro);
- iii) ensino secundário ao qual têm acesso os alunos que completarem com aproveitamento o ensino básico. O ensino secundário tem a duração de três anos e “organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudo” (n.º 3 do artigo 10.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este nível de ensino corresponde à escolaridade obrigatória em Portugal, que termina aos 18 anos ou com a conclusão do ensino secundário, conforme consagrado na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto;
- iv) ensino superior que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico

e ao qual têm acesso os indivíduos detentores de “curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência” (n.º 1 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este nível de ensino confere os graus académicos de licenciado, mestre e doutor.

A operacionalização do sistema educativo português efetua-se através da existência de uma rede escolar e de uma estrutura de conteúdos predefinidos, os currículos, que determinam que aprendizagens devem ser realizadas, onde e em que tempos.

No que aos currículos diz respeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo menciona que a “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (n.º 1 do artigo 50.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Os planos curriculares do ensino básico e secundário foram aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, entretanto, revogado e foram objeto de um processo de reorganização.

Atualmente a organização curricular encontra-se prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Esses conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir. De acordo com a alínea d) do n.º 3 do referido Decreto-Lei entende-se por “documentos curriculares”

o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar e disciplina ou unidade de formação de curta duração (UFCD), constituindo estas Aprendizagens Essenciais as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (alínea d) do n.º 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A organização e gestão do currículo para o ensino básico e secundário tem como objetivo “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e

formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Não colocando em causa a autonomia e flexibilidade de cada escola, a legislação definiu uma matriz curricular-base para o ensino básico e secundário que “integra planos curriculares que apresentam o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação” (n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Cada ciclo de ensino tem uma matriz curricular-base específica, constante dos anexos I e VIII do referido Decreto-Lei e que apresentam como objetivos para o ensino básico os previstos no n.º 3 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e que se sistematizam abaixo:

Objetivos específicos do ensino básico	
1.º ciclo	O desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora
2.º ciclo	A formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes
3.º ciclo	A aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana

Tabela 1 - Objetivos específicos do ensino básico

No que concerne ao ensino secundário, este organiza-se de “formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos” (n.º do artigo 10.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esses cursos contêm “componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (n.º do artigo 10.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A crescente autonomia e flexibilidade escolar têm possibilitado uma resposta educativa adequada aos alunos e aos seus contextos, graças à prerrogativa prevista no n.º 2 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que contempla a possibilidade de as instituições escolares determinarem localmente até 25% dos conteúdos curriculares. Esta circunstância permite uma gestão mais flexível do currículo, apesar de cada disciplina ter o seu currículo específico que consta do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

O PASEO “constitui-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (n.º 2 do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), ou seja, o PASEO configura-se como um documento de referência na organização do sistema educativo que toma em consideração um conjunto de princípios, valores e áreas de competência que os alunos devem alcançar no final da escolaridade obrigatória. Assim,

O PASEO preconiza uma visão de aluno que, no término da escolaridade obrigatória, seja: detentor de múltiplas literacias, para analisar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; consciente da importância e do desafio oferecidos pelas Artes, Humanidades e Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do desenvolvimento pessoal e da intervenção social; conhecedor e respeitador dos princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; respeitador da dignidade humana, do exercício da cidadania plena, da solidariedade para com os outros, da diversidade cultural e do debate

democrático; hostil a todas as formas de discriminação e de exclusão social.
(Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 338).

Tomando em consideração o referido, observa-se que a educação formal, entendida como educação escolar, percorreu um longo caminho até aos dias de hoje, podendo afirmar-se que “historicamente, é consensual considerar que no domínio da educação existiu uma progressão do informal para o formal, sendo a educação formal a última a surgir, no contexto da sociedade ocidental moderna, no âmbito da criação dos sistemas nacionais de educação” (Barros, 2011, p. 82).

Deste modo, conclui-se que apesar de ser reconhecida a primazia das instituições de ensino na educação, “a escola deixou de ser um espaço hegemónico da educação/formação dos seus alunos” (Santos et al., 2013, p. 23), fazendo com que as modalidades de educação não-formal e informal assumam uma maior importância neste domínio. Além disso, essa circunstância abriu lugar para outros contextos e espaços educativos, fazendo com que a educação deixe de estar restrita ao espaço escolar.

8.2. Educação não-formal

O início da década de 50 do século XX ficou marcado pelo crescimento acelerado dos sistemas de educação em todo o mundo, tendo-se assistido a um aumento sem precedentes das taxas de escolarização (Palhares, 2008). Todavia, as sucessivas alterações verificadas a nível político, ambiental, social, económico e tecnológico vieram colocar em evidência “o crescente desajustamento entre a educação e a sociedade” (Coombs, 1986, p.21), o que segundo este autor “provocará inevitavelmente a rutura dos sistemas educacionais” (idem, ibidem).

A Crise Mundial da Educação foi tema da conferência organizada pela UNESCO em 1967 que decorreu em Williamsburg (Virgínia, EUA). O relatório apresentado por Philip H. Coombs nesta conferência e que viria a ser publicado em 1968 sob o título *The World Educational Crisis* avança que o diagnóstico da crise na educação se deve ao “quadro dos sistemas formais de ensino” (Palhares, 2008, p. 2). Neste relatório, Coombs tece críticas à escola tradicional e incentiva a adoção da educação vocacional e dele emergem novos conceitos, tais como aprender a aprender, educação permanente e educação não-formal.

O conceito de educação não-formal surge pela primeira vez pelas mãos de Philip H. Coombs em *The world educational crisis*, um documento base apresentado na Conferência sobre a Crise Mundial da Educação em 1967 no Instituto Internacional de Planeamento da UNESCO, dando assim início a um novo campo de investigação nesta área.

É, por conseguinte, a partir desta data que a noção de educação não-formal passa a fazer parte do léxico educativo. É com Coombs que o termo educação não-formal ganha expressão, no entanto, conforme Palhares (2008) refere,

vários autores sublinharam que sob a abrangência desta nova expressão residiam antigas preocupações educativas (cf., entre outros, La Belle & Verhine, 1975a; Bhola, 1983; Radcliffe & Colletta, 1989), sendo possível constatar historicamente inúmeros trabalhos alocáveis nesta categoria, não obstante se encontrarem dispersos por uma grande variedade de temáticas e problemáticas similares. (p.4)

A designação educação não-formal surge, então, pela primeira vez pela voz de Philip Coombs (considerado pioneiro no uso do termo educação não-formal), e apresenta-se como recomendação para a superação da denominada crise na educação.

Mais tarde, em 1974, Coombs e Ahmed definem a educação não-formal como correspondendo a qualquer atividade organizada sistemática e educacional que tem lugar fora do sistema formal e que proporciona vários tipos de aprendizagens a um determinado grupo (Coombs & Ahmed, 1974, cit. por Rogers, 2004).

Segundo Cantini, Coombs encara a “educação não formal como possível aliada para combater a incapacidade de atender às demandas sociais pelos sistemas formais de ensino” (Cantini, 2021, p. 9). Por seu lado, Rogers (2004) define a educação não-formal como toda a educação que acontece fora do sistema formal.

Comparativamente a outras modalidades de educação, a educação não-formal caracteriza-se por possuir uma estrutura mais flexível, voluntária, por colocar no centro as pessoas, valorizando o que elas já sabem, os seus interesses e necessidades. Caracteriza-se ainda por ser uma educação intencional e planeada, onde se aprende através da interação com os outros, através das vivências e da partilha de experiências (Gohn, 2014; Moniz, 2011; Figurelli, 2010; Nogueira, 2007).

Esta educação possibilita a participação ativa na sociedade bem como a troca de saberes entre gerações. Xavier (2014) e Canário (2006) realçam também que a educação não-formal permite a inclusão social e mudanças de comportamentos e atitudes como consequência da aquisição de novos conhecimentos e de competências sociais.

De acordo com Santos e Silva (2020) “A educação não formal possui objetivos próprios, os quais podem privilegiar aspetos não contemplados pela educação formal” (Santos & Silva, 2020, p. 57) Entre os objetivos da educação não-formal estas autoras destacam “a educação para a cidadania, para os direitos humanos, para a liberdade, para a democracia, pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais” (Santos & Silva, 2020, p. 57-58). Barriga (2007) refere ainda que a educação não-formal promove a consciência crítica.

Assim e na perspetiva de Gohn o conceito de educação não-formal tem subjacente quatro campos ou dimensões, afirmando que

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos [...]. O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas (Gohn, 1999, p. 95-96).

Considerando o entendimento de Gohn sobre educação não-formal constata-se que esta modalidade de educação está associada à aprendizagem política dos direitos enquanto cidadãos tendo em vista o exercício de uma cidadania esclarecida. Outra dimensão salientada pela autora prende-se com o facto de a educação não-formal proporcionar aprendizagens ao longo da vida, numa ótica de atualização de conhecimentos. A capacitação para a vida em sociedade e para a colaboração mútua corresponde a outra das dimensões atribuídas por Gohn à educação. Por fim, a autora destaca o papel complementar e de consolidação das aprendizagens realizadas nas instituições formais de ensino que a modalidade de educação encerra, demonstrando que esta a educação não é concorrente da educação formal, pelo contrário, constitui uma ferramenta que auxilia na aquisição e consolidação de conteúdos ministrados em ambiente formal.

Em consonância com o atrás referido, Ribeiro e Castro (2021) e Pastor Homs (2001) destacam a universalidade da educação não-formal assim como “a complementaridade dos processos formal e não-formal e a sua contribuição para uma aprendizagem informal mais intensa e positiva” (p. 46)

É precisamente isso que a UNESCO defende. Do ponto de vista da UNESCO (2012), a educação não-formal é adquirida como complemento ou alternadamente à educação formal. Apresenta um certo grau de estruturação e intencionalidade educativa. Acontece geralmente em contextos comunitários e tem um carácter voluntário. Embora não tenha como objetivo a certificação e a qualificação pode levar à obtenção de qualificações e outros tipos de reconhecimento. Nesse sentido, entende que

A característica definidora da educação não formal é a de ser um acréscimo, uma alternativa e/ou um complemento à educação formal no processo de aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida. Frequentemente, é fornecida a fim de garantir o direito de acesso à educação para todos. Atende a pessoas de todas as idades, mas não se aplica necessariamente a uma estrutura contínua; pode ser de curta duração e/ou intensidade e tipicamente é fornecida na forma de cursos curtos, oficinas ou seminários. A educação não formal leva, na maioria das vezes, a qualificações que não são reconhecidas como formais ou equivalentes a qualificações formais pelas autoridades nacionais ou subnacionais relevantes ou, ainda, a nenhuma qualificação. A educação não

formal pode abranger programas que contribuem para alfabetização de adultos e jovens e educação para crianças fora da escola, bem como programas de habilidades de vida, habilidades de trabalho e desenvolvimento social ou cultural (UNESCO, 2016c, p. 43).

Assumindo a perspectiva de que a educação não-formal complementa as aprendizagens realizadas nos contextos de educação formal, “a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido” (Vieira, Bianconi & Dias, 2005, p. 21).

Da afirmação anterior depreende-se que embora o conceito de educação não-formal tenha subjacente também uma estrutura e uma organização, na verdade, esta modalidade de educação difere da educação formal no que respeita à não obediência a tempos e locais específicos onde ocorre. Diferentemente do que se verifica na modalidade de educação formal em que esta está vinculada à existência de uma infraestrutura física – a escola – no caso da educação não-formal esta prescinde dessa estrutura e forma de organização, podendo “acontecer em espaços do poder público estadual ou municipal, associações de bairro, centros comunitários, grupos religiosos em parcerias com empresas, organizações não governamentais e em outros espaços promovidos por organizações da sociedade civil” (Silva & Perrude, 2013, p. 51).

Além disso, a educação não-formal caracteriza-se por apresentar uma maior flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem, na medida em que os conteúdos que aborda são direcionados a grupos específicos, tornando o processo de aprendizagem mais fácil e adequado às necessidades de aprendizagem destes. Deste modo,

a educação não formal define-se pela sua singularidade formativa, que não obedece a um sistema tutelado pedagogicamente. Pode atuar em paralelo com a educação formal, mas com objetivos diferenciados; não procura a transmissão de conhecimentos pela memorização, comum ao sistema escolar, mas procura contribuir para a capacitação da perceção dos indivíduos (Lameiras, 2023, p. 55).

É pelo facto de a educação não-formal não ter subjacente quaisquer currículos predefinidos, por resultar da interação entre indivíduos e por acontecer, por norma, fora das instituições escolares que autores como Vercelli consideram que a educação não-formal é aquela “que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (Vercelli, 2013, p. 17).

Nesta perspetiva, o espaço onde ocorre a educação não-formal é uma das características distintivas desta modalidade de educação, pois como refere Jacobucci “o termo “espaço não-formal” tem sido utilizado (...) para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas.” (Jacobucci, 2008, p. 55), não estando restrita a um lugar específico, daí que a educação não-formal aconteça em qualquer espaço. No mesmo sentido, Mellini e Gomes entendem que “os espaços não formais de educação podem ser entendidos como locais onde há possibilidade de ocorrer uma prática educativa” (Mellini & Gomes, 2020, p. 17).

A respeito dos espaços educativos de educação não-formal Jacobucci (2008) sugere duas categorias de espaços de educação não-formal: espaços institucionalizados e espaços não-institucionalizados. Segundo Jacobucci (2008),

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoológicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços. (p. 56-57)

Ribeiro e Castro (2021) perfilham da categorização proposta por Jacobucci, englobando na categoria dos locais que são instituições as “bibliotecas, arquivos, museus, centros de ciência, centros culturais, parques ecológicos e zoo-botânicos, jardins botânicos, planetários e aquários” (Ribeiro & Castro, 2021, p. 47). Em contrapartida, consideram que “os teatros, parques, cinemas, espaços desportivos,

espaços urbanos, praias” (idem) se enquadram na categoria de locais que não são instituições.

Pelo leque de instituições identificadas pelos autores atrás citados como espaços onde se pratica a educação não-formal, verifica-se que se trata de espaços que possibilitam o contacto direto com o património material e imaterial, logo, são espaços que potenciam um ambiente enriquecedor que estimula a curiosidade e o interesse em aprender.

Deste modo e de acordo com Ribeiro e Castro (2021) o desenvolvimento de práticas educativas de âmbito não-formal em instituições não-escolares apresenta benefícios para a formação do indivíduo, afirmando que este pode “desfrutar mais de uma visita a um museu, da leitura de um livro, de assistir a um concerto de música ou uma peça de teatro” (p. 46), numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

A partir da caracterização efetuada à educação não-formal pode concluir-se que esta tem um carácter estruturado e intencional, estando envolta em processos de socialização e que a sua forma de organização não segue o currículo oficial.

8.3. Educação informal

A UNESCO entende a educação informal como aquela que acontece no dia-a-dia, na família, no trabalho, nas comunidades e é efetuada e, função dos interesses ou atividades das pessoas.

No mesmo sentido Freire-Ribeiro, Rodrigues e Castanheira (2013) referem que “O contexto informal remete-nos para a vida quotidiana onde se insere a aprendizagem entre os colegas e a família, as relações afetivas, a vida social e familiar; e os meios de comunicação (p. 1357), daí que os pais, a família em geral, os amigos, vizinhos, colegas, etc. sejam os agentes educativos por excelência nesta modalidade de educação.

Para Afonso (2001, cit. por Simson, Park & Fernandes, 2001), a educação informal “Abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado” (p. 9), correspondendo à forma mais básica de educação não rem subjacente qualquer organização ou sistematização.

A educação informal, ao contrário da formal e da não-formal, não está vinculada nem a regras, nem planeamentos, nem programas, contemplando todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo-se, por

isso, como um “processo permanente e não organizado” (Silvestre, 2003). Cascais e Terán têm igual entendimento sobre esta matéria, afirmando que a educação informal “pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar” (Cascais & Terán, 2014, p. 3).

Por esse motivo, a educação informal constitui-se como um processo contínuo, uma vez que o ser humano está em constante aquisição de conhecimentos e saberes extraídos a partir das experiências de vida diárias.

Por oposição às demais modalidades de educação, a educação informal caracteriza-se por não ter um caráter organizado, nem ser sistemática nem intencional, apesar de ter a capacidade de contribuir para a aprendizagem do ser humano ao longo da vida, uma vez que através da educação informal este acumula conhecimentos e experiências que lhe são úteis para viver o seu dia-a-dia.

Outro aspeto diferenciador desta modalidade de educação prende-se com o facto de a educação informal não visar o reconhecimento ou certificação, acontecendo em casa, no trabalho, na rua, devendo, por conseguinte, ser encarada como um meio complementar da educação formal (Martínez-Otero, 2003).

A educação informal acontece de forma espontânea no quotidiano através da interação social, no trabalho e nos momentos de lazer, confundindo-se muitas vezes com o processo de socialização. É por esta razão que os objetivos da educação informal são distintos das restantes modalidades de educação, visando essencialmente “socializar os indivíduos e desenvolver hábitos e atitudes” (Cascais & Terán, 2014, p.3). Essa mesma ideia é defendida por Gohn (2006) que considera que na educação informal o ser humano aprende através do processo de socialização, o que leva a que esteja carregada de valores sociais.

Por conseguinte, pode afirmar-se que a educação informal está associada aos valores morais e éticos da sociedade, aos costumes culturais, étnicos e religiosos adquiridos através do convívio social, pois é nesse contexto que o ser humano

desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta. A educação informal é um processo permanente e não organizado: os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e actua no campo das emoções e sentimentos (Bruno, 2014, p. 15).

Segundo Vygotsky (2007), o ser humano inicia a sua aprendizagem muito antes de entrar na escola, ou seja, o processo de aprendizagem é entendido por este autor como uma ação social onde o ser humano adquire conhecimentos através da interação com os outros, em que a sociedade ensina o ser humano daí afirmar que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (Vygotsky, 1998, p. 24).

De facto, assim como Piaget defende que o ser humano se desenvolve a partir da ação sobre o meio em que está inserido, ou seja, o ser humano constrói o seu conhecimento através das interações e discussões com os outros (Piaget, 1976), Vygotsky considera o convívio e as interações sociais um fator crítico para a aprendizagem, na medida em que concebe o ser humano como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.

Acresce também que tanto Piaget como Vygotsky defendem que o ser humano não é um simples recetor e acumulador de conhecimentos, bem pelo contrário, advogam que ele desempenha um papel ativo na construção do seu saber, remetendo para a teoria de aprendizagem construtivista, em que o ser humano constrói o seu próprio conhecimento. Efetivamente, Rego (2002, p. 98) afirma que, na abordagem vygotskyana,

o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (Rego, 2002, p. 98).

Autor da teoria socioconstrutivista, Vygotsky atribui uma natureza social à aprendizagem, isto é, considera que é por meio das interações sociais que o ser humano aprende, afirmando que a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 2007, p.100), enfatizando, deste modo, o papel do contexto social em detrimento dos aspetos biológicos do ser humano, ao contrário do defendido por Piaget.

A teoria socioconstrutivista desenvolvida por Vygotsky (2001) tem em consideração aspetos relacionados com a interação, a linguagem, o contexto histórico, as particularidades individuais, as vivências e experiências. No entender deste autor, é

através das relações com os outros, intermediadas pela linguagem e por objetos, que o ser humano interioriza e se apropria dos conhecimentos. Este autor considera que o conhecimento é transferido daqueles que o detêm para aqueles que o querem adquirir, por meio da linguagem, pois é a linguagem que origina o pensamento (Vygotsky, 1998).

Portanto, é no contexto social, da partilha de experiências e da interajuda que as aprendizagens se realizam, daí que no que se refere à modalidade de educação informal o educador corresponda a todo o ser humano com quem se interage, competindo-lhe criar as condições para que a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento aconteçam competindo-lhes desempenhar um papel de mediador entre o conhecimento existente e o que potencialmente pode ser adquirido.

Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1998) descreve dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, sendo que o primeiro compreende o conjunto de conhecimentos já consolidado e que são utilizados de forma autónoma; o segundo, corresponde ao conjunto de atividades ainda não adquiridas e que cuja realização requer a ajuda de alguém. É a distância existente entre estes dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reconhecendo, deste modo, a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo (cf. Figura 2).

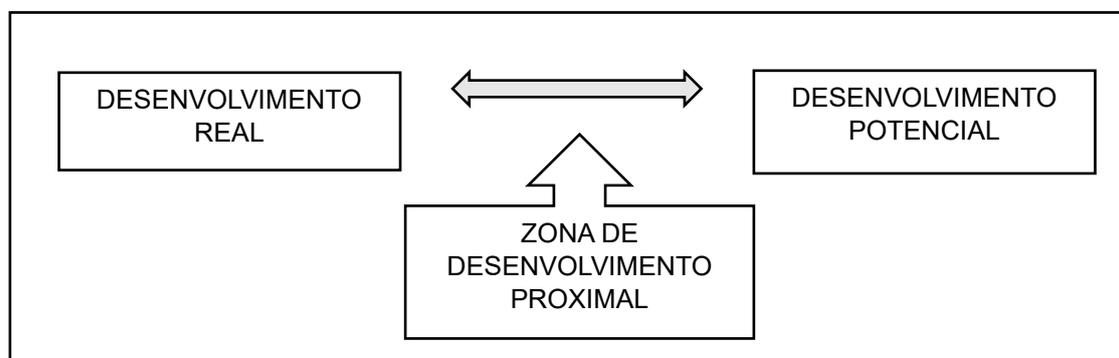


Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky

Na conceção de Vygotsky, o ser humano é um ser social que necessita do outro para se desenvolver e, nessa perspetiva, a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos acontece através da interação com o meio envolvente, nos mais variados espaços e nas mais variadas situações.

A rua, o café, o parque, a brincadeira e o jogo, entre outros, apresentam-se, por conseguinte como espaços e pretextos para a realização de aprendizagens que se inserem no âmbito da modalidade de educação informal, onde os mais novos aprendem com os mais crescidos, através da partilha da experiência social e vice-versa. Desta

forma, quanto mais rica for a vivência social maiores serão as hipóteses de acumular aprendizagens.

O ambiente informal e a ausência de regras (entenda-se estrutura organizativa) e de conteúdos programáticos são elementos caracterizadores da educação informal. Assim se compreende que muitas das aprendizagens realizadas no âmbito da educação informal sejam suportadas por atividades de carácter lúdico. O jogo e a brincadeira são frequentemente usados neste contexto como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos.

Efetivamente, desde pequeno que o ser humano é habituado a explorar a sua realidade sociocultural através da realização de brincadeiras e jogos. Este constrói a sua realidade, absorve e compreende o que o rodeia, produzindo com isso conhecimento, daí que Brougère (1997) considere que o humano (sobretudo as crianças) se adaptem às regras e situações da vida em sociedade através da realização de brincadeiras e jogos.

Em suma, a educação informal, tão antiga como a civilização humana, resulta da interação social, não estando condicionada a espaços, horários e conteúdos programados. Acontece de forma espontânea e constante no dia-a-dia, concretizando-se na “escola da vida”, apresentando uma forte componente social.

CAPÍTULO II – SERVIÇOS EDUCATIVOS – CONCEITO, SUAS FUNÇÕES, FINALIDADES E CONTEXTOS

CAPÍTULO II – SERVIÇOS EDUCATIVOS – CONCEITO, SUAS FUNÇÕES, FINALIDADES E CONTEXTOS

O presente capítulo é relativo à revisão da literatura sobre serviços educativos. O capítulo encontra-se organizado em três partes essenciais, sendo que no primeiro ponto será efetuada uma aproximação ao conceito de serviço educativo, procurando efetuar-se a sua definição e breve caracterização. Segue-se a apresentação das funções e finalidades desempenhadas pelos serviços educativos, destacando a função de mediação e criação de públicos, o desenvolvimento do pensamento crítico e de múltiplas literacias, bem como na realização de aprendizagens significativas e consolidação de aprendizagens. Será também dado destaque ao papel dos serviços educativos, no que se refere ao estímulo da educação pela arte e à promoção do ensino experimental. O capítulo termina com a apresentação da origem e enquadramento da existência de serviços educativos no contexto de instituições não-escolares, nomeadamente em instituições culturais, como arquivos, bibliotecas e museus, em instituições dedicadas à área da ciência, como os Centros Ciência Viva. Neste domínio, serão ainda caracterizados os serviços educativos presentes em instituições sem fins lucrativos como são exemplo as associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social e fundações. Por fim, será efetuada uma referência aos serviços educativos existentes em instituições ligadas ao mundo empresarial.

9. Aproximação ao conceito de serviço educativo

Ao longo dos anos, tem-se verificado uma hesitação na designação atribuída à função educativa das instituições não-escolares, sendo que a mais utilizada é a de serviço educativo. Entre as denominações utilizadas para designar essa função temos serviço educativo e cultural, serviço de extensão cultural e ainda serviço de educação. A denominação que encontra mais consenso é a de serviço educativo.

O conceito de serviço educativo pode ser definido como uma “estrutura organizada, dotada de recursos mínimos, designadamente pessoal, inscrita

organicamente (...), mesmo que de maneira informal, que desenvolve ações dirigidas ao público, com objetivos educativos” (Camacho, 2007, p. 28). Na perspetiva desta autora, os serviços educativos, para serem considerados como tal, devem ter existência formal na instituição, isto é, a sua existência tem de ser reconhecida pela própria instituição, dotando-os dos meios humanos e materiais necessários à dinamização de atividades educativas. Além disso, as atividades que promovem devem ser pensadas em função de um determinado público e apresentarem sempre uma intencionalidade educativa, caso contrário, não corresponderá a um verdadeiro serviço educativo (idem).

Segundo Faria e Pericão (1999, p.557), a noção de serviço educativo assenta em “atividades instrutivas (...) com vista à ampliação de conhecimentos e iniciação do público”. A conceção destes autores, relativamente ao conceito de serviço educativo, tem como princípio a finalidade educativa das atividades que estes promovem. De acordo com estes autores, as atividades dinamizadas pelos serviços educativos têm como objetivo a partilha e transmissão de conhecimentos, a condução do público na aquisição de conhecimentos.

Por seu lado, Lameiras (2023) refere que

o conceito de serviço educativo corresponde a uma equipa interna e operante do museu, dotada de um grupo mínimo de profissionais qualificados, estruturada em função da missão pedagógica institucional que detém objetivos claros de mediação para a educação em torno da coleção, articulando o seu trabalho com as restantes áreas disciplinares internas de forma a promover e a incentivar ações participativas para os públicos (p.41).

Na ótica de Lameiras, o serviço educativo pressupõe a existência de uma equipa específica e com formação adequada que lhe permita o desenvolvimento de atividades educativas. O conceito de serviço educativo apresentado por esta autora realça a função mediadora atribuída aos serviços educativos, sendo que os considera simultaneamente mediadores de conteúdos e mediadores de públicos, na medida em que, no seu entender, eles fazem a interligação entre as coleções, objetos e demais conteúdos que disponibilizam e o público que frequenta e participa nas atividades educativas, o que faz deles ferramentas essenciais para a compreensão e interpretação dos conteúdos.

A definição de serviço educativo apresentada por esta autora coloca também em evidência o papel que os serviços educativos têm na aproximação, captação e fidelização de públicos variados. De facto, Lameiras refere que o trabalho desenvolvido

pelos serviços educativos tem em vista a participação do público nas atividades educativas, a articulação entre os conteúdos que disponibiliza com outros conhecimentos preexistentes. Deste modo, subentende-se que, na perspetiva desta autora, os serviços educativos são agentes de comunicação entre os conteúdos e o público, funcionando como instrumentos essenciais à criação, captação e fidelização de públicos.

Outra possível definição do conceito de serviço educativo consta do Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, que entende o serviço educativo com o “conjunto de atividades pedagógicas realizadas com o objetivo de divulgar o acervo e iniciar o público na sua utilização” (Arquivo Nacional do Brasil, 2005, p.154). À semelhança das definições anteriores, também esta realça a dimensão educativa dos serviços educativos referindo que, no caso em concreto dos serviços educativos presentes em instituições arquivísticas, estes visam a promoção do acesso à informação e a divulgação do património documental com o intuito de potenciar a sua utilização, recorrendo para esse fim a atividades de carácter pedagógico.

Tendo em conta as definições apresentadas sobre o conceito de serviço educativo, observa-se que este não assume apenas um significado, sendo possível notar ligeiras diferenças consoante a perspetiva em que este é definido/analísado. Apesar disso, constata-se a existência de um aspeto comum e transversal a todas as definições: a presença de uma forte componente educativa associada às atividades promovidas por estes serviços. Além disso, sobressai também a importância que estes assumem como veículos de transmissão de conteúdos, o que permite concluir que os serviços educativos constituem-se como componentes essenciais na comunicação com os seus utilizadores.

Acresce ainda que, tomando como referência as definições atrás elencadas, os serviços educativos almejam ser um ponto de contacto entre a instituição e o público exterior, procurando atrair públicos de diferentes faixas etárias, com diversos interesses e com níveis de formação distintos, daí que a sua abordagem educativa tenha uma forte componente lúdica. Na realidade, outro aspeto a destacar em relação aos serviços educativos prende-se com o facto de estes efetuarem o “cruzamento entre o lazer e a aprendizagem” (Barriga & Silva, 2007, p.9), o que leva à existência de uma forte ludicidade nas atividades educativas que promovem.

Este posicionamento dos serviços educativos parte do princípio de que a aprendizagem lúdica potencia experiências significativas, uma vez que

a aprendizagem lúdica tem efeitos duradouros e propicia memórias significativas na experiência dos participantes, estimulando a sua criatividade e capacidade de responder aos desafios. Associado ao universo do prazer, a abordagem lúdica permite a construção de uma relação de familiaridade que potencia a inteligência emocional (Silva, 2007, p. 61).

Os serviços educativos marcam presença no mais variado tipo de instituição. É possível encontrar serviços educativos tanto em instituições ligadas ao setor cultural, como ao setor empresarial. O mesmo se verifica em relação às instituições que têm, como objetivo, a divulgação e promoção do conhecimento científico bem como em instituições de caráter social, o que é ilustrativo da crescente importância dos serviços educativos no contexto de instituições não-escolares.

“Em tempos anteriores, a escola servia de referência à comunidade por ser detentora do conhecimento, diferentemente de hoje, onde os conhecimentos do mundo exterior adentraram no mundo escolar” (Cascais & Terán, 2014, p.4). A este respeito, Chassot (2003) considera que a globalização provocou uma inversão no fluxo do conhecimento, ou seja, se no passado a escola, enquanto instituição formal de educação, era por excelência o espaço de disseminação do conhecimento, com a globalização da sociedade os conhecimentos passam a ser levado para a escola.

Para isso, tem contribuído a criação de serviços educativos no seio de instituições não-escolares que se dedicam à promoção de atividades educativas que se apresentam com fundamentais para o complemento e consolidação de aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula bem como para a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Esta circunstância tem conduzindo a um aumento da relevância das instituições não-escolares no domínio da educação, posicionando-as no âmbito da modalidade de educação não-formal. Efetivamente, nos últimos anos tem-se registado um crescimento significativo do número de instituições cuja atividade principal não é o ensino que têm apostado na criação de serviços educativos.

As razões apontadas para a criação de serviços desta natureza diferem de um tipo de instituição para outro tipo de instituição. No entanto, genericamente a comunicação dos seus conteúdos, a aproximação aos públicos e razões de ordem financeira podem ser indicadas como os principais motivos que estão na génese da criação dos serviços educativos como se verá mais adiante.

No caso das instituições de cariz cultural e patrimonial, a questão da valorização das coleções de que são detentoras é um dos aspetos referidos com maior frequência. Porém, a criação de serviços educativos também se prende com questões de sustentabilidade, ou seja, a criação de serviços educativos “traduz igualmente as preocupações de sustentabilidade sentidas por agentes e instituições, num contexto em que o poder público, tende a desvincular-se do financiamento à cultura” (Quintela, 2011, p. 63).

Portanto, a criação de serviços educativos está interligada com a necessidade que as instituições não-escolares têm de comunicar e divulgar o seu trabalho, as suas coleções ou acervos, para, dessa forma, conseguirem alcançar um público mais vasto e, conseqüentemente, valorizar-se e valorizar os seus bens, podendo afirmar-se que a criação destes serviços está relacionada com questões de reforço e afirmação institucional.

A par disso, a aposta na educação, por parte de instituições que não têm como atividade principal o ensino/educação, explica-se, em certa medida, pela perceção da importância que a educação não-formal tem no contexto da sociedade da informação e do conhecimento que exige a atualização constante dos conhecimentos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e à qual as tradicionais instituições de ensino não conseguem dar uma resposta consistente.

10. Funções e finalidades dos serviços educativos

A existência de serviços educativos em instituições não-escolares é uma realidade, constituindo-se como componentes fundamentais dessas instituições, apesar de ainda lutarem “para ocupar um lugar de prioridade nas instituições” (Vilela, 2020, p. 36). É sabido que “Um serviço educativo tem por missão olhar o mundo, compreender as especificidades, ser democrático e perspicaz” (Lameiras, 2023, p.42) e, nesse sentido, cumpre-lhe a execução de uma série de funções e finalidades, nomeadamente efetuar a mediação de conteúdos e formação de públicos, promover a articulação com as instituições formais de ensino, entre outras, contribuindo para a participação e inclusão de todos, encontrando-se desta forma alinhados com os ODS, concretamente como o ODS4 – Educação de Qualidade.

10.1. Mediação de conteúdos e públicos

Os serviços educativos são agentes de comunicação e, nesse sentido, desempenham a função de mediadores. São, simultaneamente, mediadores de conteúdos, entenda-se de obras de arte, documentos, livros, objetos, etc. e mediadores de públicos, numa perspetiva de criação e formação de públicos.

A preocupação em efetuar a mediação, quer dos conteúdos quer dos públicos, está relacionada com o facto de os serviços educativos serem muitas vezes a interface visível da instituição, ou seja, de constituírem, frequentemente, o primeiro contacto do público com a instituição, podendo, por isso, ser considerados como uma espécie de rosto da instituição, o que os torna representantes da instituição junto do público.

Esta circunstância, associada ao entendimento dos serviços educativos como elementos-chave que concorre para a sustentabilidade das respetivas instituições, tem levado, não só a um aumento do número de elementos/técnicos afetos a esse serviço, mas também à integração nessas equipas de elementos com diferentes formações como se pode extrair da afirmação seguinte:

a crescente importância que as funções de intermediação (...) assumem do ponto de vista da sustentabilidade das instituições culturais, é um aspeto cada vez mais decisivo no contexto atual de retração das políticas culturais. Saliente-se o impacto do envolvimento, nas equipas destas instituições, de técnicos oriundos das áreas do marketing e da gestão, tendo como objetivo delinear estratégias capazes de dotar esses espaços de maior visibilidade e, desse modo, “vender” melhor o serviço cultural, alargando as suas audiências e potenciais patrocinadores/mecenas (Quintela, 2011, p.66).

Tendo em conta o atrás referido, compreende-se que a mediação corresponde a uma das principais funções atribuídas aos serviços educativos, pois estes podem ajudar a reforçar a imagem institucional, a aproximar os diferentes públicos da instituição, a fortalecer as relações com a comunidade circundante, o que faz deles um ativo do ponto de vista económico/financeiro para a própria instituição.

O conceito de mediação, na perspetiva de Davallon (2007), corresponde à ação de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário, isto é, a mediação está relacionada com todas as formas de interligação entre os conteúdos, objetos, ambientes e aqueles que interagem com eles.

Este conceito, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes aceções, nomeadamente a conceção de atendimento ao público, a atividade de um agente cultural, a construção de produtos, a elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às novas tecnologias (Almeida & Nogueira, 2013). Na mesma linha de pensamento, Davallon (2007) considera que o conceito de mediação integra diferentes significados, tais como o de uma prática profissional, uma forma de ação cultural por oposição à animação cultural, a construção de uma relação com a arte, etc.

No âmbito da presente investigação, a mediação será vista como uma estratégia de articulação entre os conteúdos disponíveis nos serviços educativos e o público que os visita e utiliza, daí que possa ser assumida como mediação cultural, pois, no contexto dos serviços educativos, a mediação tem, por norma, associada uma dimensão cultural. Esta mediação cultural, de acordo com Jean Davallon (2007),

visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua acção consiste em construir um interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objecto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro (p.5)

Perante a definição apresentada por Davallon, pode dizer-se que a mediação cultural pode ser “metaforicamente comparada a uma “ponte” que estabelece a ligação entre os objetos artísticos e culturais e o público” (Gomes, 2021, p.1) recorrendo, para esse fim, a “metodologias integradoras, ativas e participativas do público nos processos de conceção e implementação da programação cultural (Gomes, 2021, p.1), que encontram suporte na teoria do construtivismo (Barriga & Silva, 2007; Herdoíza, 2015).

Diante disto, pode afirmar-se que os serviços educativos privilegiam o relacionamento com os públicos (Lage & Bandeira, 2017) e apresentam-se como “terrenos de mediação”, permitindo às instituições estabelecer uma relação direta e privilegiada com o público (Barriga & Silva, 2007, p. 10), colocando-o no centro da sua atividade (Gomes, 2021).

Assim sendo, a mediação é “uma condição essencial ao trabalho dos Serviços Educativos perante o dever de auscultação do público” (Lameiras, 2023, p. 51), o que faz com que estes serviços sejam verdadeiros espaços de participação. Com efeito, na perspetiva de Sara Barriga (2011) é “consensual o entendimento dos mesmos [serviços educativos] como territórios de participação, que visam uma mediação significativa entre a colecção/exposição e os seus visitantes” (Barriga, 2011, p.2). No mesmo sentido,

Neves e Barbosa (2022) consideram que os serviços educativos são fulcrais na “mediação entre públicos e coleções e/ou exposições” (Neve & Barbosa, 2022, p.66).

A mediação efetuada pelos serviços educativos contribui para a compreensão, por parte do público, dos conteúdos disponibilizados pelas instituições não-escolares. Deste ponto de vista, “A mediação é determinante para a ampliação da construção de significados” (Lameiras, 2023, p.53), pois auxilia no entendimento dos objetos, coleções, etc. com os quais o público contacta, ou seja, “Os serviços educativos facilitam uma melhor compreensão da obra, através de aproximação à mesma.” (Simões, 2022, p.25).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Grinspum (2001) considera que as práticas educacionais em instituições não-escolares, em particular nos museus, correspondem a

formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objectos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de partilhar, preservar e valorizar patrimónios com excelência e igualdade (p. 30).

No tocante aos arquivos, a mediação efetuada pelos profissionais desta área tende a garantir maior qualidade nas pesquisas realizadas nos arquivos (Duff, 2016), daí que “a intermediação do arquivista no processo de pesquisa em um arquivo, indo além da simples disponibilização da informação, tende a garantir maior qualidade nas pesquisas realizadas nos arquivos” (Vieira, Bittencourt & Siqueira, 2018, p.387).

Por conseguinte, os serviços educativos desempenham um papel determinante na compreensão e apropriação dos conteúdos que disponibilizam ao público, fazendo com que este se torne capaz de interpretar e entender a informação e conhecimentos aos quais está a ter acesso, o que lhe permitindo construir o seu próprio significado sobre o que está a conhecer. Para que tal aconteça, é fundamental que os serviços educativos sejam capazes de comunicar com o público, de compreender as suas necessidades e adequar as respostas em função das necessidades manifestadas pelo público.

Num cenário destes, em que se valoriza a participação do público, não cabe aos serviços educativos fazer a mera exposição de conteúdos, uma vez que para serem bem-sucedidos na função de comunicar e aproximar os públicos, têm de desenvolver atividades que incentivem a participação do público, têm de auscultar as suas

preocupações, pois só desta forma se cumpre a função daquele serviço. Desta maneira, os serviços educativos como espaços de mediação que incentivam a participação do público constituem-se como um comunicador privilegiado com o público. Por esta razão

Procurar incluir, ouvir e envolver na programação os diferentes públicos deve ser uma preocupação das instituições culturais de hoje e de amanhã, pois este processo permite por um lado aproximar o público atual da instituição e fortalecer relações mais humanizadas e pessoais” (Carvalho, 2017, p.78)

Apesar de ser frequente a associação do público mais jovem aos serviços educativos, isso não corresponde totalmente à realidade. As atividades promovidas pelos serviços educativos destinam-se a todo o tipo de públicos, independentemente da sua idade ou nível de escolaridade, como se demonstra na afirmação seguinte: “Apesar da ideia pré-concebida de que os serviços educativos estão mais ligados ao público infantil (...) O aumento da participação do público adulto levou a que cada vez mais haja uma presença forte de atividades para este tipo de público” (Carvalho, 2017, p.37-38).

Destinando-se aos mais variados tipos de público, os serviços educativos, ao desempenharem o papel de mediadores, estão a contribuir para a aproximação e criação de públicos, o que faz deles um verdadeiro instrumento de captação de públicos.

A diversidade das atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos configura uma oportunidade para atrair um maior número de utilizadores, mas também uma maior variedade de públicos, com idades e formações muito distintas. Através das atividades educativas, nomeadamente da realização de exposições, ações de formação, conferências, seminários ou *workshops*, os serviços educativos conseguem chegar a um leque muito abrangente de públicos, muito para além do público escolar.

Na realidade, os serviços educativos procuram pensar e dinamizar atividades muito variadas que permitam “incluir todos os tipos de públicos nas visitas, diversas faixas etárias, desde os mais eruditos aos mais leigos” (Galvão, 2022, p.21), numa lógica de comunicação dos conteúdos e de captação de públicos.

Posto isto, pode concluir-se que

Os Serviços e projetos educativos têm vindo a assumir, cada vez mais, o papel de interfaces de comunicação com as audiências e de lugares privilegiados para a construção de saberes e o estabelecimento de relações duradouras e exigentes. Terreno para a mediação, o diálogo e o encontro das comunidades

com as instituições, os serviços educativos não são, no entanto, dissociáveis de uma política de fundo coerente e consistente com as mudanças que atravessamos” (Barriga & Silva, 2007, pp.9-10)

Em suma, os serviços educativos de instituições não-escolares são interlocutores fundamentais para a compreensão dos conteúdos que disponibilizam ao público. Verdadeiros agentes de comunicação, os serviços educativos aproximam o público da instituição, criam as condições para este ter uma experiência prazerosa, auxiliando-o no entendimento das obras, objetos, coleções, etc. e envolvendo-o na construção do seu conhecimento. Por meio do recurso a metodologias ativas de ensino aprendizagem, os serviços educativos incentivam a participação do público nas atividades que dinamizam, desafiando-o e procurando que este tenha uma participação ativa e efetiva nas mesmas.

10.2. Promoção do pensamento crítico

A sociedade atual caracteriza-se por estar em constante mudança, exigindo aos cidadãos a capacidade de pensar, de pensar criticamente. O pensamento crítico ajuda “a pessoa a formular julgamentos fundamentados sobre questões públicas, os quais podem contribuir, democraticamente, para o resolver de problemas socialmente relevantes, nomeadamente os relacionados com a ciência e a tecnologia” (Costa, 2007, p.5).

O pensamento crítico, na ótica de Ennis (1985, p.46), corresponde a uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou fazer” e para decidir em que acreditar ou o que fazer importa avaliar as informações disponíveis, uma vez que são elas que suportam todo o processo de tomada de decisão.

Outros autores, como Presseisen (1987), também entendem o pensamento crítico como um pensamento racional, que se apoia nos conhecimentos disponíveis, procurando analisar e avaliar os vários argumentos utilizados, tendo em vista compreender se os mesmos são válidos ou se apresentam algum enviesamento.

Na mesma linha de ideias, Paul (1993) refere que o pensamento crítico se trata de uma forma específica de pensamento intencional, onde é exigida a presença de critérios e normas intelectuais como a clareza, precisão e relevância para avaliar determinada situação.

Analisando as diferentes perspetivas apresentadas pelos autores sobre o conceito de pensamento crítico, observa-se que este, para além de ter subjacente a racionalidade, engloba sempre uma avaliação, dado que pensar criticamente implica perceber qual a validade dos argumentos utilizados e compreender de que forma estes podem ser utilizados para resolver determinado problema ou ajudar na tomada de decisão.

Portanto, o pensamento crítico corresponde a um modo de pensar e está associado à resolução de problemas. Por esta razão, o pensamento crítico é considerado essencial para a tomada de decisão, pois enquanto cidadão, o ser humano tem de decidir relativamente a questões sobre economia, conservação de recursos naturais e também sobre a própria democracia, e para tal tem de ser um cidadão ativo e consciente do meio envolvente, dos seus direitos e deveres (Halpern, 1996; Mason & Washington, 1992)

Tomando em consideração o atrás referido, observa-se uma relação intrínseca entre pensamento crítico e o exercício de uma cidadania plena, pois, conforme referem Mason e Washington (1992), o cidadão precisa de ser capaz de debater questões, de apresentar argumentos para defender as suas ideias e de decidir.

Por conseguinte, o pensamento crítico não consiste apenas numa capacidade necessária para a aprendizagem, é também um aspeto determinante para o exercício de uma cidadania responsável, dado que empodera o cidadão na medida em que este se torna mais apto a analisar e a avaliar os argumentos utilizados bem como das fontes de informação que tem ao seu dispor.

Compreendido como a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões conscientes e informadas, o desenvolvimento do pensamento crítico deve ser assumido como uma prioridade tanto pelas instituições formais de ensino como pelas instituições não-escolares, uma vez que os cidadãos para exercerem os seus direitos e deveres necessitam de ser capazes de analisar criticamente as situações em que estão envolvidos.

A importância desta competência encontra-se reconhecida em vários estudos e em documentos da área a educação, nomeadamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Efetivamente, no esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que prevê as várias áreas de competências que os alunos devem apresentar quando terminam a escolaridade obrigatória, consta, entre essas competências, as que se referem ao pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas e informação e comunicação (Martins et al., 2017).

O desenvolvimento de capacidades de argumentação, de observação e interpretação bem como a capacidade de lidar com a complexidade são inerentes ao desenvolvimento do pensamento crítico. Estas competências são adquiridas de várias formas e em vários contextos e, neste domínio, os espaços de educação não-formal têm vindo a assumir uma relevância cada vez maior.

Com efeito, as instituições não-escolares detentoras de serviços educativos promovem e dinamizam de um conjunto de atividades e iniciativas de natureza educativa, tais como exposições, visitas guiadas, conferências, oficinas educativas, que podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que, os utilizadores que participam nessas atividades nesses contextos, são frequentemente confrontados com questões e obrigados a pensar sobre elas.

Estas atividades educativas promovidas pelos serviços educativos de instituições não-escolares apresentam-se como uma oportunidade para o cidadão adquirir competências no domínio do pensamento crítico, pois a promoção destas atividades tem como objetivo “ampliar a capacidade de entendimento do meio que circunda os estudantes e guiá-los no desenvolvimento do seu pensamento crítico, num ambiente de liberdade e de construção da aprendizagem” (Melim & Rodrigues, 2022, p.61).

Além disso e encontrando-se o pensamento crítico relacionado com a capacidade de avaliar os argumentos e as fontes de informação, pode dizer-se que os serviços educativos existentes em bibliotecas e arquivos, tradicionalmente instituições que trabalham com informação e com conhecimento, são parceiros estratégicos na promoção de competências de pesquisa, análise e interpretação de diversas fontes de informação.

Os arquivos e bibliotecas, pela sua génese, tratam-se de instituições que têm como função a disponibilização de informações ao utilizador, fornecendo-lhe instrumentos e ferramentas que concorrem para a localização e recuperação da informação. Esta circunstância coloca tais instituições numa posição de destaque, no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico, dado que o utilizador dos serviços prestados pelos arquivos e bibliotecas adquire competências de análise e validação de argumentos, mas também competências de interpretação da informação a que tem acesso e da sua utilização adequada ao contexto em está a ser usada.

É nesta perspetiva que os arquivos e as bibliotecas são fundamentais no desenvolvimento do pensamento crítico, pois, como evidencia a seguinte afirmação “As bibliotecas, assim, deixaram de ser simples artifícios de transferência de conteúdos

informativos para se constituírem em verdadeiros dispositivos produtores de sentidos, tendo os usuários ou leitores como sujeitos ativos do processo” (Araújo, 2014, p.37).

Quer isto dizer que este tipo de instituição não se limita a disponibilizar e a potenciar o acesso aos documentos e à informação, pelo contrário, realiza todo um trabalho junto dos seus utilizadores que permite a aquisição de conhecimentos sobre diversas matérias. Conhecimentos esses que são fundamentais para o utilizador se posicionar em relação a determinados assuntos, para conseguir construir uma argumentação consistente e apoiada em informação confiável e de qualidade. Esta realidade coloca em evidência o papel destas instituições no domínio do desenvolvimento do pensamento crítico, pois fornecem aos seus utilizadores ferramentas e estratégias para o exercício de uma cidadania mais esclarecida e ajudam na resolução de problemas.

O utilizador dos serviços educativos de arquivos e bibliotecas adquire competências no âmbito da gestão da informação, tornando-se mais apto a lidar com as questões do dia-a-dia e, assim, conseguir responder aos desafios que lhe são colocados, encontrando-se mais preparado para analisar criticamente a informação e situações em que está envolvido. Acresce ainda que o acesso a mais informação e conhecimentos potencia a resolução de problemas, pois munido da informação correta o cidadão consegue analisar melhor o problema e encontrar uma solução para o mesmo.

A este propósito e uma vez que o conceito de pensamento crítico está associado à aquisição de competências que permitem a resolução de problemas, torna-se relevante falar da importância que o pensamento criativo assume neste contexto.

Para Paul e Elder (2008), o pensamento crítico e a criatividade são dois conceitos que se intrinca na medida em que pensar criticamente obriga a um certo grau de criatividade para que possam ser geradas soluções para os problemas. Por outro lado, são necessárias competências que permitam avaliar criticamente essas soluções. Assim, no entendimento destes autores “o pensamento crítico se criatividade reduz-se ao mero ceticismo e negatividade, e a criatividade sem pensamento crítico reduz-se a mera novidade” (Paul & Elder, 2008, p.35).

Daqui resulta que, embora sejam distintos e possam ser abordados em separado, o pensamento crítico e o pensamento criativo são indissociáveis, correspondendo a duas faces da mesma moeda, dado que ambos são essenciais ao processo de resolução de problemas. Esse é precisamente o entendimento que Choueiri

e Mhanna (2013) têm sobre este assunto, como se pode comprovar da leitura da seguinte afirmação:

Creative thinking is free- flowing. Critical thinking is rational. When critical thinking leads, creative is induced for innovative insights. When creative thinking leads, critical evaluates if the solution is applicable. Both are complementary; this alternation between them generates a balance that results into novel and effective solutions (p. 929).

Uma vez mais fica evidente que o pensamento crítico, só por si, não é garantia para encontrar as soluções para os problemas, devendo contar para isso com o pensamento criativo. Ora, os serviços educativos de instituições não-escolares ao promoverem atividades que obrigam os seus utilizadores a pensarem sobre determinadas problemáticas, estão a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e a estimular o pensamento criativo.

Destaque-se neste particular os museus que, conforme refere Lameiras (2023), são um “lugar prodigioso para o imaginário e para a estimulação da criatividade. A perspetiva factual da história e a narração dos factos, aliadas a uma das suas maiores características, o espólio, despertam os públicos para a construção de significados” (Lameiras, 2023, p.1).

No campo da criatividade, destacar também os Centros Ciência Viva que apresentam um forte pendor interativo, onde os utilizadores daqueles espaços são convidados a interagir e a participar nas atividades educativas. Os utilizadores destes serviços são confrontados com a necessidade de pensarem sobre determinada questão e de encontrarem uma resposta para a mesma. Este desafio estimula, simultaneamente, o pensamento crítico e o pensamento criativo.

O desenvolvimento do pensamento crítico é inclusivamente mencionado como sendo um dos objetivos para a criação de Centros Ciência Viva, a par do desenvolvimento da criatividade. De acordo com o Plano Estratégico 2021-2030 dos Centros Ciência Viva, reconhece-se a importância do “uso da engenharia e da tecnologia, em articulação com as ciências sociais, para resolver problemas do mundo real, dá relevo ao pensamento crítico, à criatividade, às humanidades e à ética” (Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, 2020, p.15), ou seja, estas instituições divulgam o conhecimento científico e a ciência recorrendo a

estratégias que concorrem para o desenvolvimento do pensamento crítico e criatividade dos utilizadores que os visitam e participam nas suas atividades educativas.

Em suma, o desenvolvimento do pensamento crítico representa uma preocupação para os serviços educativos das instituições não-escolares. As instituições de educação não-formal realizam diversas atividades educativas que promovem o raciocínio, a capacidade de analisar e interpretar a informação e outros conteúdos, a capacidade de avaliar as fontes de informação, etc., procurando, deste modo, desenvolver nos seus utilizadores competências fundamentais para estes se pronunciarem e argumentarem sobre qualquer assunto e para estes serem capazes de encontrar soluções adequadas à resolução dos seus problemas.

Daqui resulta que os serviços educativos em instituições não-escolares enquanto agentes de desenvolvimento do pensamento crítico se afiguram como determinantes na garantia e exercício dos deveres e direitos dos cidadãos, dado que os tornam mais aptos a exercer uma cidadania esclarecida e participativa.

10.3. Desenvolvimento de múltiplas literacias

A sociedade atual, marcada pela evolução científica e tecnológica, requer a permanente atualização de conhecimentos e a aquisição de competências que contribuam para que o cidadão seja capaz de compreender e ultrapassar os desafios que lhe são colocados diariamente. Neste contexto, na perspetiva da UNESCO e da OCDE, a aquisição de múltiplas literacias apresenta-se como a chave para o cidadão ser capaz de fazer face às exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

O conceito de literacia é complexo e engloba múltiplas dimensões, podendo assumir diferentes aceções. O Institute for Lifelong Learning da UNESCO (2017) define o conceito de literacia da seguinte forma:

literacia é melhor entendida como uma competência. É a capacidade de colocar conhecimento, habilidades, atitudes e valores em acção de forma efectiva quando se lida com textos (escritos à mão, impressos ou digitais) em um contexto de demandas em constante transformação (idem, p. 2).

De acordo com a UNESCO, a literacia é uma competência e, enquanto tal, desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos dos cidadãos e na

construção de sociedades mais inclusivas, justas e sustentáveis. Este organismo internacional atribui muita importância a esta competência. Prova disso é o facto de a UNESCO ter proclamado, através de Resolução 73/145, da Assembleia Geral da ONU de 17 de dezembro de 1966, o dia 8 de setembro como o Dia Internacional da Literacia.

A literacia remete para um conjunto de capacidades de alfabetização, ou seja, está relacionada com a aquisição de competências básicas de leitura, escrita e cálculo e configura-se como uma competência-chave nas sociedades contemporâneas. A literacia não deve ser confundida com o conceito de analfabetismo, pois este é apenas uma componente da literacia.

O termo literacia, em Portugal, tem a sua génese num estudo de Ana Benavente (1995) intitulado Estudo Nacional de Literacia - Relatório Preliminar. Segundo a autora, este termo não é sinónimo de analfabetismo, uma vez que, como Benavente clarifica:

Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a caracterizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente (Benavente, 1996, p. 4).

Depreende-se da afirmação anterior que a literacia não é o mesmo que analfabetismo. A literacia trata-se de uma competência fundamental para a compreensão e vida em sociedade. Engloba muito para além do saber ler, escrever e contar. Trata-se de uma competência que permite interpretar, relacionar, encontrar soluções para os problemas do dia-a-dia. Por este motivo, talvez faça mais sentido falar em múltiplas literacias, do que simplesmente em literacia.

De facto, as exigências sociais e do mundo laboral requerem cada vez mais competências em vários domínios. Os documentos de organismos como a UNESCO e a OCDE refletem a preocupação em dotar os cidadãos das competências necessárias, pois estas irão permitir ao acesso a melhores oportunidade de emprego, melhores condições de vida, etc.

Presentemente, o cidadão precisa de combinar capacidades de literacia nos mais variados domínios, nomeadamente no campo da literacia da informação, literacia científica, literacia dos media, literacia digital, literacia financeira, entre outros, daí a expressão múltiplas literacias.

A escola tem desempenhado um papel central na alfabetização das crianças. Todavia, e como se tem vindo a constatar ao longo desta investigação, existe todo um mundo para além dos muros da escola, onde as oportunidades para aprender e para desenvolver competências são inúmeras. Assim, “Educar para a literacia implica igualmente exercitar, em todos os contextos possíveis, actividades fomentadoras da aprendizagem e da exercitação da língua, numa pluralidade de situações e de práticas” (Azevedo, 2011, p.14).

Segundo este autor e baseando-se em Jane Braunger e Jan Patrícia Lewis (2006),

a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes (...), deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam (Azevedo, 2011, p.5)

Nesta ordem de ideias, as instituições não-escolares, dotadas de serviços educativos, promovem um conjunto de actividades educativas que podem potenciar o desenvolvimento de múltiplas literacias. Atente-se no caso das bibliotecas públicas que têm vindo a contribuir para o incremento dos níveis de literacia da leitura, literacia da informação e literacia digital e que encontra eco no Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Públicas ao considerar a literacia como uma das missão-chave da biblioteca pública, contribuindo assim para a concretização dos ODS.

As bibliotecas públicas, de acordo com o referido Manifesto, desenvolvem em actividades e programas de literacia, nomeadamente de literacia da informação, literacia dos media e literacia digital (UNESCO - IFLA, 2022) e neste construto, “as bibliotecas são instituições particularmente apropriadas para apoiar e promover acções de apoio ao desenvolvimento da literacia” (Calixto, 2003, p.10). O mesmo autor acrescenta que as bibliotecas são intervenientes decisivos no desenvolvimento da literacia pelo “facto de possuírem recursos de informação variados e em quantidade, sistemas de gestão de informação e pessoal especializado” (Calixto, 2003, p.1).

A existência de uma Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, que abrange a quase totalidade dos concelhos do país, coloca ainda em maior evidência o papel das

bibliotecas neste domínio, pois trata-se de um equipamento cultural que está enraizado por todo o país, mas sobretudo, trata-se de uma instituição próxima das populações com as quais interage diariamente através da dinamização de atividades que visam a promoção da leitura e do livro, muitas delas integradas no âmbito do Plano Nacional de Leitura, mas também o desenvolvimento de competências de pesquisa e recuperação da informação, associando a isto o desenvolvimento de competências digitais, pois estimulam a utilização das tecnologias de informação e de comunicação para identificar e localizar a informação.

A este respeito, lembrar também o papel dos arquivos no desenvolvimento da literacia da informação, concretamente da literacia arquivística. A literacia da informação prende-se com as competências em localizar, avaliar, usar e comunicar a informação, pois, como referem Faria e Pericão, a literacia da informação é um conceito que implica a “capacidade de fazer o uso efetivo das fontes de informação, incluindo a análise e avaliação da informação e a sua organização e uso num contexto individual ou de grupo” (Faria & Pericão, 2008, p.756). Por sua vez, a literacia arquivística está relacionada com a capacidade de os utilizadores consultarem e utilizarem os arquivos compreendendo como se processa o acesso às fontes primárias bem como a distinguir o valor dos documentos, isto é, a distinguir se se tratam ou não de fontes confiáveis.

Paralelamente e inerentemente à aquisição de competências no domínio da literacia da informação e, em particular, na literacia arquivística, os utilizadores de arquivos e de bibliotecas, ao usar as tecnologias da informação e da comunicação para acederem aos conteúdos e para otimizar a sua pesquisa e recuperação de informação, estão a desenvolver competências na área digital, daí que a este tipo de instituições também esteja associado o desenvolvimento da literacia digital.

O acesso e utilização da informação pode ser considerado como a pedra de toque no referente à literacia digital nos arquivos e nas bibliotecas, uma vez que, como referem Santos et al. (2023),

Com relação ao acesso à informação no âmbito dos arquivos, é nesse aspecto que a literacia digital denota uma de suas maiores influências. Isso porque o acesso eficiente às informações é um fator que envolve habilidades tanto dos profissionais quanto dos usuários, já que inclui a compreensão e o uso de bancos de dados digitais, sistemas de gerenciamento de documentos eletrônicos, repositórios digitais e outras ferramentas (p.12534).

Estas instituições têm de gerir e lidar com um grande volume de informação e, por isso, sentem a necessidade de recorrer a ferramentas tecnológicas para que o acesso à mesma seja efetivo. Esta circunstância requer o desenvolvimento, tanto por parte dos utilizadores internos como por parte dos utilizadores externos, de competências no domínio da literacia informacional como no domínio da literacia digital.

Acrescentar também uma outra dimensão no campo da literacia aos serviços educativos associados a instituições ligadas à gestão da informação (arquivos e bibliotecas), que corresponde ao papel de relevo que estas desempenham no âmbito da literacia mediática.

A literacia mediática refere-se às competências, aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos aceder e utilizar os meios de comunicação social de forma crítica, eficaz e segura, tal como consta da Diretiva 2018/1808 da União Europeia, não podendo ser confundida com literacia da informação.

Os arquivos são detentores de fontes originais da informação, isto é, são detentores de fontes primárias e o utilizador ao utilizá-las torna-se mais apto a reconhecer e a distinguir se está na presença de informação confiável, o que concorre para o desenvolvimento de competência relacionadas com a literacia dos media. Sucede o mesmo com as bibliotecas que disponibilizam o acesso a jornais e revistas, e neste contexto podem ajudar a que o utilizador faça uma leitura crítica das notícias bem como a selecionarem a informação que lhe convém.

A literacia mediática remete para a educação para os media e está relacionada com a educação para a utilização e consumo crítico e criterioso dos meios de comunicação. Neste contexto, as atividades promovidas pelas bibliotecas e arquivos concorrem também para o desenvolvimento de competências determinantes para a distinção das fontes, tornando o utilizador mais apto a avaliar e a analisar criticamente a informação que lhe é transmitida pelos meios de comunicação social.

Portanto, do atrás elencado, constata-se que tanto os arquivos como as bibliotecas são instituições reconhecidas como relevantes no desenvolvimento de múltiplas literacias. De facto, instituições desta natureza configuram-se como espaços que “proporciona[m] e estimula[m] a leitura, a reflexão, a criatividade, o pensamento crítico, a interação social e o aprendizado colaborativo por meio de seu acervo, serviços e ações de cunho educativo, social e cultural.” (Nicolino et al., 2022, p. 154)

Por conseguinte, pode afirmar-se que estas instituições são espaços integradores de múltiplas literacias (da leitura, dos media, da informação, do digital), que

desempenham um papel decisivo na capacitação dos seus utilizadores e contribuírem para a aprendizagem contínua e para a promoção do pensamento crítico.

Deixando de lado as instituições ligadas à gestão da informação, cabe ainda referir outro tipo de instituições não-escolares que através dos seus serviços educativos também podem ser consideradas relevantes no desenvolvimento de literacias. Entre elas, destacar as instituições científicas, como por exemplo os Centros Ciência Viva que através das atividades educativas que promovem levam o conhecimento científico ao cidadão. Neste contexto, a OCDE define a literacia científica como

a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela actividade humana (OCDE, 2003, p.133).

A estruturação dos Centros Ciência Viva assenta na promoção e comunicação do conhecimento científico. Nessa medida, as atividades promovidas por este tipo de instituição têm em vista tornar mais acessível a linguagem e conhecimento científico, inculcando nos seus utilizadores o interesse em perceber como se caracteriza o pensamento científico e de que forma é que ele está presente no dia-a-dia dos cidadãos.

Os Centros Ciência Viva têm a “capacidade de oferta múltipla, possibilitando a exploração de diferentes ambientes com oportunidade para realizar actividades de diferentes níveis de interacção e com diferentes meios de comunicação. Esta pluralidade estimula a curiosidade e interesse (...), permitindo-lhe explorar, questionar, manipular, experimentar” (Ferreira, Costa & Trincão., 2009, p.49).

A aquisição de competências de literacia científica em contextos de educação não-formal revela-se determinante na perceção que os cidadãos têm sobre a ciência, pois nestes espaços podem contactar diretamente com essa realidade sem que se sintam intimidados ou condicionados por não serem especialistas na matéria.

Dado que uma das características destes espaços consiste em proporcionar experiências aos seus utilizadores, convidando-os e envolvendo-os nas atividades, o cidadão que participa nas atividades organizadas pelos Centros Ciência Viva é estimulado a compreender as funções e finalidades da ciência, adquirindo competência de observação, análise, de resolução de problemas, entre outras, que podem ser replicadas noutros contextos da vida daqueles utilizadores.

Deste modo, o trabalho educativo promovido nestes contextos acrescenta competências ao cidadão, o que permite afirmar que os Centros Ciência Viva são fundamentais para o reforço do conhecimento científico e tendo como corolário um melhor entendimento da sociedade, possibilitando o exercício de uma cidadania mais esclarecida e ativa.

Em síntese, depreende-se que os serviços educativos existentes em instituições não-escolares, como seja bibliotecas, arquivos, Centros Ciência Viva, etc., são espaços privilegiados, pela sua natureza e pelas condições que possuem, para o desenvolvimento de múltiplas literacias. Este facto, torna evidente a relevância deste tipo de instituições no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, em que o cidadão para se manter atualizado e ser capaz de enfrentar os desafios com que se depara no dia-a-dia tem necessidade de adquirir competências nas mais variadas áreas do saber.

O incremento dos níveis de literacia, por meio do desenvolvimento de múltiplas literacias, concorre para o aumento da capacidade económica dos países e quanto mais competências o cidadão tiver melhores serão as possibilidades de ser bem-sucedido em termos de emprego e de conseguir melhores condições de vida. Além disso, o desenvolvimento de múltiplas literacias reflete-se no próprio exercício do que é ser cidadão, uma vez o cidadão ao estar dotado de mais competências, torna-se mais apto a compreender as situações e a reivindicar os seus direitos.

Por tudo o que foi dito anteriormente, conclui-se que os serviços educativos de instituições não-escolares ocupam um papel central no desenvolvimento de múltiplas literacias.

10.4. Realização de aprendizagens significativas

O processo de aprender é individual e condicionado pelos contextos bem como pelos intervenientes, refletindo-se no modo como as aprendizagens são efetuadas

Segundo Mayer (2008), a aprendizagem “refere-se a alterações duradouras no conhecimento do aprendiz, sendo nessas mudanças devido à experiência” (p.7). No mesmo sentido, Ambrose et al. (2010) consideram que a aprendizagem “é um *processo* que conduz a uma *mudança*, que ocorre como o resultado de uma *experiência* e que aumenta o potencial para melhorar o desempenho e a aprendizagem futura” (p.3).

Cada indivíduo tem um modo próprio de aprendizagem, isto é, características e preferências quanto à forma como aprende, como se apropria da informação e como a processa para construir novo conhecimento (Silva, 2007).

Têm sido vários os autores a interessarem-se por compreender a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem, identificando diversas teorias de aprendizagem. Por razões de ordem prática e por se entender que não cabe no âmbito da presente investigação um estudo aprofundado sobre as teorias da aprendizagem, optou-se por fazer uma breve referência a algumas das teorias de aprendizagem, nomeadamente a comportamentalista/behaviorista, a cognitivista e o humanismo.

Tavares e Alarcão (1999) e ainda Moreira (1999) identificam três grandes grupos de teorias de aprendizagem referindo que na comportamentalista/behaviorista o enfoque é colocado nos comportamentos observáveis, valorizando como bases psicológicas o Estímulo-Resposta e o condicionamento por reforço. Watson, Thorndike, Guthrie, Hull e Skinner são alguns dos principais representantes destas teorias.

No caso da teoria cognitiva, o enfoque é colocado nas capacidades do próprio indivíduo, isto é, nas capacidades de cognição que este apresenta. Como principais representantes da teoria de aprendizagem cognitivista podem referir-se autores como Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin, Piaget, Bruner e Ausubel.

Por seu lado, as teorias de aprendizagem humanistas são defendidas por Maslow, Buhler, C. Rogers e A. Combs e valorizam a personalidade do indivíduo e colocam a ênfase própria pessoa humana.

Apesar de se reconhecer a existência de diferentes teorias de aprendizagem, o que verdadeiramente importa reter é que a aprendizagem tem como objetivo maior a educação (Rogers, 1969). Segundo Moreira (1999), “ao invés de apresentar uma ‘teoria de aprendizagem’, Rogers propõe uma série de ‘princípios de aprendizagem’” (Moreira, 1999, p.142) e que podem ser resumidos da seguinte forma (Rogers, 1969):

1. O ser humano tem uma potencialidade natural para aprender;
2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria que está a ser ensinada é percebida como relevante para os seus objetivos;
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu é ameaçadora e tende a suscitar resistência;
4. As aprendizagens são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas ao eu se reduzem a um mínimo;

5. Quando a ameaça é percebida como pequena, a aprendizagem pode prosseguir;
6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através de atos;
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no processo de aprendizagem;
8. A aprendizagem é mais duradoura e abrangente quando envolve a pessoa como um todo.

Na realidade, a aprendizagem, do ponto de vista de Rogers, envolve um conjunto de aspetos que condicionam o modo como esta se processa. Este autor destaca o papel do ser humano durante a aprendizagem referindo que esta tem mais condições para se tornar efetiva quando aquilo que está a ser ensinado se interliga e enquadra com os objetivos de quem aprende, acrescentando que grande parte da aprendizagem significativa ocorre num contexto em que quem está a aprender tem uma participação ativa nesse processo.

O significado atribuído por Rogers a aprendizagem significativa, conforme refere Moreira corresponde a

mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento de conhecimento (Moreira, 1999, p.142).

Distinto do significado dado por Ausubel ao conceito de aprendizagem significativa, mas com muitos pontos em comum, Rogers considera que a aprendizagem está muito para além de aspetos cognitivos. Assim sendo, na perspetiva de Ausubel, Novak e Hanesian (1978),

A essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um subsuor) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos (p. 41).

Extrai-se da afirmação anterior que a aprendizagem significativa está relacionada com a valorização dos conhecimentos prévios que a pessoa que está a aprender já possui, considerando-os fundamentais para a construção de estruturas mentais que permitam descobrir outros conhecimentos. É neste construto, que na opinião destes autores, “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (idem, p. iv).

Na mesma linha de pensamentos, Moreira (2012) considera que a

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (p.2).

A aprendizagem significativa deriva da teoria construtivista, estando associada à epistemologia do construtivismo humanístico, que defende que o ser humano “constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objetos (a linguagem, p. ex. revela-se fundamental)” (Valadares & Moreira, 2009, p.13).

O ser humano só aprende aquilo que sente e que consegue relacionar com conhecimentos prévios, daí que as experiências de aprendizagem devam ser construídas de forma a terem impacto na vida das pessoas, marcando-as de forma positiva e estimulando a vontade de aprender.

Atento o atrás referido, pode depreender-se que as aprendizagens acontecem se forem significativas, ou seja, se o aluno e/ou utilizador se identificar e for capaz de relacionar as aprendizagens que está a realizar com conhecimentos previamente adquiridos. Este ponto de vista é partilhado por Carlinda Leite (2012), quando refere que:

a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando se torna significativa, isto é, quando permite que os alunos atribuam significado às situações com que convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que já possuíam. (p.88).

Os espaços e contextos de educação não-formal, como são exemplo os serviços educativos em instituições não-escolares, apresentam-se como uma oportunidade para a realização de aprendizagens significativas, na medida em que as suas atividades são construídas ou possuem ligação com conhecimentos prévios que o utilizador daqueles serviços já possui, acrescentando a esse conhecimento mais conhecimento.

Nesta linha de pensamento, a ida a um museu ou outra instituição de natureza similar traz benefícios para a formação do ser humano, conforme defendem Ribeiro e Castro, quando afirmam que se pode “desfrutar mais de uma visita a um museu, leitura de um livro, de assistir a um concerto de música ou peça de teatro (Ribeiro & Castro, 2021, p. 46).

Deste modo, a aproximação a este tipo de instituições potencia a realização de aprendizagens significativas, uma vez que através da participação nas atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos de instituições não-escolares o utilizador desses serviços tem a oportunidade de explorar e relacionar conhecimentos previamente adquiridos com novos conhecimentos, gerando, por esta via, aprendizagens que o marcam.

Conforme referido anteriormente, a atividade desenvolvida pelos serviços educativos em instituições não-escolares enquadra-se no âmbito da modalidade de educação não-formal e uma das suas especificidades está relacionada com o facto de recorrerem a “práticas atrativas e motivadoras para os alunos, que devem ser articuladas ao nível do projeto educativo e/ou curricular” (Santos et al., 2013, p. 23), isto é, os serviços educativos utilizam metodologias ativas de ensino, centrando a sua atenção no utilizador, logo, valorizando os conhecimentos prévios deste, desencadeando, assim, um processo de aprendizagem significativa e duradoura.

Na verdade, é sabido que as aprendizagens “são mais eficazes quando o estudante se envolve na construção do conhecimento, quando é mais ativo no processo, quando inquire, pesquisa, manipula os materiais e a informação” (Melim & Rodrigues, 2022, p.62), o que remete para um dos princípios da aprendizagem defendidos por Rogers (1969) que no essencial corresponde ao facto de o ser humano aprender melhor em situações nas quais tem de intervir diretamente, em que tem de atuar e não ser um mero espectador e memorizar os conhecimentos que lhe estão a ser apresentados.

O carácter lúdico e prático associado às atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos de instituições não-escolares, nomeadamente as atividades promovidas pelos Centros Ciência Viva, pelos Museus e outras instituições não-escolares concorrem, neste contexto, para a promoção de aprendizagens significativas.

Com efeito, como referem Silva e Bianco (2020), “a abordagem lúdica (...) e os materiais didáticos se transformam em ferramentas pedagógicas fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem” (p.4), podendo afirmar-se que as instituições não-escolares, espaços onde prevalece a modalidade de educação não-formal, promovem “uma série de atividades (de oficinas, de visitas, de jogos, de experiências, etc.) (...) [que] contribuem de forma determinante para o desenvolvimento de novas aprendizagens e novas competências” (Calado, 2014, p.77).

O caráter lúdico, interativo e prático das atividades educativas dinamizadas naqueles espaços de educação não-formal faz com que a abordagem pedagógica das instituições não-escolares promova a afetividade e proximidade entre os utilizadores dos serviços educativos, aspetos fundamentais para a realização de aprendizagens significativas.

Por esta razão, pode afirmar-se que a ludicidade das atividades educativas e a componente afetiva associada às atividades educativas constituem-se como uma característica chave dos serviços educativos, na medida em que nestes espaços de educação não-formal se “promove a participação ativa de todos, de forma livre e voluntária, num contexto preferencialmente não-hierárquico” (Calado, 2014, p.78) onde, em termos metodológicos, se privilegia “a interatividade, a iniciativa, a apropriação do processo por parte de todos os participantes” (idem, ibidem).

No enquadramento anterior, os serviços educativos apresentam-se como espaços potenciadores da promoção de aprendizagens significativas pelo facto de utilizarem práticas educativas e metodologias ativas de ensino aprendizagem que assentam na valorização dos conhecimentos prévios que os utilizadores daqueles serviços possuem.

Além disso, o facto de as atividades realizadas em instituições não-escolares detentoras de serviços educativos terem também associada a dimensão afetiva e lúdica, contribui para o reforço da importância que estas instituições têm na promoção de aprendizagens significativas.

10.5. Complemento e consolidação de aprendizagens

A escola utiliza com frequência espaços de educação não-formal com o intuito de demonstrar, em contexto prático, os conteúdos abordados em sala de aula. A realização de visitas de estudo a museus, centros de arte ou de ciência são entendidas

tanto por professores como por alunos como uma oportunidade para complementarem e consolidarem conhecimentos e aprendizagens.

Diversos estudos demonstram existir ganhos efetivos na participação dos alunos em atividades de cariz didático-pedagógico desenvolvidas pelas instituições não-escolares. De facto, Griffin citado por Hauck e Henklein reconhece que “os museus podem complementar o processo educativo, e os estudos a respeito do valor intrínseco das visitas escolares a museus de ciências indicam que os discentes apresentam ganho cognitivo evidente comparados aos que não participam dessas visitas” (Griffin, 2004, cit. por Hauck & Henklein, 2022, p. 45), o que vai ao encontro da opinião de Melim e Rodrigues que consideram que “os museus como espaços favoráveis às aprendizagens complementares ao currículo oficial” (Melim & Rodrigues, 2022, p. 61).

No mesmo sentido, Hauck e Henklein (2022) reconhecem que “visitas escolares a museus, contribuem para aquisição e consolidação de conhecimentos, promovem interdisciplinaridade e enriquecimento pessoal através de contemplação, reflexão e interpretação relativas à produção e criação artísticas, bem como valorização do património cultural” (p. 42).

A frequência e participação em atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos de instituições não-escolares tornam possível que o utilizador, seja aluno ou não, contacte com diferentes realidades e conceitos, estimulando a aquisição de valores sociais, éticos e estéticos fundamentais ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Além disso, é sabido que a apropriação de conhecimentos fica potenciada quando o interveniente no processo de aprendizagem tem uma participação ativa na construção do conhecimento, principalmente quando são utilizados métodos de ensino baseados na experimentação. Muitas das atividades promovidas pelas instituições não-escolares têm um pendor prático, voltado para a experimentação, em que os educadores informais e os educadores formais (professores) são convocados a estimular os utilizadores que frequentam aqueles espaços a realizarem aprendizagens e a adquirem novos conhecimentos, fazendo-os sair da sua zona de conforto.

Efetivamente, as instituições não-escolares, nomeadamente os museus, têm vindo a consolidar as teorias da aprendizagem construtivistas que definem os sujeitos como sendo ativos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências,

do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal (Barriga & Silva, 2007, p.59).

As metodologias ativas de aprendizagem centram a sua atenção no utilizador/aluno, cabendo ao mediador ou educador não a transmissão de conhecimentos, mas o acompanhamento, ajudando-os a compreender a realidade que os rodeia. Por esta via, os utilizadores/alunos são estimulados e levados a pensar que são capazes de aprender aquilo que inicialmente entendem como sendo extremamente complexo ou mesmo impossível de aprender ou fazer, o que nos remete para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido por Lev Vygotsky.

Segundo o autor anterior, as aprendizagens têm de ser estimulantes, têm de estar no limiar da capacidade atual, devendo o professor/educador assumir-se como mediador que conduz o utilizador/aluno à próxima etapa de desenvolvimento, daí que as aprendizagens e conhecimentos adquiridos no contexto das instituições não-escolares assumam destaque, pois, “a pessoa se forma nos contextos sociais em que interage, uma vez que estes lhe proporcionam experiências de apropriação do conhecimento construído pela humanidade, capazes de ativarem as suas mais diversas capacidades” (Damião, Rocha & Nascimento, 2020, p. 125).

Por conseguinte, as atividades educativas promovidas por instituições não-escolares, pelo facto de valorizarem os conhecimentos prévios do utilizador e de assentarem em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, apresentam-se como verdadeiras oportunidades para complementar ou consolidar aprendizagens.

Junta-se a isto o facto de as atividades educativas realizadas no âmbito destas instituições terem frequentemente associado um forte pendor interativo, tornando o processo de ensino aprendizagem mais estimulante quando comparado com o ensino tradicional que é marcadamente expositivo. Desta maneira, “As possibilidades educativas que aqui se vislumbram, mais do que um mero *complemento* ou *suplemento* à educação escolar representam uma matriz de aprendizagens significativas com evidentes vantagens na consolidação das trajetórias escolares e profissionais desses alunos” (Palhares, 2009, p. 63).

A aprendizagem, numa perspetiva cognitiva, é vista como a aquisição de novas informações que, por sua vez, são integradas nos conhecimentos previamente existentes, permitindo corrigir, aumentar ou rever os conhecimentos anteriormente adquiridos. Para haver aprendizagem, é necessário que quem aprenda esteja atento, seja capaz de reter a informação que está a absorver e, por fim, seja capaz de recuperar

o que aprendeu. Estas correspondem, segundo Pinto (2001), às três fases da construção do conhecimento.

Do ponto de vista deste autor,

Para se aprender alguma coisa é preciso primeiro prestar atenção e prestar atenção significa antes de mais seleccionar um ou mais estímulos de entre os muitos que nos rodeiam de modo a poderem ser processados de forma mais vasta e profunda em momentos posteriores, se tal for considerado conveniente (p.18).

Em face da afirmação anterior, deduz-se que só haverá aprendizagem se a pessoa estiver interessada em aprender, sendo, portanto, condição essencial para a realização de aprendizagem que quem está a aprender preste atenção, se foque na informação que está a receber.

A segunda fase da construção do conhecimento está relacionada com a capacidade de reter informação. Esta trata-se de uma fase extremamente importante no processo de aprendizagem, dado que é neste momento que se torna necessário encontrar estratégias que conduzam à consolidação dos conhecimentos que estão a ser adquiridos. Sem a consolidação da aprendizagem os conhecimentos não são retidos, o que inviabiliza a sua recuperação e utilização no futuro, daí que seja fundamental a adoção de estratégias que concorram para a consolidação das aprendizagens.

Uma vez que apenas haverá recuperação dos conhecimentos nas situações em que as aprendizagens foram sedimentadas, isto é, em que foram registadas de forma permanente pelo aprendente, a questão da consolidação das aprendizagens constitui um aspeto essencial no domínio da construção do conhecimento.

É neste construto que o trabalho desenvolvido pelos serviços educativos em instituições não-escolares pode contribuir para a consolidação das aprendizagens. Estas instituições utilizam frequentemente estratégias educativas/pedagógicas que despertam a atenção e interesse dos seus utilizadores, nomeadamente a interatividade e ludicidade das atividades que promovem.

O conceito de ludicidade, de acordo com Lopes (2005), corresponde ao conjunto de processos interativos e relacionais onde são desenvolvidas ações com significado lúdico, como são exemplo as brincadeiras, os jogos e as atividades recreativas e de lazer.

A este propósito, será de destacar o papel da utilização de jogos educativos pelos serviços educativos das instituições não-escolares como ferramenta para a apropriação por parte do utilizador de novos conhecimentos.

Caetano (2004) considera que através da “utilização do jogo (...) podemos auxiliar a criança a desenvolver a sua curiosidade, a imaginação, a criatividade, construindo a inteligência ajudando a mesma a socializar-se, ou seja promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança” (p. 16). Na mesma linha de pensamento, Antunes (2004) refere que “o jogo ganha espaço como a ferramenta [educativa] ideal (...), na medida em que (...) desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-a a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade” (p. 37).

A utilização destas estratégias, nomeadamente a ludicidade das atividades, por partes dos serviços educativos de instituições não-escolares tem como objetivo prender a atenção dos seus utilizadores, com o intuito de otimizar o processo de aquisição e consolidação das aprendizagens, pois torna aprendizagem mais eficaz e duradoura, fazendo com que fique registada de forma permanente na memória dos utilizadores.

Tomando em consideração o atrás elencado, sobressai a ideia de que os serviços educativos desempenham um papel crucial na consolidação das aprendizagens, devendo, por esse motivo, ser encarados como uma mais-valia pelas instituições de ensino que podem recorrer a elas para em contexto prático demonstrarem os conhecimentos abordados em sala de aula.

Estes serviços representam igualmente uma mais-valia para o utilizador comum que frequenta e participa nas atividades educativas por eles dinamizadas, uma vez que aí têm acesso e contacta com novos conhecimentos que são absorvidos de forma mais eficaz e duradoura por encerrarem em si um forte componente interativa e lúdica.

10.6. Estímulo da educação pela arte

Museus, centros de arte e centros culturais são alguns dos exemplos onde existem serviços educativos que promovem atividades que se enquadram na modalidade de educação não-formal. Muitas destas instituições são detentoras de coleções ou espólios que resultam de várias expressões artísticas, nomeadamente da pintura, da escultura, do cinema, da literatura, etc., tornando-se necessário dá-las a

conhecer e valorizá-las. Uma das formas de o fazer consiste na realização de atividades educativas organizadas pelos serviços educativos daquelas instituições.

Neste contexto, os serviços educativos deste tipo de instituições juntam dois conceitos distintos: a educação e a arte. Os serviços educativos asseguram a função educativa destas instituições, fazendo a ligação entre as coleções/espólios e a sociedade, promovendo o conhecimento sobre estes e aproximando-os do público.

A educação pela arte, parte do pressuposto de que é possível educar através da arte. Tendo como referências autores como Herbert Read e Elliot Eisner, a educação pela arte teve a sua génese no pensamento de Platão quando este considerou a arte uma forma de elevação da alma, pois como refere Sousa (2003) o que “Platão concebe como educação será, pois, o esforço do homem em caminhar à luz daquela espiritualidade, uma evolução moral, com objetivos claramente voltados para o desenvolvimento espiritual” (Sousa, 2003, p.21).

Read compartilha do entendimento de Platão sobre educação pela arte, afirmando que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2001, p.1). Na perspetiva de Read a

arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social. (Mounier, 1962; Faure, 1968; Hóz, 1972, citados por Sousa, 2003, p.25).

Nesta perspetiva, a educação pela arte valoriza a singularidade de cada ser humano, concorrendo para a sua formação integral e visa propiciar o crescimento individual de cada ser humano devidamente enquadrado no seu contexto social, defendendo, assim, que é possível o ser humano manter a sua individualidade e estar integrado na sociedade.

A educação pela arte tem como o objetivo a criação de condições para que o ser humano se possa expressar livremente, “aceitando as manifestações emocionais de vária ordem que ela expressa, canalizando-as ou sublimando-as em tarefas que a possam compensar das dificuldades com que necessariamente se têm que defrontar na sua vida” (Sousa, 2003, p.85). Deste modo, a educação pela arte proporciona a exteriorização das emoções e dos sentimentos bem como a sublimação dos desejos, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Também Gonçalves, Fróis e Marques (2011) partilham deste entendimento, afirmando que

A arte incute-nos a vontade de aperfeiçoamento contínuo, apenas através da sua exemplaridade, e predispõe-nos para uma compreensão aprofundada do mundo e de nós mesmos. Perante uma obra de arte, o pensamento e a emoção conjugam-se; e, desse modo, são-nos revelados modos de melhorar o mundo e a vida pessoal (p.13).

Na realidade, a arte enquanto forma de expressão e comunicação auxilia na compreensão do mundo, estimula o sentido crítico e estético, o que traz benefícios para a vida daqueles que contactam com as diferentes manifestações de arte, pois promove o debate e origina a colocação de interrogações. Todavia, importa ressaltar que a educação pela arte não pretende ensinar conceitos teóricos desta área nem ensinar técnicas para a criação artística, nem ensinar a interpretar obras de arte.

Desta forma, a educação pela arte visa não promover a arte em si, mas antes a promoção da própria educação. Efetivamente, a arte está ao serviço da educação, servindo por isso como “meio de promover a Educação” (Sousa, 2003, p. 80). De acordo com este entendimento

A ideia de Educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondendo à formação de uma sensibilidade estética, do gosto pela beleza, mas de uma larga concepção da formação do homem, toda ela baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os outros factores, exercendo o seu efeito sobre o seu humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afectiva e moral (Wojnar, 1963, citado por Sousa, 2003, p. 80)

Portanto, a educação pela arte visa a formação integral do ser humano o que engloba necessariamente a sua formação nas componentes afetiva e moral. Desta maneira, compreende-se que a educação pela arte almeje ativar os sentidos e as

emoções, dado que a arte enquanto espaço de criação e liberdade permite ao ser humano despertar a sensibilidade e o sentido estético.

Daí poder afirmar-se que o ensino das artes estimula o desenvolvimento da criatividade e de capacidades relacionadas com a apreciação do sentido estético, para além, do desenvolvimento de capacidade de expressão e comunicação. É precisamente esse o elemento diferenciador da educação pela arte relativamente às restantes formas de educação, pois como refere Batalha (2004) “o desabrochar das expressões e a problematização do objeto artístico, assumem-se indiscutivelmente como uma inovação educacional” (Batalha, 2004, p. 9).

É sabido que o ser humano tem a particularidade de ser dotado de capacidades de imaginação e de sensibilidade (Damásio, 2004) e, neste contexto, a arte desempenha uma função transformadora (Fróis, 2000), pois possibilita que seja dado um novo sentido ao mundo e aos objetos, isto é, o contacto com as diferentes formas de arte ou manifestações artísticas permitem ao ser humano o desenvolvimento das capacidades inatas de imaginar e de sentir, o que possibilita a atribuição de novos significados e entendimentos ao mundo real.

Atento o atrás referido, pode concluir-se que “as pessoas que estudem ou pratiquem arte adquirem de imediato uma capacidade extrema de conseguirem ler e analisar o mundo em que vivem, ao mesmo tempo que também são autoras de respostas mais criativas nas mais variadas situações” (Silva, 2014, p.16).

No mesmo sentido Pinheiro considera que “As artes são uma forma de educar mais apelativa para as crianças nestas idades e além disso têm o poder de desenvolver nelas a criatividade, a imaginação e são uma forma de explorar emoções e interesses nas crianças” (Pinheiro, 2017, p.35).

Sendo assim, a educação pela arte em instituições não-escolares apresenta-se como uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da criatividade, para a aquisição ou alargamento de competências de comunicação e expressão. Talvez por essa razão, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, que aprovou as linhas orientadoras do Plano Nacional das Artes bem como o documento Estratégia do Plano Nacional das Artes (PNA) 2019-2024, seja mencionada a importância de reforçar, junto dos artistas e das instituições culturais, a consciência da dimensão educativa das artes e do seu impacto social.

Desenvolvido em articulação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, o PNA visa dar cumprimento ao estipulado na Constituição da República Portuguesa, em particular ao artigo 73.º onde se afirma que “todos têm direito à

educação e à cultura” (artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa). Com uma abrangência temporal de uma década, 2019-2029, o PNA tem como objetivo “organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em parceria com entidades públicas e privadas” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro). Esse mesmo documento menciona a necessidade das instituições escolares e das instituições culturais se unirem e trabalharem em conjunto na promoção da educação pela arte, devendo para isso serem desenvolvidas redes de colaboração e parcerias com entidade públicas e privadas.

Observa-se deste desiderato, a preocupação em proporcionar a criação de situações que concorram para a promoção da educação pela arte, não só em contexto escolar, mas também em contexto não-escolar, por forma a que todos os cidadãos possam ter acesso aos benefícios associados à educação pela arte.

Na verdade, a arte enquanto forma de expressão individual e cultural apresenta-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento do ser humano e, nessa medida, as artes são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, dado que ao estimularem a imaginação e a criatividade também estão a estimular o pensamento crítico e a educar para as emoções.

As instituições não-escolares, com destaque para as patrimoniais, nomeadamente museus, centros de arte e cultura, bibliotecas, etc. são lugares privilegiados para a promoção de atividades educativas que proporcionam e estimulam a educação pela arte, seja como complemento à educação formal seja na ótica da aprendizagem ao longo da vida.

No referente à presença da educação pela arte nos estabelecimentos de ensino, documentos estratégicos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória reforçam a importância das artes na educação, reconhecendo-a como estruturante. Este documento reconhece o desenvolvimento de competências na área da sensibilidade estética e artística como aspeto fundamental para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Para tal, é necessário que o aluno interaja com diferentes manifestações culturais e artísticas, que seja incentivado a criar e a expressar-se através das artes bem como ser capaz de apreciar criticamente as diversas realidades artísticas.

É neste ponto que as instituições não-escolares, sobretudo as de pendor patrimonial e cultural, se afiguram como relevante e determinantes no estímulo à educação pela arte, na medida em que ao serem detentoras de coleções, entenda-se

obras/peças de arte, que resultam da criação artística, reúnem as condições para o desenvolvimento de competências na área da sensibilidade estética e artística.

Através da interação com as diferentes manifestações artísticas estimula-se, por um lado, a criatividade, a imaginação e também o sentido estético e crítico e, por outro lado, o contacto com a arte permite compreender e aceitar que existem diferentes formas de expressão e de comunicação, logo, diferentes formas de viver e compreender o mundo. Esta circunstância tem um impacto significativo na atitude cívica e na forma como se processam as relações sociais, podendo, por isso, afirmar-se que a educação pela arte acarreta enormes benefícios do ponto de vista social, na medida em que pode ser associada ao exercício de uma cidadania mais esclarecida e participativa.

Em síntese, os lugares marcados pela presença de diversas formas de arte apresentam-se como espaços potenciadores da realização de aprendizagens no âmbito da educação pela arte. A aproximação do cidadão a esses espaços apresenta vantagens significativas no desenvolvimento de competências fundamentais à vida em sociedade, nomeadamente no que se refere às competências na área da sensibilidade estética e artística, mas não só. Nestes locais, estimula-se a imaginação e a criatividade, aspetos importantes na abordagem aos problemas com que o cidadão se depara na sua vida. Estimula-se igualmente a inteligência emocional, na medida em que a educação pela arte está associada ao domínio das emoções e dos sentimentos.

Por tudo isto, entende-se que os serviços educativos de instituições não-escolares cuja atividade está relacionada com a área das artes e/ou cultura são determinantes para o desenvolvimento integral do ser humano e, em consequência, para uma melhor vivência enquanto cidadão.

10.7. Reforço do ensino experimental

Segundo Bazin “A ciência não pode ser assimilada através de uma mera escuta passiva, precisa de ser praticada de verdade” (Bazin, 1998, p.34). Partindo do pressuposto de que a ciência tem de ser experimentada, apresenta-se como central a adoção de metodologias de ensino experimental que permitam o contacto e a aprendizagem científica.

A educação em ciências desempenha um papel fundamental na formação do cidadão na medida em que as atividades práticas e experimentais concorrem para o desenvolvimento de competências científicas essenciais ao exercício de uma cidadania

ativa e plena. Assim se compreende que a UNESCO em 1999 tenha proclamado na Declaração final da Conferência Mundial sobre Ciência para o século XXI: um novo compromisso que

o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2003, p.29).

Tradicionalmente, a escola é apontada como a instituição de referência no desenvolvimento da literatura científica, todavia, autores como Martins (2002), Reis (2004), Wellington (1991) destacam o papel desempenhado pelas instituições não-escolares neste domínio. Na realidade, instituições fora do sistema de ensino desenvolvem atividades que contribuem para o reforço do ensino experimental e consequentemente do conhecimento científico.

Se durante anos vigorou a ideia de que a aprendizagem de ciências acontecia exclusivamente nos contextos formais de educação, atualmente, conforme sustentam Pro Bueno (2005) e Rodrigues (2005), a aprendizagem científica ocorre noutros contextos para além da escola.

Os museus e Centros Ciência Viva, considerados ambientes onde prevalece a modalidade de educação não-formal dinamizam através dos seus serviços educativos atividades e projetos que visam ajudar a entender os avanços científicos e tecnológicos e a comunicar ciência, procurando criar uma maior proximidade entre investigadores/cientistas e os cidadãos (Caldeira, 2006).

Estes espaços/instituições privilegiam a articulação do afetivo, do emotivo, do sensorial e do cognitivo bem como do abstrato e do tangível, e, por essa razão, têm vindo a assumir um papel de destaque na educação em, para e sobre ciências (Martins, 2002a), na medida em que “Os Museus e Centros de Ciência que organizam actividades e exposições com fins educativos, oferecem ao público explicações científicas e promovem a sensibilização à Ciência” (Costa, 2007, p.17).

O carácter interativo é uma característica das atividades promovidas por estas instituições através dos seus serviços educativos. Aí os utilizadores desse serviço são convidados a explorar e a interagir, numa lógica construtivista, ativa e problematizadora. Segundo Gil e Lourenço (1999), a participação nas atividades educativas promovidas

por instituições não-escolares permite a compreensão dos princípios que estão na base do conhecimento científico e da sua evolução.

Estas instituições devem ser olhadas pelas escolas como um recurso educativo com enorme potencial no ensino e comunicação de ciência, dado que, ao estarem equipadas com recursos que habitualmente a escola não dispõe, permitem a experimentação, a prática de ciência. Daí que, na opinião de Guisasola e Morentin (2005), deva haver uma articulação entre as instituições não-escolares que promovem atividades no âmbito da educação em ciência e as instituições formais de ensino, uma vez que o trabalho conjunto entre as duas instituições apresenta vantagens significativas na aprendizagem de e sobre ciência.

Outro argumento apontado por Caldeira (2006) para a aproximação da escola a estas instituições prende-se com o facto de estas sensibilizarem para a cultura científica, utilizando uma linguagem marcada pelo divertimento e estímulo da curiosidade. Esta atitude perante a ciência, por parte dos serviços educativos de instituições não-escolares pode ajudar a motivar os alunos, mas também os professores para ciência, pois, como revelam vários estudos, estes ainda não estão preparados para a prática do ensino experimental (Gonçalves, Valadas & Freire, 2011). Junta-se a isto o facto de diversos estudos referirem serem incipientes as práticas de educação em ciências (Martins et al., 2007).

Esta questão ganha ainda mais sentido à luz do enquadramento normativo relativo ao ensino experimental em ciências. Numa breve retrospectiva sobre o ensino experimental em ciências, em Portugal, constata-se que a ciência e o ensino experimental até há poucos anos não tinha uma presença marcada nas instituições escolares nem nas restantes instituições existentes na sociedade. Porém, a partir da década de 90 do século XX, o ensino da ciência, do pensamento científico e a comunicação de ciência ganharam um novo impulso.

José Mariano Gago foi um dos principais impulsionadores do ensino experimental, em Portugal no final da década de 90. No seu livro *Manifesto para a Ciência em Portugal*, considerava que “o desafio do desenvolvimento científico atinge o país inteiro e põe em jogo mecanismos que atravessam a sociedade toda. Sem cultura científica mínima são escassas as oportunidades de cidadania autêntica, de construir ou participar nas escolhas de sociedade” (Gago, 1990, p. 10).

Esta constatação esteve na origem daquilo que viria a ser identificado como um dos marcos da promoção e comunicação de ciência, o Programa Ciência Viva, que esteve na génese dos Centros Ciência Viva. É a partir desta altura que surge em

Portugal uma nova dinâmica para o conhecimento científico e para o ensino experimental.

Os Centros Ciência Viva enquadram a sua atividade na modalidade de educação não-formal e, de acordo com Santos e Matela, “melhoram a educação científica nas escolas pela aprendizagem viva das ciências” (Santos & Matela, 2005, p. 2). Instituições não-escolares desta natureza constituem importantes parceiros para a população em geral, pois proporcionam a aprendizagem da ciência e ajudam a comunicá-la utilizando uma linguagem simples, mas também para as instituições formais de ensino, uma vez que pela génese e especificidade se encontram dotadas de equipamentos que potenciam o ensino experimental em ciências.

Do ponto de vista normativo e, no momento presente, a preocupação com o ensino experimental em ciência encontra-se plasmada em dois diplomas estruturantes: por um lado, o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que aprovou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Referir ainda, neste domínio, as aprendizagens essenciais.

O primeiro documento faz referência às competências que os alunos devem apresentar no final do ensino secundário, encontrando-se entre elas o saber científico técnico e tecnológico. O desenvolvimento dessa competência efetua-se através do ensino experimental, daí que seja feita referência a este aspeto nos documentos que abordam a questão das metas curriculares e das aprendizagens essenciais. No referente ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este perceciona a ciência e o trabalho experimental como princípios e como prioridades (cfr. alínea p) do n.º 1 do artigo 4.º e alínea a) do artigo 19.º) da educação.

Neste contexto, a importância da ciência, em sentido amplo, e do ensino experimental é reconhecida pelos diplomas legais da especialidade, considerando-os como estruturantes. O facto de os professores não desenvolverem esta área e de muitos dos estabelecimentos de ensino não terem condições para a prática do ensino experimental leva a que as instituições não-escolares que centram a sua atividade na área das ciências, como são exemplo os Centros Ciência Viva, ocupem uma posição de destaque no campo da educação científica e na comunicação de ciência, tornando-as um vetor fundamental para o reforço do ensino experimental.

De facto, como concluem Guisasola e Morentin (2007), a frequência e participação nas atividades educativas dinamizadas por estas instituições propiciam

atitudes positivas face à ciência e sua aprendizagem, devendo as instituições escolares e as não-escolares colaborarem entre si e não entreolharem-se como concorrentes, pois complementam-se mutuamente.

Em face do exposto, uma das finalidades que pode ser atribuída aos serviços educativos das instituições não-escolares consiste no reforço do ensino experimental em ciências, dado que estas entidades realizam diversas atividades educativas, isolada ou conjuntamente com instituições escolares, que se revelam fundamentais à promoção do conhecimento científico e à comunicação de ciência, contribuindo por esta via para o aumento da literacia científica.

11. Serviços educativos em instituições não-escolares

Com a ampliação do conceito de educação, esta deixou de estar restrita ao espaço escola, em sentido lato, podendo acontecer em diversos lugares e contextos. Esta realidade abriu espaço para o aparecimento de outras instituições que passam a assumir também um papel relevante na área da educação.

De facto, é possível encontrar serviços educativos no mais variado tipo de instituições, valendo a pena compreender as razões que estão na sua génese e a sua utilidade no âmbito da educação não-formal.

Assim, de seguida, procede-se à identificação e caracterização de algumas instituições que são detentoras de serviços educativos, nomeadamente as existentes no seio de equipamentos culturais, de instituições de ciência, de organizações da sociedade civil e de instituições ligadas ao mundo empresarial.

11.1. Serviços educativos em equipamentos culturais

Os serviços educativos em Portugal começam a ganhar notoriedade dentro do funcionamento das instituições culturais. Estas são locais onde o público procura desafios, geralmente relacionados com aquisição de conhecimento e/ou entretenimento (Barriga & Silva, 2007), fazendo com que a dimensão educativa das instituições ligadas à área da cultura tenha vindo a ser reconhecida e assumida por estas instituições.

Efetivamente, “nas instituições culturais e de lazer que possuam serviços educativos de carácter não-formal, propiciam-se iniciativas tão ou mais enriquecedoras,

potenciadoras da aprendizagem dos conhecimentos propostos nos currículos oficiais” (Melim & Rodrigues, 2022, p. 61) e geradoras de aprendizagens numa perspetiva de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida.

Partindo desta premissa, esta parte do Capítulo II ocupa-se em perceber a génese e evolução dos serviços educativos nas instituições culturais, com destaque para os arquivos, bibliotecas, centros de arte e museus.

11.1.1. Arquivos e bibliotecas

A génese dos serviços educativos em arquivos não é fácil de balizar em termos cronológicos nem em termos geográficos. O que se apurou a este respeito é que, a partir de meados do século XIX, começaram a surgir algumas iniciativas que incentivavam a utilização dos arquivos em contexto escolar e das quais será dada nota de seguida.

Em Inglaterra, por volta do ano de 1850, o governo inglês emitiu uma recomendação sugerindo a utilização dos arquivos em contexto escolar. Em sentido idêntico, também em França, em 1867, é recomendada a utilização dos arquivos na elaboração de atividades culturais, nomeadamente em exposições, tendo daí resultado a elaboração de dossiers sobre diversos temas e tipos de documentos (Chave, 2012). Mais tarde, em 1912, o governo francês emitiu uma circular recomendando aos estudantes e futuros professores da área da História que visitassem os arquivos. De igual modo, na Bélgica, em 1880, o Ministério da área da Educação recomendou a organização de visitas aos vários arquivos do país.

De acordo com Franz (1986), o primeiro serviço educativo em arquivos surgiu em 1950, em França, tendo como objetivo promover a cooperação sistemática entre arquivistas e educadores, designadamente incentivando a realização de pesquisas em arquivos em contexto escolar.

A partir dessa data foram diversas as iniciativas realizadas para debater o potencial dos arquivos na educação. A título de exemplo, refira-se o I Congresso Internacional de Arquivos, realizado em Paris, em 1954, que teve como tema as ações educativas e ensino (Pérez Herrero, 2006). Destacar, ainda neste âmbito, o estudo de W.E. Tate, de 1949, que reflete sobre a utilização dos arquivos em sala de aula e sobre a importância que os arquivos têm no desenvolvimento dos alunos, principalmente no que se refere ao conhecimento da história local.

Sobre esta matéria, salientar também o trabalho de Régine Pernoud (1951) que aborda o potencial educativo das exposições realizadas pelos arquivos. Referir também o texto de Hugh A. Taylor (1972), que critica o caráter passivo das exposições promovidas pelos arquivos, propondo que estas sejam concebidas de forma a incentivar a participação de quem as visita e sugerindo a educação pela vivência, isto é, este autor defende que as exposições realizadas pelos arquivos levem os alunos a compreender os próprios arquivos.

Na década de 80 do século XX, o Conselho Internacional de Arquivos, no primeiro número do *Internacional Journal of Archives*, identificou a educação e ensino como uma das sete áreas da Arquivística: “direction and planning, conservation, records management, buildings and equipment, automation, reprography and education and training” (O’Neil, 1980, p. 5). Nesse período, a UNESCO, por seu lado, criou o programa *Records and Archives Management Programme*, com o objetivo de estudar e difundir as melhores práticas na área dos arquivos, tendo daí resultado a publicação do estudo da autoria de Eckhart Franz (1986) que discutia o ensino através dos arquivos e identificava a difusão como uma função arquivística e valorizava os arquivos como património cultural.

A propósito da difusão em arquivos, importa referir que autores como Heloísa Belotto (2006), Jean-Yves Rousseau e Carol Couture (1998) consideram a ação educativa em arquivos uma vertente da difusão. Segundo Belotto, as ações educativas em arquivos não dizem só respeito às parcerias que é possível estabelecer com as instituições formais de ensino, estas estão relacionadas com aquilo que a autora denomina de “educação popular” uma vez que tem em conta o cidadão e pretende “desenvolver nele o senso crítico e a compreensão solidária por aquilo que o rodeia” (Belotto, 2006, p. 231).

Apesar de ser reconhecida a importância do papel educativo dos arquivos, a existência formal de serviços educativos no seio deste tipo de instituição ainda não é muito comum, porém, é frequente a promoção de atividades com potencial educativo por parte destas instituições. De acordo com Fugueras et al. (2001) os serviços educativos em arquivos devem visar a difusão, divulgação dos fundos documentais e da sua forma de organização, utilização e acesso.

Os serviços educativos, no seio de uma instituição cuja missão principal consiste na salvaguarda, preservação e divulgação de documentos, tem como objetivo o reconhecimento do documento de arquivo como património, inserindo-se, por esta razão, a atuação dos serviços educativos no âmbito da educação patrimonial. Com

efeito, “Falar sobre educação em arquivos é falar sobre educação patrimonial e reconhecimento do património documental” (Tebyriçá, 2018, p.27). Por educação patrimonial, deve entender-se um “processo permanente e participativo de comunicação de conhecimento, explicação de valores, instrução sobre problemas específicos relacionados com o património” (Ramos, 1993, p.44), em particular, o património cultural.

De acordo com a Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, que aprovou a Lei de Bases do Património Cultural Português e, nos termos do artigo 2.º, o património cultural é constituído por “todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto de especial protecção e valorização”, ou seja, o património cultural é composto pelo conjunto de bens materiais e imateriais considerados estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesa (Mendes, 1991).

Segundo a alínea a) do artigo 3.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o sistema educativo “organiza-se de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português” (alínea a do artigo 3.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o que é demonstrativo da articulação verificada entre educação e a “defesa” do património cultural, independentemente da sua natureza.

Ora, tratando-se os documentos de arquivo de património documental que regista e guarda a identidade e memória nacionais, os serviços educativos em arquivos visam “dar a conhecer os fundos, a história” (Vidal & Alvim, 2019, p.2). Daí que, na ótica de Gouveia (2008), Patrício (2016) e Henriques (2017), os serviços educativos se confundam com a própria missão do arquivo.

É por esta razão que se justifica a existência de serviços educativos neste tipo de instituição cultural. O trabalho de divulgação e promoção do património documental junto da população em geral e da escolar em particular, na opinião de Koyama (2015), gera a necessidade de se pensar nas possibilidades de os documentos de arquivo serem utilizados como recurso pedagógico, havendo inúmeras vantagens na aproximação entre as instituições detentoras de arquivos e as instituições de ensino.

A este propósito, lembrar as oportunidades oferecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que contempla a possibilidade de as escolas adaptarem parte dos currículos à sua realidade, isto é, o facto de a lei permitir essa autonomia e flexibilidade curricular pode contribuir para a aproximação entre estes dois tipos de instituição e levar ao desenvolvimento de projetos conjuntos.

Além disso, os serviços educativos em arquivos têm a capacidade de, na qualidade de mediadores entre o documento e o público, funcionarem como mediadores culturais, o que pode ser visto como “uma estratégia de aproximação do público escolar com o universo dos arquivos” (Tebyriçá, 2018, p.30), em que “As ações educativas pretendem ativar uma memória afetiva e despertar a curiosidade do visitante, fazendo-o sentir-se parte dessa cultura e reconhecendo como seu o patrimônio documental” (idem, ibidem).

O valor intrínseco dos documentos, como fontes primárias de investigação, *per si*, é motivo suficiente para justificar a dimensão educativa dos arquivos. Todavia, importa salientar que os arquivos podem e devem ser utilizados como pretexto para despoletar a curiosidade e dar origem a aprendizagens, tanto sobre o passado como do presente e do futuro.

Os arquivos, enquanto lugares de memória (Nora, 1978; Nora & Khoury, 2012), contêm registos sobre acontecimentos passados que, ao serem divulgados e trabalhados através dos seus serviços educativos, podem ajudar a compreender o passado, numa perspetiva de futuro. Isto é, podem funcionar como detonadores de controvérsias sociais, ajudando a problematizar questões do presente e contribuir para que exista maior equidade a vários níveis, também na área da educação, o que necessariamente se refletirá no exercício de uma melhor cidadania.

Conforme referem Vidal e Alvim (2019) “A literatura científica sobre SE não é muito vasta” (p. 2), talvez porque “Pocos son los archivos que cuenten con un Servicio Educativo estable” (Boadas i Raset, 1991, p.10) e a que existe associa

o SE às tarefas das instituições da Cultura e às ações daí decorrentes, e cada vez mais, uma outra que associa o SE à Escola/Educação e à ação pedagógica. Porém, existem autores que defendem que todas as atividades culturais podem ser educativas, independentemente do carácter e do público a que se destinam” (Vidal & Alvim, 2019, p.2).

Quer isto dizer que, embora o trabalho dos serviços educativos com as instituições escolares seja importante, este não pode ficar circunscrito a essa realidade e público, pois, no âmbito da sua atividade, os serviços educativos de arquivos promovem e dinamizam diversas iniciativas com pendor educativo destinadas a todos os tipos de público. Entre essas atividades, são de destacar as exposições, mostras documentais, oficinas, palestras e conferências que pretendem dar a conhecer os

documentos existentes no arquivo, na expectativa de despertar o interesse pelo estudo dos mesmos.

Através dessas iniciativas, comunica-se o património documental, estimula-se o conhecimento sobre os documentos e potencia-se a sua utilização para fins de investigação, mas também se contribui para a afirmação da identidade local e nacional, pois, conforme referem Vidal e Alvim, “o SE do arquivo (...) fornece mais acesso à informação sobre a localidade e a região, sendo de extrema importância para o cidadão adquirir a cultura local e criar comunidade” (idem, p.5).

Os arquivos, na qualidade de guardiões da memória individual e coletiva, garantem os direitos e deveres do Estado e do cidadão que estão consubstanciados nos documentos que têm à sua guarda, sendo, por isso, um elemento determinante no referente à cidadania. Efetivamente, através do contacto com os documentos, desenvolvem-se diversas competências, sobretudo as relacionadas com a literacia arquivística, competências essas que são determinantes para a compreensão do mundo e para a compreensão do que é ser cidadão.

A este respeito e no que toca ao desenvolvimento de competências de literacia, vale destacar o papel das bibliotecas na promoção da leitura e desenvolvimento de múltiplas literacias. As bibliotecas, à semelhança dos arquivos, dos centros culturais e dos museus, são instituições culturais e educativas que têm como missão essencial o acesso e construção do conhecimento junto daqueles que as frequentam (Barriga & Silva, 2007).

Na verdade, os serviços educativos em bibliotecas, desempenham um papel relevante na promoção do livro e da leitura, bem como no acesso à informação, minorando a infoexclusão e desenvolvendo múltiplas literacias, concorrendo, desta forma, para o reforço da participação cívica e da cidadania. Por conseguinte, as bibliotecas podem ser entendidas como fundadoras de consciências críticas e agentes construtivos de mudança e transformação nos vários campos do conhecimento (Barriga, 2007), o que faz com que elas sejam “hoje centros locais de cultura e educação de grande vitalidade, promotoras de atividades diversificadas ao serviço da população” (Sousa, 2016, p.17).

No Manifesto da IFLA-UNESCO para a Biblioteca Pública, datado de 2022, defende-se que “a participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem de uma educação de qualidade e do acesso livre e ilimitado ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação” (UNESCO - IFLA, 2022, s.p.) o que coloca em destaque o papel das bibliotecas neste domínio.

Ainda de acordo com o supracitado Manifesto, a biblioteca pública constitui uma “porta de acesso local ao conhecimento, fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a tomada de decisão independente e o desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos sociais” (UNESCO - IFLA, 2022, s.p.).

É partindo da crença de que as bibliotecas são locais de informação, de educação e de cultura que se compreende que estas instituições desenvolvam atividades muito diversas. De facto, os serviços educativos das bibliotecas promovem

um conjunto de projetos de largo espectro: promoção da leitura, apresentação de livros, desenvolvimento da literacia da leitura e escrita, atividades de carácter lúdico e pedagógico, para além de outras ofertas culturais e educativas regulares. Estes serviços funcionam como mediadores culturais entre a biblioteca e o público e também como o garante de comunicação entre a biblioteca e o exterior, encarregando-se de promover e programar uma série de valências educativas e educacionais” (p.18).

Fica evidente que os serviços educativos em bibliotecas promovem um leque diversificado de atividades educativas destinadas aos mais variados públicos. A lógica subjacente à dinamização deste tipo de atividades nos serviços educativos em bibliotecas está relacionada com a própria missão destes serviços que passa, necessariamente, por tornar acessível a informação, promover o conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício de uma melhor cidadania, bem como aproximar o público deste tipo de instituição. Por esta razão, “a biblioteca é um serviço público estreitamente ligado aos direitos básicos do cidadão” (Freitas & Regedor, 2007, p.13).

Através da realização de atividades educativas, os serviços educativos em bibliotecas proporcionam, aos seus utilizadores, momentos de lazer e de cultura que contribuem para a promoção da leitura, reflexão e pensamento crítico, dotando-os de competências de pesquisa, localização e seleção de informação relevante para as suas necessidades de conhecimento.

Segundo Nicolino, Mendonça, Bueno e Silveira (2022), as bibliotecas e os arquivos têm sido locais onde o conhecimento pode ser gerado e estimulado, apoiando e ensinando os seus utilizadores a pesquisar, selecionar e recuperar a informação que necessitam. A capacidade de localizar e analisar as fontes contribui para que os utilizadores dos serviços educativos destas instituições sejam capazes de observar e

discutir ideias, utilizando critérios para apresentar e fundamentar diferentes pontos de vista e tornando-se capazes de avaliar o impacto das suas decisões.

Em face do atrás enunciado, é notório que as instituições desta natureza desempenham um papel importante na promoção da educação como um todo, assumindo-se como “um ambiente propício para a transformação à transversalidade da educação num espaço de inovação pedagógica, onde um dos principais elementos para ocorrer a inovação, a ação pedagógica requer uma atenção especial na compreensão da educação como um todo” (Freitas, 2021, p.70-71).

O facto de estar implementada a nível nacional uma Rede Nacional de Bibliotecas Públicas faz com que estas instituições se apresentem como um importante contexto de educação não-formal, na medida em que, praticamente, em todos os concelhos do país existe um equipamento desta natureza. O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas existe há mais de 30 anos e tem sido um verdadeiro êxito que é atestado pelo “número de bibliotecas abertas ao público” (Oleiro & Heitor, 2010, p.2) e pela “cobertura quase completa do território nacional” (idem, *ibidem*).

Estas instituições podem ser consideradas serviços de proximidade, pois trabalham diretamente com a população de um determinado território, procurando envolvê-las nas suas atividades tendo em vista a promoção de hábitos de leitura e de pesquisa. Esta circunstância faz deste tipo de instituições um ativo importante para a promoção de aprendizagens ao longo da vida e para o desenvolvimento de competências que permitem a vivência de uma cidadania mais esclarecida e participativa.

Em suma, os serviços educativos em instituições de informação constituem um mecanismo fundamental para a promoção de múltiplas literacias e para a promoção do acesso ao conhecimento. Embora nas instituições arquivísticas a existência de serviços educativos ainda seja incipiente, ao contrário do que se verifica com as bibliotecas, que têm uma presença assumida por todo o país, este tipo de instituições desempenha um papel de relevo na área da educação, concretamente no que respeita à educação não-formal, dado que possibilita a realização de aprendizagens ao longo da vida e estimula a participação ativa do cidadão na vida em sociedade, dotando-o de competências em áreas tão importantes como a leitura, interpretação, localização e utilização da informação.

11.1.2. Museus

A legislação sobre os serviços educativos, relativa a museus, foi publicada em Portugal em 1965, através do Decreto-Lei n.º 46758, de 18 dezembro.

O referido Decreto-Lei determinou, no seu artigo 25.º, que os museus ficariam incumbidos, a partir daquela data, de “organizar visitas colectivas, orientadas, às suas colecções e estimular, por todos os meios ao seu alcance, a organização delas por quaisquer outras entidades e promover que se multipliquem” (artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 46758, de 18 dezembro de 1965).

Acrescentou que “Serão admitidos gratuitamente nos museus, em visita de estudo, os professores e alunos de qualquer ramo e grau de ensino” (n.º 3 do artigo 22.º do supramencionado diploma legal). O mesmo Decreto-Lei definia a responsabilidade técnica daquela função: “A orientação destas visitas caberá ao pessoal técnico dos museus ou a outras pessoas idóneas” (artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 46758, de 18 dezembro de 1965).

Depreende-se do anteriormente enunciado que a preocupação em dotar os museus de serviços educativos é bastante antiga, assumindo-se que estes são veículos fundamentais na comunicação das suas colecções, devendo, por isso, organizar iniciativas e atividades tendo em vista estimular a participação e articulação com a comunidade escolar. Outro aspeto que se destaca, prende-se com a necessidade de essas atividades serem asseguradas por pessoal especializado.

Posto isto, pode afirmar-se que a dimensão educativa dos museus, materializada através da existência de serviços educativos nessas instituições, está presente na legislação há muito tempo e que esta viria a ser reforçada com a publicação do Decreto-Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto que aprovou a Lei-Quadro dos Museus Portugueses. Embora este Decreto-Lei não defina o conceito de serviço educativo, contempla na Secção VIII uma parte dedicada à Educação, mencionando no artigo 42.º o seguinte:

- 1 - O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais.
- 2 - O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o

aumento e a diversificação dos públicos (artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto).

Da leitura deste artigo, é possível inferir que um dos objetivos do museu é a educação. De facto, a função educativa dos museus é reconhecida neste artigo, sendo entendida na ótica da educação permanente, isto é, como meio para proporcionar oportunidades de aprendizagem nas mais variadas áreas. Além disso, destaca-se a importância conferida a esta função como meio de divulgação do património cultural junto dos mais variados públicos, efetuando a mediação entre os conteúdos/obras existentes no museu e os seus utilizadores, apelando/estimulando a participação ativa destes com o objetivo de contribuir para a formação de públicos.

Tendo em conta o atrás referido e fazendo um parêntesis sobre a perspetiva da UNESCO (2015) relativa aos museus, compreende-se que, na Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na Sociedade, este organismo aponte como uma das funções fundamentais dos museus a educação, afirmando que

A educação é outra função primária dos museus. Os museus atuam na educação formal e informal e na aprendizagem ao longo da vida, por meio do desenvolvimento e da transmissão do conhecimento, programas educacionais e pedagógicos, em parceria com outras instituições, especialmente escolas. Programas educacionais em museus contribuem primariamente para educar diversos públicos acerca dos tópicos de suas coleções e sobre a vida cívica, bem como ajudam a desenvolver consciência sobre a importância de se preservar o património e impulsionam a criatividade. Os museus podem ainda promover conhecimento e experiências que contribuem à compreensão de temas sociais relacionados. (p.5).

Voltando à Lei-Quadro dos Museus, na secção dedicada à Educação, refere-se ainda a questão da colaboração do museu com o sistema de ensino ao determinar no artigo 43.º o seguinte:

1 - O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das acções de cooperação geral

estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.

2 - A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos (artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto).

À semelhança do que aconteceu há várias décadas, com a publicação do Decreto-Lei n.º 46758, de 18 dezembro de 1965, também a Lei-Quadro salienta a importância de haver uma articulação entre os museus e as instituições de ensino. Neste contexto, os museus e estabelecimentos de ensino devem encontrar formas de colaborar, de promover conjuntamente actividades educativas tendo em vista estimular a participação e frequência dos jovens nas actividades.

Atento o enquadramento legal dos museus e a sua articulação com a área de educação e com sistemas formais de ensino, importa traçar o percurso efetuado pelos serviços educativos em museus, conhecendo a sua génese e evolução, centrando a atenção no caso português. Deste modo, segue-se uma perspetiva histórica do surgimento e evolução dos serviços educativos associados a museus, no contexto português.

A génese dos serviços educativos em museus inspirou-se nas experiências realizadas em França neste domínio, tendo a sua primeira ocorrência em Portugal sido materializada no Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), em Lisboa, no ano de 1953, daí que este seja considerado pioneiro na criação do serviço educativo em museus.

O MNAA perspetivou através do seu primeiro diretor, José de Figueiredo, que os museus poderiam aprofundar a relação entre as exposições que realizavam e a educação. Por entender que o papel dos museus não se podia limitar à questão estética e que a sua função não era simplesmente a de apresentar e conservar, deu-se início a uma mudança baseada na premissa de que o museu tem potencial educativo.

João Couto que viria a ser diretor daquele Museu entre 1938 e 1962, e Madalena Cabral em 1953 “criam o primeiro Serviço Educativo em Portugal, iniciando assim uma nova era nos museus.” (Moura, 2011, p.3), sendo o nome de João Couto apontado pela bibliografia como o impulsionado do primeiro serviço educativo português.

Tendo como referência o Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), também o Museu Nacional Grão Vasco criou um serviço educativo em 1960. Um ano mais tarde, surge o serviço educativo no Museu Nacional Soares dos Reis dirigido por Manuel Figueiredo. Na mesma década de 60, o mesmo acontece no Museu José Malhoa e Museu Nacional dos Coches.

Em 1965 é fundada a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) com o intuito de promover a investigação museológica e a formação dos seus profissionais. Dois anos mais tarde, em 1967, a APOM realiza-se o seminário nacional “Museus e Educação” destinado a professores, educadores, museólogos e conservadores (Moura, 2011, p.4).

No início da década de 70, o Museu Calouste Gulbenkian criou o seu serviço educativo. A criação deste serviço tinha como objetivos principais a aproximação e fidelização de públicos.

É a partir da década de 80, que se assiste a um incremento do número de museus existentes em Portugal, fruto da vontade de conhecer e divulgar a cultura e o património. Apesar do número crescente de serviços educativos em museus, verificam-se grandes constrangimentos na capacitação dos seus profissionais, nomeadamente a falta de reconhecimento e investimento assim como a falta de espaços próprios para realizar atividades educativas (Moura, 2011, pp.6,7).

Nos anos 90, surgem museus como o Centro Cultural de Belém (em 1993) o Museu do Chiado (em 1994) e o Museu de Arte Contemporânea de Serralves (em 1999).

Portanto, a presença de serviços educativos associada aos museus é antiga e resulta do pressuposto que estas instituições têm uma dimensão educativa. Apesar de muitos dos museus contemplarem a existência de serviços educativos no seio das suas instituições, Clara Camacho (2007) considera que

A existência de serviços educativos em museus mais antigos é dominante: de acordo com o inquérito do INE são os museus abertos antes dos anos setenta aqueles que possuem maioritariamente estes serviços. Nos anos mais recentes, a década de noventa do século XX evidencia maior positividade do que as anteriores, com 46% dos museus com serviço educativo, número que, contudo, desce nos museus criados entre 2000 e 2002 (38%). Este último indicador é motivo de reflexão, uma vez que se deveria dar mais atenção à ação educativa por parte dos museus de criação mais recente, designadamente aqueles que

nascidos já depois da existência da Rede Portuguesa de Museus (...) e rigor na lei-quadro dos museus Portugueses, de 2004 (p.30).

A autora demonstra a sua preocupação com o facto de um número significativo de museus, sobretudo os fundados mais recentemente, não valorizarem o seu papel educativo. Esta realidade, segundo a autora, merece uma reflexão, em particular, quando um dos critérios de adesão à Rede Portuguesa de Museus é precisamente a existência de um serviço educativo.

A função educativa dos museus enquadra-se num contexto de ampliação do conceito de educação, onde se afirma o princípio de que a educação não é um exclusivo das instituições escolares, cabendo a outras instituições também a missão de ensinar e educar. Desta feita, as atividades de cariz educativo promovidas pelos museus enquadram-se no domínio da educação não-formal, numa perspetiva de educação ao longo da vida, pois como Antas (2013) refere:

A utilização da terminologia que define a educação em museus como educação não-formal é aceite pela comunidade científica e foi estabelecida num documento da UNESCO de 1972, denominado “Learning to be – The Fauré Report”, que estabeleceu as metas quanto à “educação ao longo da vida” (lifelong education) e à “sociedade de aprendizagem” (learning society) (p.60).

O papel dos museus na educação deve-se, então, à alteração de paradigma verificada nesta área, onde a função de educar e ensinar passa a ser partilhada por instituições de diferente natureza. É por esta razão que os museus, fruto do seu enquadramento legal, se assumem como parceiros estratégicos das instituições de ensino, uma vez que “os estudantes vêm observar in loco as obras estudadas nas aulas, obras estas abrangem um vasto conjunto de conteúdos previstos no currículo oficial” (Melim & Rodrigues, 2022, p. 61), complementando ou consolidando as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula.

Neste ponto, há que clarificar que os serviços educativos dos museus não se destinam nem direcionam a sua atividade apenas ao público escolar. A sua atividade é transversal a qualquer público, independentemente da idade, nível de escolaridade e área de interesse, proporcionando oportunidades de aprendizagem numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Nesta senda e “Considerando-se que a aprendizagem ocorre em diversos contextos, os museus podem ser entendidos como espaços de aprendizagem de livre

escolha, onde as pessoas escolhem aprender por livre e espontânea vontade.” (Vilela, 2020, p. 34). Para isso, os serviços educativos dos museus devem “compreender a diversidade de públicos que acolhem e as solicitações que destes podem advir, encontrando respostas criativas que permitam disfrutar do ambiente do museu como instituição de carácter cultural e educativo” (Hortas & Hortas, 2016, p.333).

A atuação dos serviços educativos em instituições museológicas tem como finalidade a criação de oportunidades de aprendizagens e de transmissão de conhecimentos, procurando vincular afetivamente os seus utilizadores, para desta forma, comunicar o seu património. Daí que, no presente, se debata o “trabalho educativo museológico como elemento aglutinador de saberes, capaz de criar vínculos afetivos, construindo reptos entre o espaço e o tempo, entre história e as histórias em função da sua nobre missão educativa” (Lameiras, 2023, p.50).

A mesma autora considera que pelas razões atrás apontadas

os museus em si são lugares educativos por excelência, visto que albergam coleções exibindo histórias passadas com o intuito de apresentar informação específica às gerações futuras. Assim, a informação museológica é inevitavelmente educativa, pois transmite pesquisa e investigação de forma a contribuir para a evolução do conhecimento (idem, p.35).

Acresce que as instituições desta natureza, por serem lugares que salvaguardam e promovem o património e a cultura permitem trabalhar questões relacionadas com a Geografia, com a História, com o Português, o que vai ao encontro da conceção que Lameiras tem dos museus, ou seja, de que os museus são por excelência lugares educativos.

Concluindo, a função educativa dos museus não é recente. Através dos seus serviços educativos promovem atividades com interesse na área da educação, enquadradas no âmbito da modalidade de educação não-formal. Dirigido a todos os tipos de públicos, e não somente ao escolar, os serviços educativos dos museus são uma realidade que tem contribuído para a afirmação deste tipo de instituições, desempenhando um papel importante na mediação e comunicação de conteúdos e na mediação/criação de públicos. Através da sua atuação, os serviços educativos dos museus concorrem para a realização de aprendizagens ao longo da vida e ajudam a complementar e consolidar aprendizagens realizadas noutros contextos, nomeadamente as realizadas em contexto formal.

11.1.3. Centros de Arte e Cultura

Os serviços educativos são um elemento fundamental nos centros de arte e cultura, por serem os primeiros responsáveis pelo contacto com o público, fazendo a ponte entre o a instituição e a comunicação com o exterior.

Embora não se inserindo na categoria dos museus, os centros de arte e cultura seguem a mesma forma de organização e de pensamento, pois também eles visam dar a conhecer os conteúdos e obras através da adoção de estratégias de mediação entre os conteúdos que estão a disponibilizar e os utilizadores que os frequentam. Neste contexto e de acordo com Silveira (2022),

Um centro de artes, é um local funcional onde é incentivado a prática artística. É um espaço que fornece áreas e equipamentos que possibilitarão essa prática, como por exemplo áreas para a performance musical, galerias, espaços educacionais, salas para pintura, teatros, etc. O centro de artes busca não só a produção artística, como também a exposição dessa arte criada, tornando-a acessível a todos os interessados (p.11).

A definição atrás apresentada faz sobressair a ideia de centro de arte como um equipamento, uma infraestrutura criada com a finalidade de receber diferentes formas de arte e de as dar a conhecer. Essas manifestações artísticas são objeto de exposição, havendo um trabalho de contextualização das obras de arte com o intuito de a tornar acessível aos utilizadores daquele espaço.

Já o conceito de centro cultural pode ser definido como “espaços que aglutinam atividades de criação, reflexão, fruição, distribuição de bens culturais” (Silva, 2014, p.51) sendo, por esse motivo, um território privilegiado de cultura, mas também um território de educação, na medida em que possibilitam a realização de aprendizagens em áreas diversas. De salientar que também nesta definição sobressai a dimensão prática associada a este tipo de equipamentos, isto, é, as atividades que promovem têm inerente a criação, a produção de cultura bem como a utilização e divulgação desses produtos culturais.

A particularidade dos centros de arte e cultura relativamente aos museus prende-se com o facto de, em regra, os primeiros não serem detentores de um acervo ou

espólio, ao contrário dos museus que guardam, preservam e mostram as suas coleções e objetos com interesse histórico, cultural ou artístico.

Em contrapartida, os centros de arte e/ou centros culturais são espaços criados com a finalidade de promover a cultura através da realização de exposições, palestras, entre outras iniciativas destinadas à divulgação das várias formas e manifestações de arte bem como das tradições e costumes que compõem a cultura de um povo ou de um território. Por esta razão e na ótica de Barbosa (2004), os centros culturais e centros de arte guardam o testemunho da identidade cultural e história de uma sociedade ou de um povo, pelo que se afiguram essenciais para a preservação e divulgação da cultura.

Os centros de arte e cultura quando comparados com os museus têm uma componente mais operativa, não lhe competindo, por norma, a função de recolher, tratar e conservar, mas antes a função de divulgar, de incentivar a fruição e a investigação sobre aquilo que disponibiliza.

Na realidade, os centros de arte tratam-se de instituições distintas dos museus, cuja génese há que situar “dentro da conveniência e das necessidades da comunidade em receber lições de arte, onde se mostram os artistas locais e onde se instala outro tipo de arte, mas não existe uma colecção permanente de objectos” (Oliveira, 2011, p.148). Acresce ainda que este tipo de instituição, comparativamente aos museus, utiliza de “uma forma mais flexível e experimental o espaço expositivo amparados por meios tecnológicos avançados que permitem maiores liberdades estilísticas e didácticas na sua montagem” (Oliveira, 2011, p.148).

Este tipo de instituições e os respetivos serviços educativos têm como objetivo desmistificar a ideia de que a cultura é para uma elite, aproximando-se, para isso, de diferentes públicos, nomeadamente de públicos com níveis de escolaridade mais baixos, procurando, assim, combater o receio de estes entrarem num centro de arte e/ou cultura por considerarem que não são conhecedores o suficiente para poder frequentar e usufruir daqueles espaços (Barbosa, 2004).

Os serviços educativos das instituições de arte e cultura pretendem, por outro lado, ser um espaço de aprendizagem, auxiliando os seus utilizadores na compreensão dos conteúdos aos quais estão a ter acesso e incentivando a sua participação nas atividades, buscando, por esta via, que os seus utilizadores se apropriem dos conhecimentos partilhados.

Com efeito, os centros de arte constituem-se “como locais de participação, que procuram uma mediação entre por exemplo uma exposição e os seus visitantes,

proporcionando momentos de encontro, reflexão e construção dos conhecimentos, considerando as múltiplas formas de aprender, de ver e de sentir” (Silva, 2014, p.59).

À semelhança do que acontece com os museus, os centros de arte e os centros culturais têm assumidamente uma função educativa, na medida em que, conforme foi referido anteriormente, um dos seus objetivos passa por contribuir para o enriquecimento dos seus utilizadores através do contacto com as diversas formas de arte existentes, compreendendo-se, assim, que “centros de arte ou instituições culturais conseguem promover esse enriquecimento, através das mais variadas atividades artísticas e práticas educativas que são realizadas nestes espaços” (João, 2012, p. 12).

Além de exporem diferentes produções artísticas resultantes de diferentes manifestações de arte, os centros de arte e cultura apresentam a especificidade de incorporarem nos seus serviços a própria criação artística, possuindo um forte pendor prático, sendo também esta uma marca distintiva dos centros de arte, em relação, aos museus.

Embora se possa afirmar que, na generalidade, a inexistência de uma coleção permanente e o recurso a formas mais dinâmicas e interativas de abordar os conteúdos que disponibilizam correspondam aos aspetos distintivos dos centros de arte e/ou cultura, na verdade, as fronteiras ou limites entre este tipo de instituição e as instituições museológicas não são estanques nem rígidas o suficiente para que possa ser efetuada uma demarcação efetiva entre estes dois tipos de instituições, dado que são muito mais os pontos que têm em comum do que as diferenças.

Tomando em consideração o atrás referido e adotando um entendimento mais lato do conceito de centro de arte e/ou cultura (o que necessariamente obrigará a alguma aproximação aos museus) importa destacar alguns dos exemplos de centros de arte e cultura que têm sobressaído pelo seu papel educativo.

Numa breve pesquisa realizada através da internet, são identificados o MoMA (Museum of Modern Art) e o Metropolitan Museum of Art em Nova York, o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, em Madrid que, apesar de estarem apresentados como museus desempenham também a função de centros de arte e cultura. Estes são apenas alguns dos exemplos de instituições que apresentam uma forte dinâmica educativa, realizando, através dos seus serviços educativos, de forma regular e intensa, atividades com interesse para a área da educação

No contexto português, mencionar a Culturgest, da Fundação Caixa Geral de Depósitos, a Fundação Calouste Gulbenkian, da qual faz parte o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, o Centro de Exposições do Centro Cultural de

Belém, o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, a Fundação Casa da Música, o Centro Cultural Vila Flor, o Centro de Artes de Sines e o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida e ainda o Museu de Arte Contemporânea de Elvas, como exemplo de equipamentos que têm desenvolvido um trabalho reconhecido na divulgação e promoção das artes e da cultura, alicerçado na área da educação.

Na realidade, uma particularidade destes centros de arte e cultura prende-se com o facto de todos eles terem uma intensa atividade educativa associada às atividades de acesso, criação e divulgação das diferentes manifestações artísticas que recebem nos seus espaços. A função educativa é assumida como prioridade para estas instituições, contemplando a existência de um serviço especializado para esse fim, os serviços educativos.

Muito mais exemplos poderiam ser elencados, dada a proliferação deste tipo de instituições por todo o país, o que, por si, pode ser visto como o reconhecimento da importância que este tipo de infraestrutura tem enquanto espaços privilegiados para a realização de atividades educativas que se enquadram no âmbito da modalidade de educação não-formal.

Tendo em conta tudo o que foi referido sobre centros de arte e centros de cultura pode concluir-se que “Os centros culturais são espaços onde a educação está claramente presente” (Araújo & Medina, 2013, p. 577) e que os seus serviços educativos

são uma peça fundamental nas instituições culturais, na medida em que são o órgão responsável por estabelecer a relação entre determinada instituição e o seu público, através da promoção de projetos e atividades de carácter lúdico e educativo, tendo a preocupação de que essas atividades não assumam um carácter escolarizado, não esqueçam públicos tão diferenciados como os adultos pouco escolarizados, as pessoas de idade avançada, e crianças com necessidades educativas especiais. (idem, pp.573-574).

11.2. Serviços educativos em instituições científicas

O termo ciência provém do étimo latino *scientia* e significa conhecimento. Entende-se por ciência “o conjunto de conhecimentos exatos, universais e verificáveis,

expressos por meio de leis que o Homem tem sobre si próprio, sobre a natureza, a sociedade, o pensamento” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

A ciência é, pois, uma forma de conhecimento que recorre a métodos e procedimentos estáveis para compreender determinado fenómeno ou realidade, daí a utilização do termo conhecimento científico para distinguir este tipo de conhecimento dos demais tipos de conhecimento, como seja o conhecimento empírico, filosófico, religioso ou teológico.

O conhecimento científico segundo Lakatos e Marconi (1986) caracteriza-se por:

- ser factual (lidar com ocorrências e factos reais);
- ser contingente (a veracidade ou falsidade do conhecimento produzido pode ser conhecida através da experiência);
- ser sistemático (ordenado logicamente num sistema de ideias);
- ser verificável (o que não pode ser comprovado não é do âmbito da ciência);
- ser falível (não é definitivo, absoluto);
- e ser aproximadamente exato (novas descobertas podem reformular o conhecimento existentes).

Considerando o atrás referido, pode afirmar-se que o conhecimento científico nasce como proposta de conhecimento diferente dos restantes tipos de conhecimento e encontra-se associado à procura de um conhecimento mais confiável e comprovável, exigindo, por isso, a presença de instituições especializadas na produção deste tipo de conhecimento.

A existência de instituições dedicadas ao conhecimento científico é uma realidade e apresenta especificidades que importa conhecer. Importa também clarificar que o termo instituição científica utilizado no âmbito desta investigação não corresponde ao termo clássico e cristalizado que habitualmente lhe é atribuído, deve antes ser compreendido como se referindo a instituições que se dedicam à divulgação e promoção do conhecimento científico e não propriamente a instituições cuja atividade principal é a produção de conhecimento científico.

Feita esta ressalva, compreende-se o motivo de a atenção recair sobre uma instituição científica específica, os Centros Ciência Viva, uma vez que se trata de um exemplo de referência na divulgação do conhecimento científico, em Portugal. Neste domínio, será ainda efetuada uma breve aproximação aos centros interpretativos como instituições científicas.

Desta forma, de seguida, apresenta-se a génese dos Centros Ciência Viva destacando a sua relevância na disseminação do conhecimento científico, com particular incidência na identificação das atividades educativas promovidas através dos seus serviços educativos bem como do papel educativo dos centros interpretativos.

11.2.1. Rede Nacional de Centros Ciência Viva

Em 1996, o Ministério da Ciência e da Tecnologia, tendo como ministro José Mariano Gago, em associação com a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) criou a Unidade de Apoio para a Educação Científica e Tecnológica destinado à promoção do ensino experimental das ciências. Entre as suas atividades principais, destacam-se o financiamento e avaliação de projetos escolares de ensino experimental das ciências (Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, 2020a).

Esta Unidade assume, em 24 de março de 1997, a designação de Unidade Ciência Viva competindo-lhe a gestão do Programa Ciência Viva e, em 17 de junho de 1998, é constituída a associação científica Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica que tem como missão a promoção de uma cidadania ativa apoiada no conhecimento científico.

A Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica tem, efetivamente, como objetivo a promoção da cultura científica e tecnológica junto da população. Para cumprir esse desiderato, apoia a sua ação em três vetores essenciais: por um lado, a promoção do ensino experimental das ciências nos ensinos básico e secundário, por outro lado, na organização de campanhas de divulgação científica e, por fim, através da dinamização de uma Rede Nacional de Centros de Ciência Viva que não são mais do que museus de ciência.

Portanto, da Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica faz parte a Rede Nacional de Centros Ciência Viva que está implementada à escala nacional. A criação de Centros Ciência Viva, por todo o país, deveu-se à constatação da baixa literacia científica tornando necessário o investimento na educação científica. Esse entendimento encontra-se expresso no Manifesto para a Ciência em Portugal da autoria de Mariano Gago. Neste livro, o fundador da Ciência Viva, considera que a estratégia a seguir para fazer face a esta realidade consistia na melhoria dos processos de educação científica, para que os cidadãos adquirissem

“competências de compreensão e aprendizagem das ciências a um nível básico e a sua articulação com outros domínios culturais” (Gago, 1990, p. 190).

Os Centros Ciência Viva têm, por conseguinte, a sua génese no pensamento de Mariano Gago. Até à data da constituição de uma Rede Nacional de Centros Ciência Viva, a relação entre investigadores (que se encontravam sobretudo em universidades e instituições científicas suportadas por financiamento público) e o público em geral era praticamente inexistente, não havendo a preocupação em comunicar ciência. Na verdade, a promoção e difusão alargadas da ciência e da tecnologia são apenas assumidas como prioridades com a implementação do Programa Ciência Viva e, mais tarde, com maior destaque, através da Rede Nacional de Centros Ciência Viva.

A criação de uma Rede Nacional de Centros Ciência Viva tem inerente, por um lado, o reconhecimento de que a ciência é indispensável no processo de evolução das sociedades e, por outro lado, a vontade de democratizar a cultura científica. A Rede Centros Ciência Viva é composta, nos termos do artigo n.º 2 do Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva, pelos Centros Ciência Viva e pelos Centros Ciência Viva Associados, devidamente credenciados pela Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica (artigo 2.º do Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva).

Ainda de acordo com o mesmo artigo, a Rede de Centros Ciência Viva desenvolve-se de forma progressiva e tem como objetivo “a partilha de recursos e conhecimentos, a qualificação e a colaboração entre os seus membros” (artigo 2.º do Regulamento dos Centros Ciência Viva).

Atualmente a Rede de Centros Ciência Viva conta com 21 Centros Ciência Viva distribuídos de forma transversal por todo o país, sendo de assinalar a existência de um Centro Ciência Viva na região dos Açores, concretamente na ilha de São Miguel.

Centros Ciência Viva	
Norte	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Ciência Viva de Bragança - Centro Ciência Viva de Vila do Conde - Curtir Ciência – Centro Ciência Viva de Guimarães - Galeria da Biodiversidade – Centro Ciência Viva - Museu do Côa – Centro Ciência Viva - Oficinas de Criatividade Himalaya – Centro Ciência Viva dos Arcos - Planetário – Casa da Ciência – Centro Ciência Viva de Braga - Planetária do Porto - Centro Ciência Viva

	- Plataforma de Ciência Aberta
Centro	- Centro Ciência Viva da Floresta – Proença-a-Nova - Centro Ciência Viva de Constância – Parque de Astronomia - Centro Ciência Viva do Alviela – Carsoscópio - Fábrica – Centro Ciência Viva de Aveiro - Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva - UC Exploratório – Centro Ciência Viva da Universidade de Coimbra
Sul	- Centro Ciência Viva de Estremoz - Centro Ciência Viva de Lagos - Centro Ciência Viva de Tavira - Centro Ciência Viva do Algarve – Faro - Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência
Ilhas	- Expolab – Centro Ciência Viva

Tabela 2 – Distribuição de Centros Ciência Viva pelo território português

Estes Centros, embora tendo um objetivo e uma matriz comum que consiste na divulgação do conhecimento científico, apresentam especificidades que os distinguem entre si. Um aspeto caracterizador dos Centros Ciência Viva prende-se com o facto de estes funcionarem em espaços que outrora tiveram uma função distinta, nomeadamente em fábricas, minas, etc.

A distribuição geográfica dos Centros Ciência Viva tem a seguinte representação gráfica:



Figura 3 – Rede Nacional de Centros Ciência Viva
Fonte: <https://www.circuitoscienciaviva.pt/cvcenters>

O Centro Ciência Viva, nos termos do artigo 5.º do Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva, é

uma entidade de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite fomentar o contato permanente do público com a ciência, promover a democratização do acesso ao conhecimento e à cultura científica, e estimular a educação para a ciência, reforçando o ensino experimental das ciências, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento da sociedade e para uma cidadania mais ativa (artigo 5.º do Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva).

Extrai-se, da definição de Centro Ciência Viva, o papel atribuído a estas instituições na divulgação da cultura e do conhecimento científico, cabendo-lhe a responsabilidade de contribuir para a aproximação do público em geral e do público escolar, em particular, à ciência, pois entende-se que através do aumento da literacia científica a sociedade se desenvolve de forma mais consistente.

A missão atribuída aos Centros Ciência Viva é muito diversa: desde logo, a promoção da cultura científica e tecnológica tendo em vista fomento de valores de uma cidadania ativa alicerçada no conhecimento científico. No entanto, a missão dos Centros Ciência Viva não se esgota nisso. Os Centros Ciência Viva desempenham um papel fundamental na área da educação, seja efetuando a articulação com os estabelecimentos de ensino, seja através da promoção de ações e atividades de educação científica em contextos não formais.

Efetivamente, a dimensão educativa dos Centros Ciência Viva está muito presente, consistindo numa das valências destas instituições, conforme dispõe o artigo 7.º do Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva. A função educativa está plasmada no artigo 9.º do referido regulamento, que determina que os Centros Ciência Viva trabalhem em articulação com os estabelecimentos de ensino de todos os níveis de escolaridade.

Para além da articulação com instituições de educação formal, os Centros Ciência Viva também desempenham um papel de relevo no âmbito da educação não-formal. Neste contexto, destaca-se o trabalho de promoção da cultura científica através de exposições. Essas exposições bem como outras atividades de natureza educativa

caracterizam-se pela interatividade. Na realidade, o carácter interativo das atividades desenvolvidas pelos Centros de Ciência são o traço distintivo destas instituições, permitindo ao utilizador dos Centros Ciência Viva usufruir de experiências multissensoriais que fomentam a curiosidade, a experimentação e o conhecimento.

Ao consultar o *site* da Rede Nacional de Centros Ciência Viva, compreende-se a importância conferida à área da educação, dado que são inúmeros os projetos educativos bem como as parcerias com as instituições científicas e de ensino. Esta circunstância permite afirmar que os Centros Ciência Viva possuem uma função pedagógica, consistindo no espaço, a seguir à escola, onde as pessoas mais contactam com a ciência e tecnologia (Vargas, 2002). Esta é apontada como uma das principais razões para os Centros Ciência Viva serem considerados

importantes recursos educativos, incluindo-os explicitamente na planificação e implementação das suas actividades didácticas, tanto em directa relação com as temáticas curriculares disciplinares, como numa perspectiva de abordagem interdisciplinar. É essencial que a ida a estes locais não surja de episódios isolados das restantes actividades curriculares, mas seja cuidadosamente preparada por professores e alunos, e objecto posterior de actividade reflexiva (Xisto, 2008, p.2).

Em linha com o atrás referido, compreende-se a existência de uma Rede de Escolas Ciência Viva que atualmente conta com 19 escolas-museu às quais se juntam mais três de outras instituições fora da Rede Nacional de Centros Ciência Viva. Além disso, referir também a Rede de Clubes Ciência Viva na Escola dirigida a Escolas dos Ensinos Básico e Secundário e Escolas Profissionais. Estes clubes pretendem levar os alunos a pensar, discutir, experimentar, explorar e aplicar a ciência de uma forma criativa e inovadora, com o envolvimento de toda a comunidade educativa. Destacar também o Centro de Formação Ciência Viva criado “para proporcionar cursos de formação e ações de curta duração, para docentes, que contribuem para o desenvolvimento de competências e para o aumento da literacia científica de vários graus de ensino” (artigo 2.º do Regulamento do Centro de Formação Ciência Viva).

Os Centros Ciência Viva por meio das atividades educativas que dinamizam, tanto junto da comunidade escolar como da população em geral concorrem para uma aprendizagem ao longo da vida, permitindo “a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação

escolar” (artigo 23.º da Lei de Bases do Sistema Educativo), pois tratam-se de espaços que estimulam o desejo de aprender, despertam a curiosidade e acima de tudo permitem a compreensão dos fenómenos que existem na natureza (Cuesta et al., 2000).

Deste modo, os Centros Ciência Viva devem ser considerados parceiros estratégicos na comunicação de ciência, visto que as atividades dinamizadas por estas instituições estimulam a criatividade e permitem suprir algumas das carências registadas nas escolas, nomeadamente a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, etc., conhecidos por estimularem as aprendizagens (Vieira et al., 2005).

Em face do referido anteriormente, observa-se que a educação é um aspeto transversal a toda a estrutura e organização inerente aos Centros Ciência Viva. Na verdade, os Centros Ciência Viva promovem junto de toda a população a ciência, mas sobretudo junto das camadas mais jovens em idade escolar, apresentando-se como um excelente recurso para a educação formal (Wagensberg, 2000), complementando-a, mas nunca a substituindo. No referente ao trabalho desenvolvidos Centros Ciência Viva em articulação com os estabelecimentos de ensino, importa destacar o papel central que estes têm no reforço do ensino experimental.

Como é do conhecimento geral, o ensino experimental esteve na génese da criação dos Centros Ciência Viva, assumindo-o como prioridade estratégica. Relembrar, neste campo, os Concursos Ciência Viva que tiveram como principal objetivo estimular o aparecimento de projetos de ensino experimental das ciências no ensino básico e secundário e por esta vida minimizar os défices de literatura científica.

Atenta esta realidade e uma vez que a atividade dos Centros Ciência Viva se estrutura em torno da promoção da educação científica, o trabalho desenvolvido por estas instituições tem vindo a ser reconhecido, nomeadamente pela legislação portuguesa, como é o caso do Despacho n.º 8890/2002, de 30 de abril que destaca o seu “papel de grande relevo na divulgação científica e tecnológica” (Despacho n.º 8890/2002, de 30 de abril).

À semelhança do mencionado anteriormente, também Gaspar (2002) salienta a importância dos Centros Ciência Viva e das instituições similares para a educação científica, fazendo referência ao

relato de casos isolados, que mostram a validade da educação científica oferecida nessas instituições. Esses relatos invariavelmente atestam que “alguma coisa sempre fica”, que muitos conceitos científicos se tornam mais bem compreendidos depois de uma visita a um centro de ciência, aliás, um resultado

comprovado por inúmeras pesquisas acadêmicas empíricas realizadas nessas instituições” (p. 175),

Neste âmbito, indica-se a publicação coordenada por Serrel (1990) sobre a aprendizagem em centros de ciência e que encoraja os profissionais das instituições não-escolares a aprender mais sobre como fazer investigação nestes contextos por forma a terem a noção clara da sua pertinência no campo da educação.

Em face do exposto, pode concluir-se que os Centros Ciência Viva, enquanto espaços de educação não-formal que se dedicam à educação em ciência e à sua promoção e comunicação, “têm um grande potencial para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino de ciências, contribuindo com uma aprendizagem mais significativa e tornando as aulas de ciências mais interessantes” (Reis et al., 2019, p.33).

11.2.2. Centros interpretativos

Apesar de até ao momento a atenção ter estado centrada exclusivamente nos Centros Ciência Viva como instituição científica que promove a divulgação do conhecimento científico, há que referir também o papel dos centros interpretativos ou centros de interpretação neste domínio.

Regista-se uma proliferação de instituições às quais foi atribuída a designação de centro interpretativo. Estas instituições, ainda que, na sua génese estejam os museus, na realidade, os centros de interpretação têm um carácter mais prático, ou seja, tratam-se de espaços mais interativos, logo, são muito distintos dos museus. E conforme se verá não têm uma componente voltada para a conservação de espólios, mas antes para a compreensão de fenómenos e realidades, através da experimentação.

Geralmente, os centros de interpretação são dedicados às ciências da terra e pretendem demonstrar fenómenos da natureza, daí que seja mais fácil e eficiente fazê-lo através de simulações ou animações. Com efeito, o conceito de centro interpretativo surgiu nos Estados Unidos da América, em finais do século XIX, associado à promoção do património natural, isto é, à preservação dos ecossistemas existentes e à importância em transmitir o seu valor aos visitantes/utilizadores daqueles espaços naturais.

Tilden é apontado como o primeiro académico a definir o conceito de centro de interpretação (Tugas, Tresserras & Mellin, 2005), fundamentando o conceito de centro

interpretativo em três vetores: a educação, o património e a natureza. A educação, nesta conceção de centro interpretativo, constitui-se como a principal ferramenta para a compreensão da natureza.

Tendo por base essa premissa, este autor construiu uma abordagem dos centros interpretativos como espaços de educação, a partir da preservação da cultura patrimonial, afirmando que “An educational activity which aims to reveal meanings and relationships through the use of original objects, by firsthand experience, and by illustrative media, rather than simply to communicate factual information (Tilden, 1977, p. 8).

Considerando a afirmação anterior, esta abordagem dos centros interpretativos toma como princípio que se aprende através do contacto direto e na primeira pessoa com uma determinada realidade ou objeto, recorrendo a estratégias e metodologias de aprendizagem que envolvem e incentivam a participação ativa dos utilizadores dos centros interpretativos.

Embora tenha perdido o significado inicial, isto é, a conceção de centro interpretativo como espaço de promoção e defesa do património natural, os centros interpretativos continuam atualmente a ter “como objetivo educar e consciencializar os visitantes para a importância do património inserido num contexto territorial” (Benevides, 2022, p. 25) independentemente do tipo de património que se esteja a promover.

Enquanto espaços de educação não-formal, os centros interpretativos através das atividades que promovem e das experiências que proporcionam aos seus visitantes estimulam o conhecimento sobre ciência e potenciam a aproximação do cidadão ao conhecimento científico. Para isso recorrem à exploração de conteúdos e a atividades que requerem a interação, utilizando para esse fim “ferramentas de exposições criativas, como animações e apresentação de ecrãs (Benevides, 2022, p. 25). Tugas, Tresserras e Mellin (2005) também referem que os centros interpretativos utilizam ferramentas lúdicas para transmitir a sua mensagem e que estas tornam mais fácil a interpretação dos conteúdos.

Outra característica dos centros interpretativos está relacionada com a valorização dada aos conhecimentos que os utilizadores já possuem, ou seja, as atividades que estes desenvolvem procuram tirar partido dos conhecimentos detidos pelos seus utilizadores, procurando que estes sejam agentes construtivos do seu conhecimento. Com efeito, a abordagem adotada pelos centros interpretativos assenta “numa perspetiva de ensino orientada para a investigação (...) promove[ndo] um trabalho colaborativo sustentado na abordagem sócio construtivista” (Almeida, Ribeiro

& Vasconcelos, 2014, p. 30), o que significa que as atividades desenvolvidas nos centros de interpretação valorizam os interesses e conhecimentos dos seus utilizadores, convidando-os a participar ativamente no processo de aprendizagem.

Concluindo, os centros interpretativos são espaços que potenciam a divulgação do conhecimento científico, ajudando a compreender determinados fenómenos e realizando atividades educativas que se inserem na modalidade de educação não-formal.

11.3. Serviços educativos em organizações da sociedade civil

Se até há algumas décadas era o Estado que tinha a primazia da educação e do ensino, com a valorização de outros contextos e modalidades de educação, nomeadamente da educação não-formal, as instituições da sociedade civil passam a partilhar com o Estado essa responsabilidade.

Neste contexto, aborda-se, de seguida, a temática dos serviços educativos no seio das organizações da sociedade civil procurando compreender que serviços existem, como se caracterizam e quais as finalidades da sua criação no contexto de instituições sem fins lucrativos.

11.3.1. Associações, IPSS's e outras instituições

A sociedade civil é constituída por organizações privadas sem fins lucrativas, tais como associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's) e outras instituições de igual natureza, que desenvolvem atividades de interesse público, não visando o lucro.

Neste contexto importa falar sobre o associativismo enquanto forma de organização da sociedade civil, através da qual os cidadãos se juntam e articulam com objetivo de cooperar para conseguir alcançar um interesse/benefício comum.

O conceito de associação pode ser definido da seguinte forma:

uma Associação é uma 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).

Sobressai da definição apresentada por Silva o facto de uma associação se caracterizar por ser uma entidade que resulta da articulação entre os indivíduos que se juntam para constituir uma instituição que não visa o lucro. Os motivos que levam a que um conjunto de pessoas se una em torno de um determinado objetivo podem ser da mais variada ordem e isso reflete-se nas diferentes finalidades que as associações podem ter. Desta maneira, “Uma associação pode ter finalidades ou interesses económicos, sociais, filantrópicos, científicos, políticos, ambientais ou culturais” (Castro & Castro, 2008, p. 9).

A constituição de uma associação pressupõe a existência de um objetivo comum em torno do qual os indivíduos se juntam com o intuito de o alcançar, ou seja, os “indivíduos ou empresas reúnem esforços, vontades e recursos na tentativa de superar as dificuldades, resolver problemas e gerar benefícios mútuos “(idem, ibidem), o que traduz o verdadeiro espírito da democracia, pois os indivíduos envolvem-se e participam ativamente na construção de soluções que se querem benéficas para toda a sociedade. Acresce a isto que, segundo Ana Miguel (2021),

A ação de colocar no espaço público os problemas privados com o objetivo de os reformular em problemas sociais, para que sejam discutidos publicamente torna-se um processo enriquecedor da deliberação democrática, da consciência social e política dos cidadãos demonstrando assim que as associações são um núcleo fundamental da sociedade civil (p.17)

Assim, pode afirmar-se que as associações através das atividades que dinamizam promovem a cidadania e desenvolvem o pensamento crítico, e estimulam a adoção de valores cívicos fundamentais para a vida em sociedade, incentivando hábitos de cooperação e respeito pelo próximo. Efetivamente, desempenhando uma função socializadora, as associações promovem a socialização cívica, política e cultural, concorrendo para o desenvolvimento de competências ao nível da organização de processos, de comunicação pública e argumentação, habilitando os seus membros para o exercício da ação pública e política (Ferreira, 2008).

Tendo em conta o atrás referido, pode constatar-se que as associações se constituem como contextos educativos que se inserem no âmbito da modalidade de educação não-formal, pois desenvolvem um conjunto de ações educativas que

potenciam a aprendizagem em várias áreas, nomeadamente no domínio das múltiplas literacias, pensamento crítico e cidadania.

As associações tratam-se de entidades que desempenham um papel importante na aquisição de competências relacionadas com o exercício de uma cidadania esclarecida e participativa, dotando o seus membros de espírito de iniciativa e de cooperação, aspetos essenciais à vida democrática, na medida em que desenvolvem a consciência social e política (Viegas, 2004).

No pós 25 de abril de 1974, proliferou o aparecimento de associações e coletividades, resultado do envolvimento e comprometimento da sociedade em conseguir encontrar soluções para os seus problemas, que acabaram por desempenhar um papel fundamental no campo da educação e da formação e conseqüentemente no desenvolvimento dos territórios (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

Relembre-se, a este propósito, o papel das associações de cultura e recreio que através da dinamização de atividades culturais aproximam a cultura das pessoas e criam condições para a realização de aprendizagens nos mais variados domínios, incentivando o gosto pelas artes, cultura e património, nomeadamente sobre o património local.

Neste contexto, as associações desempenham um papel importante na criação do sentimento de pertença e de identificação social (Peralta & Anico, 2006), uma vez que aproximam os cidadãos do património e identidade local, ajudando a moldar as representações coletivas de um determinado território. Adicionalmente, proporcionam a integração social, potenciam a cooperação e ajudam a desenvolver competências de gestão e organização, que embora não possam ser objeto de certificação pelas associações, na realidade, preparam o cidadão para a vida em sociedade e para o mundo laboral.

Apesar disso, com o passar dos anos e fruto das transformações sociais, que para muito contribuiu a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986, a lógica subjacente ao associativismo que se baseia na cooperação e envolvimento das pessoas, foi sendo alterada, passando a assumir uma nova perspetiva, que resultou na

emergência de novas associações e à reconfiguração das anteriores no sentido de se orientarem para a captação de financiamentos comunitários, permitindo-lhes funcionar como executoras de políticas que lhes são exógenas e alheias à

tradição do “velho” associativismo popular baseado na militância e no voluntariado (Canário & Rummert, 2009, p. 118).

Esta situação levou a que muitas das associações se transformassem em IPSS's para conseguirem aceder a novas formas e fontes de financiamento, o que obrigou, de certa forma, à perda da identidade que caracterizava a própria génese das associações, ou seja,

É neste processo que muitas associações, até para poderem ter acesso a apoios e financiamentos, se viram constrangidas a desenvolver um outro tipo de atividades (designadamente no campo da educação/formação formal), e a modificar a sua natureza jurídica, com a transformação em Instituições Particulares de Solidariedade Social (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013, p.1143).

Portanto, é neste enquadramento que partir da década de 80 as IPSS's começam a ter um peso maior na sociedade.

As IPSS's, de acordo com o Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, que aprovou o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro), são

as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público (n.º 1 do artigo 1.º do Estatuto das IPSS's aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro).

Atenta a definição legal de IPSS's observa-se que, à semelhança das associações, este tipo de instituição também resulta da iniciativa de particulares que se juntam para criar uma instituição que não visa o lucro. As IPSS's, de acordo com o n.º 2 do referido Estatuto, podem assumir as formas:

- Associações de solidariedade social;

- Cooperativas de solidariedade social, credenciadas nos termos do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 7/98, de 15 de janeiro;
- Associações de socorros mútuos;
- Fundações de solidariedade social;
- Irmandades da misericórdia.

Em articulação com o Estado, estas instituições procuram fazer face a situações de emergência social e apoiar os cidadãos mais vulneráveis, contribuindo, desta forma para efetivação dos direitos sociais dos cidadãos. Este tipo de instituição desenvolve atividades de solidariedade social nos mais variados domínios, nomeadamente na área da segurança social, saúde e educação.

Com uma presença efetiva em todo o território português, nomeadamente através das Santa Casa da Misericórdia, Centros paroquiais e outros tipos de instituições que prosseguem fins relacionados com a ação social, as IPSS's têm assumido uma importância crescente no domínio da ação social, mas também noutros domínios, tais como no domínio da educação, formação profissional, saúde, habitação, etc., procurando, por esta via, que todos os cidadãos tenham acesso a esses cuidados (Hespanha et al., 2000).

Segundo a alínea h) do artigo 1.º-A do Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, a educação e a formação profissional dos cidadãos é um dos fins e atividades principais que as IPSS's prosseguem.

No que se refere à educação, destacar o papel das IPSS's na educação na primeira etapa da vida das crianças, onde as IPSS's através da celebração de acordos de cooperação com a Segurança Social asseguram uma resposta neste domínio.

Na realidade, a responsabilidade do atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos de idade é da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social que articula com as IPSS's a operacionalização dessa responsabilidade. Além disso, as IPSS's também partilham responsabilidades no âmbito da educação pré-escolar, possuindo uma oferta educativa destinada a crianças com idades entre os 3 e 6 anos.

Dotadas de equipamentos e recursos humanos que asseguram a função educativa da instituição, estas instituições apresentam-se como essenciais para assegurar uma cobertura da rede de estabelecimentos que garante a educação das crianças com idades dos 0 aos 3 anos, pois encontram-se equipadas com creches e

jardins de infância, onde a componente letiva é desenvolvida por um(a) educador(a) de infância.

Além disso, encontram-se dotados de Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL), que surgem como resposta para ocupação de tempos livres das crianças, podendo, por esse motivo, ser considerados “equipamentos sociais de apoio à infância pensados para dar apoio às famílias (...) [que] colocam a tónica em projetos de educação” (Araújo, 2006, p. 19).

Do atrás elencado, fica evidente a posição que as IPSS's ocupam no campo da educação, na medida em que cooperam com o Estado para ajudar a criar condições para a promoção da educação, concretamente da educação pré-escolar que, como se compreende, se insere no âmbito da modalidade de educação formal.

Salientar também a relevância deste tipo de instituições no domínio da modalidade de educação não-formal, pois desenvolvem atividades educativas destinadas à primeira infância (crianças com idades entre os 0 e os 3 anos) que se constituem como importantes elementos de socialização e de crescimento enquanto ser humano. Neste âmbito, referir ainda as atividades promovidas pelos CATL's que assumem uma importante função educativa.

Ainda no que se refere a instituições da sociedade civil sem fins lucrativos, destacar as fundações como agentes educativos, sobretudo no que concerne à modalidade de educação não-formal.

Nos termos do n.º 1 do artigo 3.º da Lei-Quadro das Fundações aprovada pela Lei n.º 24/2012, de 9 de julho, “A fundação é uma pessoa coletiva, sem fim lucrativo, dotada de um património suficiente e irrevogavelmente afetado à prossecução de um fim de interesse social”. As fundações podem ser de dois tipos: fundações privadas, fundações públicas de direito público e fundações públicas de direito privado.

As fundações são consideradas de interesse social quando desenvolvem uma atividade que beneficia terceiros que não os relacionados com os fundadores e atuam em campos como a assistência social, proteção do ambiente, apoio à família e ao emprego, entre outras áreas, previstas no n.º 2 do artigo 3.º da Lei-Quadro das Fundações. A educação e formação profissional consta da alínea e) do referido artigo, o que significa que as fundações que desenvolvem atividades nesta área são consideradas fundações com fins de interesse social.

No nosso país, existem várias fundações que assumem como prioridade a área da educação. A Fundação Serralves, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Centro Cultural de Belém, a Fundação da Caixa Geral de Depósitos, a Fundação da

Casa da Música são apenas alguns dos muitos exemplos de entidades que se dedicam à promoção de atividades educativas que se enquadram no âmbito da modalidade de educação não-formal.

De seguida, destacam-se algumas das fundações que são detentoras de serviços educativos e que, através deles, dinamizam atividades com interesse para a área da educação, dispondo de uma intensa programação nesse domínio. Ressalvar que, por razões de ordem prática, optou-se por se centrar a atenção em apenas dois exemplos de fundações detentoras de serviços educativos que podem ser considerados uma referência nesta matéria.

Uma delas trata-se da Fundação Serralves. Esta Fundação foi criada através do Decreto-Lei n.º 240-A/89, de 27 de julho como resultado de uma parceria entre o Estado e a sociedade civil, representada por cerca de 51 entidades públicas e privadas.

Esta instituição tem uma intensa programação cultural e educativa, dinamizando neste âmbito diversas exposições temporárias de artistas nacionais e estrangeiros bem como organizando “programas pedagógicos que ampliem os públicos interessados na arte contemporânea e suscitem uma relação com a comunidade local” (Oliveira, 2011, 152).

Desta Fundação fazem parte o Museu de Arte Contemporânea de Serralves e o Parque de Serralves que trabalham em articulação. Esta situação favorece enriquecimento da experiência que o utilizador tem ao visitar aqueles espaços, uma vez que

O Museu funciona como um centro pluridisciplinar aliado à utilização do Parque que propõe valorizar o património natural vocacionado para a educação e animação ambientais e beneficiando da utilização do Auditório como meio de reflexão e debate sobre a sociedade contemporânea (idem, ibidem).

A forma como a Fundação Serralves estrutura a sua oferta educativa visa comunicar o seu património junto de todos os tipos de público e procurando proporcionar aprendizagens em diversas áreas do saber.

Outro exemplo, trata-se da Fundação Calouste Gulbenkian. A Fundação Calouste Gulbenkian, por seu lado, foi criada em 1956 por testamento de Calouste Sarkis Gulbenkian, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas através da arte, da beneficência, da ciência e da educação. Para a concretização da sua missão, conta com o Museu Gulbenkian que alberga a coleção do testador que dá nome à

fundação e com um Centro de Arte Moderna, uma orquestra e um coro, uma biblioteca especializada (em artes) e um arquivo, um instituto de investigação científica e um jardim.

Esta fundação encontra-se dotada de vários serviços educativos que desenvolvem um trabalho de mediação entre as coleções de que detentora e o público que as visita. A existência de um serviço educativo no Museu Calouste Gulbenkian remonta a 1970, ano em que começou a desenvolver atividades pedagógicas para o público escolar, alargando, mais tarde, o leque de atividades ao público sénior, numa tentativa de diversificação do perfil dos públicos que o visitam (Figurelli, 2015).

Já o serviço educativo do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian surgiu em 2002. Embora tenham sido sempre dinamizadas atividades educativas, só a partir dessa data é que passa a existir um serviço educativo que se dedica à mediação efetiva entre as obras e o público, ao desenvolvimento de uma programação cultural para todos os públicos.

Nos anos seguintes, também outras valências da Fundação passam a ter serviços educativos. A componente dedicada à música passa a ter serviço educativo, a partir de 2005, e o jardim conta com um serviço educativo a partir de 2006. Deste modo, passam a existir quatro serviços educativos na mesma Fundação, o que é representativo da importância conferida por esta instituição à área da educação.

Em suma, as organizações da sociedade civil ocupam uma posição de destaque no campo da educação não-formal, na medida em que através das suas iniciativas educativas proporcionam aos utilizadores que as frequentam oportunidades de aprendizagem nas mais variadas áreas. Além disso, incentivam a participação democrática, concorrem para a aquisição de competências fundamentais à vida em sociedade e para o exercício de uma melhor cidadania.

As organizações da sociedade civil podem assumir diferentes formas, nomeadamente a de associações, IPSS's, fundações, mas, independentemente disso, a sua génese resulta da vontade de um conjunto de pessoas ou entidades cooperarem no sentido de encontrar soluções que beneficiam o coletivo. Por este motivo, as organizações da sociedade civil constituem-se como entidades que privilegiam a aprendizagem em contexto social, ajudando na socialização dos indivíduos, na partilha de experiências e conhecimentos, na tomada de consciência do que é ser cidadão, que, seguramente, se reflete na melhoria da qualidade da vida democrática.

11.4. Serviços educativos em contexto empresarial

A disseminação de serviços educativos tem sido uma realidade, sendo transversal a todos os tipos de instituição e a todos os setores de atividade, marcando presença nomeadamente no contexto empresarial.

Ao abordar a questão dos serviços educativos em contexto empresarial, importa, à partida, clarificar que o enfoque será colocado em instituições ligadas à economia/mercado. Assim, neste domínio, será analisada a presença de serviços educativos inseridos em organizações privadas (empresas) que desenvolvem atividades económicas que visam o lucro e funcionam segundo a lei da oferta e da procura, para além, de terem subjacente a lógica da concorrência.

Vale a pena esclarecer também que a criação de serviços educativos no âmbito do mundo empresarial não acontece exatamente no seio da própria empresa, ou seja, o que se verifica, frequentemente, neste campo é que as empresas optam pela criação de fundações para através delas desenvolverem ações e atividades de teor educativo, social, etc. para, assim, exercerem a sua responsabilidade social, como se pode depreender da leitura da afirmação seguinte: “Muitas empresas comerciais e lucrativas criaram fundações com fins de caridade e outras desempenham elas próprias tarefas filantrópicas” (Douglas, 1983, p.14).

A constituição de fundações por grupos empresariais tem, por conseguinte, a sua origem associada à responsabilidade social. As fundações empresariais são fundações privadas criadas com o intuito de responder a problemas sociais, mas também para propor soluções noutros domínios como a saúde, educação e habitação. Daí que se possa dizer que, as fundações empresariais correspondem à “dimensão filantrópica (...) da empresa em atividades de cariz social que não são exigidas pela lei para o desenvolvimento sustentável da economia, da cultura e da educação na comunidade circundante” (Teixeira, 2014, p. 14).

Na maioria dos casos, a criação de fundações no contexto empresarial é vista como “uma forma de as empresas melhorarem a sua imagem perante a sociedade, mobilizando a participação dos seus colaboradores” (Correia, 2010, p.24). Efetivamente, uma determinada empresa ao criar outros serviços que não estão diretamente relacionados com o setor produtivo pretende, por essa via, melhorar a sua imagem institucional. Assim, a criação de fundações neste contexto possibilita às empresas o desenvolvimento de outro tipo de atividade e funções que sem essa figura dificilmente poderiam prestar.

Desta forma, o aparecimento de serviços educativos em empresas enquadra-se neste contexto, ou seja, frequentemente as empresas criam serviços educativos com o objetivo de comunicarem a sua marca, os seus produtos, podendo concluir-se que a génese dos serviços educativos em empresas se prende com aspetos relacionados com o *marketing* empresarial.

Junta-se a isto, o facto de a própria sociedade estar mais exigente com o desempenho das empresas, pois o cidadão enquanto consumidor tem a capacidade de avaliar o desempenho desta, o que fez com que

Conscientes desta nova realidade, as empresas compreenderam a necessidade de adotarem uma gestão sustentável e responsável, em termos económico-financeiros, mas também em termos sociais e ecológicos, que permita de forma contínua a melhoria da empresa na sua relação com os seus funcionários, com a comunidade e com os seus parceiros de negócio (Monteiro, 2016, p.27).

Esta circunstância tem conduzido ao aparecimento de fundações criadas por empresas como estratégia para conseguirem desenvolver atividades que não visem o lucro, nomeadamente, a dinamização de atividades culturais e educativas bem como a prestação de apoios à comunidade onde estão inseridas, recorrendo para esse efeito aos serviços educativos.

A presença de serviços educativos no contexto de uma empresa é uma realidade. Importa agora destacar alguns desses exemplos que são de reconhecida importância pela sociedade portuguesa.

O setor da banca portuguesa reúne alguns dos serviços educativos mais emblemáticos do país. Note-se, por exemplo, o caso da Culturgest que depende da Fundação Caixa Geral de Depósitos e que tem vindo a desenvolver ao longo dos últimos anos um papel exímio no domínio da educação, nomeadamente através da oferta educativa de atividades que promovem aprendizagens nos mais variados domínios.

A atuação da Culturgest – Fundação Caixa Geral de Depósitos, insere-se no âmbito da modalidade de educação não-formal e nesse domínio tem vindo a dinamizar, através do seu serviço educativo um trabalho importante de mediação cultural e de educação pela arte, incentivando, deste modo, a participação dos utilizadores e, conseqüentemente, estimulando o gosto pela arte e a tomada de consciência sobre as realidades que estão à sua volta. Efetivamente, no caso da Culturgest – Fundação Caixa Geral de Depósitos “O Serviço Educativo foi criado precisamente para que houvesse

uma comunicação e aproximação mais alargadas entre a Culturgest e o seu público (João, 2012, p.54).

Para além deste serviço educativo ligado ao setor bancário, fazer referência também a Fundação Millennium BCP que tem desenvolvido um importante trabalho “no apoio a atividades de natureza cultural e educativa, nomeadamente na área das artes e do património histórico-cultural” (João, 2021, p.38). Destacar ainda neste domínio a Fundação Montepio Geral e a Fundação Santander Totta.

À semelhança do verificado com a banca também outros setores de atividade têm apostado na criação de serviços educativos, veja-se, por exemplo, o caso do setor da energia onde se regista a existência de empresas que apoiam e incentivam a educação, a cultura e a ciência, nomeadamente a EDP Energias de Portugal, do Grupo Galp Energia. A Fundação EDP tem voltado a sua atividade para as causas sociais, para a cultura e resolução de problemas das comunidades onde a empresa atua. Por seu lado, a Fundação Galp Energia atua ao nível do desenvolvimento social, da energia e ambiente da cultura.

No setor das telecomunicações também se regista a existência de fundações que visam apoiar a sociedades. Refira-se, por exemplo, a Fundação Vodafone Portugal que foi constituída com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade da informação, nomeadamente através do combate da infoexclusão e disseminação das novas tecnologias, em particular das tecnologias de comunicações móveis. Faça-se ainda referência à Fundação Altice Portugal, instituída pela Portugal Telecom, SGPS, S.A., pela PT Comunicações S.A. pela TMN – Telecomunicações Móveis Nacionais, S.A. e pela Portugal Telecom Inovação, S.A. que também tem contribuído para a transformação social através da tecnologia.

Destacar igualmente outras empresas que têm apostado na criação de fundações para conseguirem exercer a sua responsabilidade social e apoiar financeiramente projetos nos mais variados domínios, como são o caso dos Laboratórios BIAL que incentivam a investigação científica e também do caso do Grupo Mota-Engil que através da Fundação Manuel António da Mota atua nas áreas da solidariedade social, educação e formação e cultura.

Em face do exposto, constata-se que o mundo empresarial desempenha um papel importante na área da educação, seja através da criação de infraestruturas que potenciam a realização de aprendizagens, seja através do apoio financeiro para a realização de investigação ou através do financiamento de projetos que irão servir para apoiar as comunidades onde estão inseridos.

Apesar deste tipo de entidades visar o lucro, a criação de fundações empresariais possibilitou às empresas um melhor exercício da sua responsabilidade social, o que necessariamente se reflete na imagem institucional que as pessoas têm sobre determinada empresa, funcionando como uma importante estratégia de *marketing*. Por conseguinte, o surgimento de serviços educativos em contexto empresarial não pode ser dissociado disso, na medida em que aproximam o público da empresa, ajudam a divulgar os seus produtos, acrescentando valor à marca.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo reporta-se à metodologia de investigação, procurando explicitar os princípios e os procedimentos metodológicos subjacentes ao desenvolvimento da investigação, nomeadamente no que se refere ao paradigma adotado, abordagem e modalidade do estudo assim como os processos de recolha, tratamento e análise de dados utilizados nesta investigação.

A construção do design da investigação, segundo Afonso (2005), “implica uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, envolvendo a justificação e caracterização do uso e das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e dos procedimentos” (Afonso, 2005, p.56) que terão necessariamente que ter em consideração a questão e objetivos de investigação.

Assim, neste capítulo procede-se à contextualização das opções metodológicas adotadas nesta investigação e apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados, procurando explicitar os princípios e procedimentos subjacentes ao desenvolvimento da investigação realizada.

12. Opções metodológicas

12.1. Paradigma interpretativo

A escolha de determinado paradigma de investigação é condicionada pelo problema, questão e objetivos de investigação (Strauss & Corbin, 1990), não sendo, por conseguinte, uma decisão neutra.

De acordo com Clara Coutinho (2014), o paradigma visa legitimar a investigação, uma vez que constitui “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá às “respostas” ao “problema/questão” a investigar” (Coutinho, 2014, p. 24).

Assim, paradigma pode ser compreendido como um conjunto articulado de postulados, de teorias comuns, valores conhecidos e regras aceites por todos os elementos de uma comunidade científica, num determinado momento.

Kuhn partilha dessa ideia, definindo-o como o conjunto de “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1994, p.13). Assim, o paradigma é o conjunto de pressupostos interrelacionados sobre mundo histórico e social que fornece um quadro filosófico e conceptual para o seu estudo organizado (Lukas & Santiago, 2004, cit. por Coutinho, 2011).

Na área de ciências da educação, o investigador pode posicionar-se em três paradigmas metodológicos: o positivista, o interpretativo e o sociocrítico (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

O paradigma positivista fundamenta-se no positivismo lógico e no empirismo, apresentando um carácter racionalista e cariz quantitativo. Dada a natureza dos objetos de estudo em educação, o paradigma positivista tem-se revelado pouco eficaz, na medida em que este paradigma busca o conhecimento sistemático, comprovável, mensurável e repetível (Lukas & Santiago, 2004) não servindo, por conseguinte, os propósitos de uma investigação que pretende analisar e compreender fenómenos complexos como os processos humanos e sociais.

O paradigma sociocrítico, também pode assumir a designação de emancipatório, de investigação-ação e decência crítica (Coutinho, 2011; Lukas & Santiago, 2004). A nível conceptual, baseia-se na filosofia marxista, nas teorias críticas de Adorno e Habermas à economia liberal e nas críticas de Marcuse à alienação consumista das sociedades capitalistas e a nível pedagógico inspira-se nas ideias de Paulo Freire, de Michael Apple e de Henry Girou (Coutinho, 2004).

Segundo Arnal (1992), o paradigma sociocrítico adota a ideia de que a teoria crítica é uma ciência não puramente empírica nem somente interpretativa. Neste paradigma os participantes convertem-se em investigadores e a ideologia e os valores determinam qualquer tipo de conhecimento, logo, os indivíduos tornam-se agentes construtores e transformadores da realidade e por essa via tornam-se investigadores. De acordo com este paradigma, o positivista preocupa-se em explicar e o paradigma interpretativo busca compreender a realidade educativa enquanto o paradigma sociocrítico procura transformar/melhorar.

O paradigma interpretativo ou qualitativo pretende explicar e compreender de forma holística as situações e vivências de uma determinada realidade. Não tendo como

objetivo o estabelecimento de relações causa-efeito nem a verificação de leis gerais, o objetivo da investigação que segue o paradigma interpretativo é estudar um fenómeno ou realidade social em profundidade tendo em vista a sua compreensão plena.

O paradigma interpretativo, ao contrário do paradigma positivista, não procura explicar a realidade e seus fenómenos, mas antes compreendê-la recorrendo, para isso, à análise de perceções e interpretações dadas aos diferentes fenómenos e situações vivenciadas pelos sujeitos intervenientes Segundo Coutinho (2008), “de uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2008, p. 7).

O paradigma interpretativo caracteriza-se pelo facto de estudar a ação dos participantes e não em estudar os seus comportamentos (Erickson, 1986). De acordo com Erickson, uma investigação que se posicione no paradigma interpretativo visa a descrição e interpretação das ações observadas, isto é, visa compreender o ponto de vista do outro atribuindo-lhe significados. No mesmo sentido, Afonso (2005) refere que o paradigma interpretativo se caracteriza

pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva. Consequentemente, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na do observador da acção (p. 34).

Em função do atrás referido, pode afirmar-se que as investigações que seguem o paradigma interpretativo se interessam por compreender os fenómenos que envolvem a subjetividade dos participantes na investigação.

Atento o atrás referido, o paradigma interpretativo é o mais adequado à presente investigação, uma vez que busca compreender os factos e não visa o estabelecimento de relações causa-efeito nem a generalização.

Considerando os objetivos e a questão de investigação, no presente estudo será adotado o paradigma interpretativo, uma vez que se pretende estudar e compreender o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos das instituições não-escolares na região Alentejo. Para efetuar este estudo, serão recolhidos os testemunhos dos

vários intervenientes/participantes nas diversas atividades realizadas pelos serviços educativos.

A escolha do paradigma interpretativo utilizado nesta investigação deve-se ao facto de se pretender conhecer e caracterizar a realidade dos serviços educativos em instituições não-escolares, procurando compreender a forma de organização e funcionamento, meios humanos e materiais existentes bem como as práticas educativas que promovem e a quem se destinam.

Procurando compreender de forma holística o que acontece nos serviços educativos em instituições não-escolares, o paradigma interpretativo permitirá a interpretação dos vários contextos e acontecimentos que resultarão na construção de teorias (Coutinho, 2014).

Tendo em conta que esta investigação pretende compreender uma situação a partir da interpretação de um contexto – o perfil educativo concretizado nos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo - o paradigma interpretativo é o que melhor se enquadra no objetivo fixado.

12.2. Abordagem qualitativa

A investigação em educação pode assumir diversas possibilidades e opções metodológicas, podendo assumir uma abordagem qualitativa, quantitativa e mista.

De forma sintética, a abordagem quantitativa privilegia os resultados e visa a generalização dos mesmos. Por seu lado, a abordagem qualitativa procura conhecer em profundidade uma realidade concreta, não visando a generalização. A abordagem mista conjuga as duas abordagens anteriormente referidas.

A escolha da metodologia deve ter em conta a natureza do problema a estudar e, por essa razão, considerou-se que a abordagem qualitativa se constituía como a opção metodológica mais adequada à presente investigação.

Na perspetiva de Creswell a abordagem qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas

reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (p. 35).

Bogdan e Biklen (1994) enumeram um conjunto de características da investigação qualitativa que vale a pena reter:

- 1) o seu carácter descritivo;
- 2) a valorização do ambiente natural dos fenómenos;
- 3) a atitude indutiva (parte-se de dados e não de premissas);
- 4) a importância dada ao processo de investigação (por contraposição à valorização exclusiva dos resultados) e
- 5) a importância primordial do significado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa destina-se a descrever um fenómeno ou realidade e desenvolve-se no contexto natural onde estes decorrem. Neste tipo de abordagem, ao contrário do que acontece na abordagem quantitativa, não se testam as hipóteses, recolhem-se os dados e a partir daí estudam-se os significados que estes adquirem naquele contexto. Na abordagem qualitativa, valoriza-se todo o processo de recolha de dados pois é fundamental para entender em pleno o objeto estudado, na medida em que estes colaboram para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos estudados e a forma como estes se relacionam com o objeto de estudo.

Efetivamente, a abordagem qualitativa privilegia a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e, nesse sentido, esta abordagem permite descrever um fenómeno ou realidade social ao pormenor através da apreensão de significados (Bogdan & Biklen, 1994) atribuídos pelos participantes no estudo.

As investigações que seguem esta abordagem não visam a generalização, mas antes o conhecimento em detalhe de uma determinada realidade, pois “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (idem, p. 66).

Isto significa que as investigações que adotam a abordagem qualitativa se interessam mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994), procurando compreender e interpretar os factos e fenómenos da realidade social.

É neste enquadramento que “a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados” (Creswell, 2007, p. 184), destacando-se, neste âmbito, o recurso a técnicas como a entrevista e a observação, uma vez que permitem ao investigador aproximar-se dos contextos estudados e assim recolher informações que ajudam a compreender os significados atribuídos a determinadas situações e afirmações.

12.3. Modalidade de estudo de caso

A recurso à modalidade de estudo de caso para a realização de investigações na área da Educação tem sido uma constante.

Uma vez que estamos perante uma investigação de cariz qualitativo, no âmbito do paradigma interpretativo, que procura conhecer e caracterizar em profundidade uma realidade, concretamente a realidade dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo, a modalidade de estudo de caso apresenta-se como uma oportunidade para estudar e compreender em profundidade e de forma holística o contexto dos serviços educativos existente em instituições não-escolares.

A modalidade de estudo de caso revela-se como uma estratégia investigativa propícia para estudar em pormenor um determinado contexto, situação ou fenómeno empírico (Merriam, 1988, Yin, 2010, Stake, 1994), daí que, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (Lüdke & André, 1986, p.17).

Com efeito, segundo Ponte (2006), o estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objectivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade (...). É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos,

procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

Stake (1994) propõe que os estudos de caso sejam classificados da seguinte forma:

- a) estudo de caso intrínseco, quando o seu foco é uma situação particular que se pretende estudar, ou seja, quando há um interesse específico no caso;
- b) estudo de caso instrumental sempre que se pretende compreender um fenómeno mais geral.

Por seu lado, na ótica de Yin (2010), o estudo de caso pode ser de quatro tipos:

- **Tipo I:** holístico em que apenas se realiza um estudo de caso e se adota uma unidade de análise;
- **Tipo II:** holístico em que apenas se realiza um estudo de caso, mas se adotam mais do que uma unidade de análise;
- **Tipo III:** integrado em que se realizam mais do que um estudo de caso, mas apenas se adota uma unidade de análise;
- **Tipo IV:** integrado em que se realizam mais do que um estudo de caso e se adotam mais do que uma unidade de análise.

Tendo por base a classificação de Yin (2010), a presente investigação trata-se de um estudo de caso holístico, por corresponder a uma unidade única de análise aplicado em múltiplos contextos. Portanto, nesta investigação será realizado um estudo de caso holístico com unidades múltiplas de análise. A unidade de estudo é o serviço educativo em instituições não-escolares e os contextos múltiplos correspondem aos diferentes serviços educativos investigados em diferentes instituições.

Tendo em conta a questão de partida e o enquadramento teórico que lhe está subjacente, entendeu-se que seria preferível estudar mais do que um caso, uma vez que permitiria identificar as semelhanças, mas principalmente permitiria encontrar as possíveis diferenças observadas em cada um dos serviços educativos estudados.

A realização de um estudo de casos múltiplos corresponde não a uma amostra, mas sim a experiências múltiplas (Yin, 2010).

Independentemente da classificação/designação atribuída ao estudo de caso, prevalece a perspetiva interpretativa, ou seja, uma investigação que siga uma

abordagem qualitativa e adote a modalidade de estudo de caso procura responder às perguntas “como” ou “porquê” (idem).

13. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Baptista e Sousa (2011) caracterizam as técnicas de recolha de dados “como procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis” (Baptista & Sousa, 2011, p.53). A opção por determinada técnica e instrumento de recolha de dados deve ser efetuada em função do tipo de estudo, da questão e dos objetivos da investigação (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

A recolha de dados na presente investigação foi efetuada por diversas vias, de modo a fundamentar as conclusões em “múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2010, p. 128). Deste modo, recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de dados:

- análise documental;
- observação direta não participante e
- entrevista semiestruturada.

De referir que a observação direta não participante foi efetuada, na generalidade dos serviços estudados, no mesmo dia em que se realizou a entrevista semiestruturada, com exceção da Herdade Vale da Rosa e do Centro de Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, que se realizou em data anterior à entrevista.

13.1. Análise documental

A análise documental consiste numa técnica de recolha de dados qualitativos, frequentemente utilizada em investigações na área da educação. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (idem, p.38).

De facto, a análise documental apresenta-se como uma ferramenta útil, particularmente quando estamos perante um estudo de caso, na medida em que os documentos permitem “corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (Yin, 2010, p. 128), sendo a sua utilização apropriada quando se pretende investigar um

problema/fenómeno a partir da perspetiva e expressão dos indivíduos que estão num determinado contexto.

A análise documental visa a identificação de informações relevantes para a investigação, encontrando-se materializadas em documentos. Segundo Phillips, citado por Lüdke e André (1986), são documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (p.38), ou seja, “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (idem, ibidem) são considerados exemplos de documentos.

Neste domínio, referir que a presente investigação recorreu a documentos entendidos como relevantes para a o conhecimento e caracterização dos serviços educativos, nomeadamente no que se refere à organização e funcionamento, práticas educativas e meios materiais e humanos que foram disponibilizados pelas instituições participantes na investigação. Entre os documentos utilizados destacam-se os regulamentos, estatutos, normas/procedimentos internos, artigos e informação constante na página oficial do serviço, entre outros documentos.

Os documentos selecionados para serem objeto de análise documental tiveram em consideração a questão e objetivos da investigação, sendo escolhidos em função da sua pertinência para a recolha de dados e são utilizados com a finalidade de validar, contrariar ou complementar dados recolhidos através de outras técnicas, como seja a observação e a entrevista. Além disso e uma vez que estamos perante fontes estáveis, a análise documental ao fazer emergir evidências é utilizada para fundamentar “afirmações e declarações do pesquisador” (idem, p.39).

13.1.1. Grelha de análise documental

Para efeitos de análise documental, foi criada uma grelha de análise de conteúdo (Apêndice 1). Esta grelha foi estruturada tendo em vista a análise das seguintes dimensões:

1. **Organizacional:** dimensão que visa a recolha de informação relativa à constituição, organização, funcionamento, missão e objetivos do SE;

2. **Gestão de recursos (humanos e materiais):** dimensão que visa a análise sobre a constituição e gestão de recursos humanos assim como dos meios materiais e financeiros;
3. **Educativa:** dimensão que pretende analisar a oferta educativa, forma como são planificadas, programadas, divulgadas e avaliadas as atividades educativas assim como os recursos educativos disponíveis;
4. **Comunitária:** dimensão de análise dedicada à compreensão do posicionamento ocupado pelo SE, nomeadamente através do estabelecimento de parcerias, envolvimento da comunidade onde se insere, sua abrangência territorial, público-alvo e caracterização dos seus visitantes.

13.2. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que “engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 155).

A observação pode assumir a forma direta e indireta. Estamos perante a observação direta quando o “próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (idem, p. 164). Por seu lado, na observação indireta “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada” (idem, ibidem).

A observação direta pode assumir duas variantes: a observação participante em que o investigador interage e faz parte da investigação e a observação não participante que se caracteriza pelo facto de o “investigador não participar na vida do grupo, que, portanto, observa «do exterior»” (idem, p. 198).

A observação apresenta a vantagem de ser efetuada quando se verifica o comportamento ou acontecimento, não estando mediada por palavras ou documentos. Em contrapartida, podem ser apresentadas desvantagens como a dificuldade em registar de forma exaustiva aquilo que o investigador está a observar.

Apesar das dificuldades associadas à observação, Bell (1993) salienta que enquanto técnica de recolha de dados a observação “pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas pensam” (p.162)

Atendendo aos objetivos desta investigação, foi adotada a observação direta não participante com o objetivo de recolher dados relativos ao edifício/instalações onde funciona o serviço educativo, sobre a forma como os espaços se encontram organizados, sobre o tipo e características das atividades educativas promovidas e os equipamentos e recursos didático-pedagógicos disponíveis.

13.2.1. Grelha de observação

A recolha de dados da observação pressupõe a elaboração de um instrumento que permita o registo das observações efetuadas. Para esse efeito, foi elaborada uma grelha de observação, pois “estas grelhas definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 198).

Pensada com o objetivo de observar as atividades educativas promovidas, instalações, equipamentos e materiais didático-pedagógicos dos SE dos estudos de caso selecionados, a grelha de observação (Apêndice 2) foi estruturada em cinco dimensões/categorias de observação e respetivas subdimensões:

1. Edifício;
2. Organização do espaço;
3. Equipamentos;
4. Atividades educativas;
5. Materiais didático-pedagógicos.

13.3. Entrevista

O inquérito por entrevista é umas das técnicas de recolha de dados mais utilizada em investigações na área da Educação.

De acordo com Morgan (1988), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...) com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), podendo ser a estratégia dominante para a recolha de informação (idem).

Segundo, Bogdan & Biklen (1994), as “entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação” (p.135), o que significa estas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

As entrevistas estruturadas não permitem ao entrevistado apresentar de forma livre o seu pensamento, ficando o controlo do conteúdo da entrevista do lado do entrevistador. Por oposição, as entrevistas não-estruturadas colocam o protagonismo no entrevistado, deixando-o falar abertamente sobre uma área de interesse.

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, verifica-se um grau de estruturação relativo, o que permite “obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (idem, *ibidem*). Além disso, nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistado deve “Tanto quanto possível, «deixará» andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela a ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 192-193).

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, adequa-se particularmente à “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados” (idem, p. 193). No mesmo sentido, Yin afirma que “umas das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso são as entrevistas” (Yin, 2010, p. 112) acrescentando que “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas” (idem, p.114).

A entrevista “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194).

De acordo com Yin (2010), as entrevistas apresentam um conjunto de pontos fracos e pontos fortes, nomeadamente:

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Focalizam-se diretamente nos tópicos do caso em estudo	Questões pouco estruturadas podem ser tendenciosas
Fornecem inferências causais perfeccionadas	As respostas também podem ser tendenciosas
	Falta de precisão associada à não memorização
	O entrevistado pode responder o que entrevistador quer ouvir

Tabela 3 – Pontos fortes e pontos fracos das entrevistas

Fonte: Adaptado de Yin, 2010

Tomando em consideração as principais vantagens apontadas por Yin na utilização da entrevista, a presente investigação recorreu à entrevista semiestruturada tendo, para esse fim, elaborado um instrumento de recolha de dados, o guião de entrevista semiestruturado, do qual se falará, com mais detalhe, a seguir.

13.3.1. Guião de entrevista semiestruturada

O guião de entrevista semiestruturada destinou-se a ser aplicado aos responsáveis pelo serviço educativo dos casos escolhidos para a realização da presente investigação (Apêndice 3).

Ao utilizar o guião, “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

O guião de entrevista semiestruturada é composto por nove partes, sendo que a primeira é dedicada à apresentação dos objetivos e ao pedido de autorização para gravar a entrevista, seguindo-se as questões destinadas à recolha de dados sobre o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo. Termina com uma referência à possibilidade de o entrevistado e entrevistador esclarecerem ou alterarem algum aspeto mencionado durante a entrevista e com um agradecimento à participação na investigação.

As questões constantes do guião de entrevista semiestruturado compreendem tópicos em torno do perfil do responsável pelo serviço educativo, génese da criação, constituição e funcionamento do serviço educativo, caracterização e gestão dos recursos humanos afetos ao serviço educativo, caracterização dos meios materiais e financeiros. Compreende ainda questões relativas às atividades educativas promovidas pelos serviços educativos, nomeadamente identificação das práticas didático-pedagógicas, sua planificação, implementação, programação e divulgação, assim como caracterização da oferta educativa.

Além disso, o guião de entrevista semiestruturada compreende questões sobre a avaliação das atividades educativas promovidas pelos serviços educativos e tópicos em torno da caracterização do perfil do público-alvo dos serviços educativos.

Deste modo, o guião de entrevista é constituído pelos seguintes nove blocos:

Bloco A – Legitimação da Entrevista

Bloco B – Responsável pelo serviço educativo

Bloco C – Génese da criação/constituição do SE e seu funcionamento

Bloco D – Caracterização e gestão dos meios humanos

Bloco E – Caracterização dos meios materiais e financeiros

Bloco F – Caracterização das atividades educativas promovidas

Bloco G – Avaliação de desempenho do SE

Bloco H – Caracterização do público-alvo do SE

Bloco I – Conclusão

14. Validação dos instrumentos de recolha de dados e da abordagem metodológica

Previamente à aplicação dos instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista semiestruturada, grelha de análise documental e grelha de observação), estes foram submetidos à análise e validação pelo orientador desta tese.

Destacar que no caso do guião de entrevista semiestruturada, este foi colocado à análise do orientador e de três especialistas/académicos para validação do seu conteúdo e adequação aos objetivos da investigação. Os contributos enviados pelos especialistas foram incorporados no guião de entrevista semiestruturada permitindo a sua correção e melhoria, obtendo-se, assim, a versão final do mesmo.

Ainda no âmbito do processo de validação, de referir que se assumiu o primeiro caso como um teste aos instrumentos e metodologia, tendo em vista avaliar a adequação dos mesmos. Assim, o caso do serviço educativo da Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário funcionou como um “piloto”, tendo-se testado os instrumentos de recolha de dados, o que permitiu concluir que os instrumentos de recolha de dados e abordagem metodológica se encontravam em consonância com os propósitos da presente investigação.

15. Procedimentos da investigação metodológicos da investigação

Para a realização das entrevistas, após a seleção dos estudos de caso, inicialmente estabeleceram-se contactos, via telefone, com os responsáveis pelos serviços educativos tendo em vista a sua identificação e aproximação à instituição objeto de estudo. De seguida, foi remetido, através de *email*, um pedido de agendamento de reunião tendo em vista a apresentação do projeto de investigação e explicando os objetivos do mesmo (Apêndice 4). Esta fase do trabalho decorreu entre janeiro e março de 2023.

Posteriormente, foram realizadas as reuniões de apresentação da investigadora, dos objetivos da investigação e explicitação do tipo de colaboração esperada. As reuniões decorreram de forma remota em cinco dos oito casos (Centro de Artes de Sines, Centro de Ciência Viva do Lousal “Mina de Ciência”, Fluviário de Mora, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Suão – Associação para o Desenvolvimento Comunitário) e em três casos realizaram-se presencialmente (Centro de Ciência do Café, Fundação Eugénio de Almeida e Herdade do Vale da Rosa).

Nestas reuniões, participaram tanto os responsáveis pelo serviço educativo como técnicos e/ou elementos da direção/administração da instituição. O período de realização das reuniões teve lugar entre os meses de janeiro e maio de 2023.

Terminada a reunião e tendo sido manifestada a concordância em participar na investigação, foi enviado, através de *email*, o pedido formal para a participação na investigação (Apêndice 5). Obtida a autorização formal para a participação na investigação, foi solicitado o envio de documentos relativos à constituição e funcionamento do serviço educativo, tais como regulamentos, estatutos ou planos/relatórios de atividade tendo em vista a análise documental dos mesmos.

À semelhança das fases anteriores, o agendamento das entrevistas efetuou-se através de *email*, com exceção da entrevista realizada ao responsável do serviço educativo do Centro de Ciência do Café, que decorreu no mesmo dia em que foi autorizada formalmente a participação na investigação.

Para a realização das entrevistas, a investigadora deslocou-se a cada uma das instituições participantes nesta investigação, tendo entrevistado individualmente o responsável do serviço educativo. De referir que, no caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas, a entrevista foi feita ao responsável do serviço educativo, contando com a participação pontual de uma técnica do serviço educativo daquela instituição. O mesmo sucedeu no caso do Centro de Artes de Sines, em que a entrevista

contou com a participação da responsável pelo serviço educativo da instituição e de uma das técnicas afetas a esse serviço.

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, o respetivo guião não foi encarado com rigidez durante a entrevista. As questões colocadas seguiram a ordem dos blocos previstos no guião de entrevista, mas as questões não seguiram de forma exata ordem definida. Estas foram sendo colocadas de acordo com o desenrolar de cada entrevista, de maneira a adequar o guião à situação.

A aplicação do guião de entrevista semiestruturada foi precedida pelo preenchimento/assinatura por parte do entrevistado do consentimento informado à participação na investigação (Apêndice 6), onde foram explicados os objetivos da investigação, fim a que se destinam os dados recolhidos durante a entrevista, assim como a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento. De referir que o consentimento informado visa garantir o cumprimento das questões éticas que envolvem a recolha de dados em investigações com seres humanos (Creswell, 2007; Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (Apêndices 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14). Após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas, por *email*, para os respetivos entrevistados, para que estes manifestassem a sua concordância ou discordância relativamente ao teor da transcrição. Sempre que solicitado, foram incorporados os contributos dos entrevistados. Todos os entrevistados validaram as entrevistas.

16. Análise de conteúdo

As entrevistas efetuadas aos responsáveis pelo serviço educativo, depois de transcritas, foram sujeitas a um trabalho de análise de conteúdo. Do ponto de vista de Quivy & Campenhoudt (1998) “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227).

Bardin (2018) define o termo análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2018, p.44).

Ainda segundo esta autora, “A análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (Bardin, 2018, p. 32).

Através da utilização desta técnica, procurou-se extrair informação relevante sobre as práticas educativas promovidas pelos serviços educativos, mas também sobre a forma de organização e funcionamento do mesmo, do perfil dos recursos humanos afetos e público-alvo.

A análise de conteúdo efetuada às entrevistas respeitou as diferentes fases de análise que se organizam “em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (Bardin, 2018, p.121).

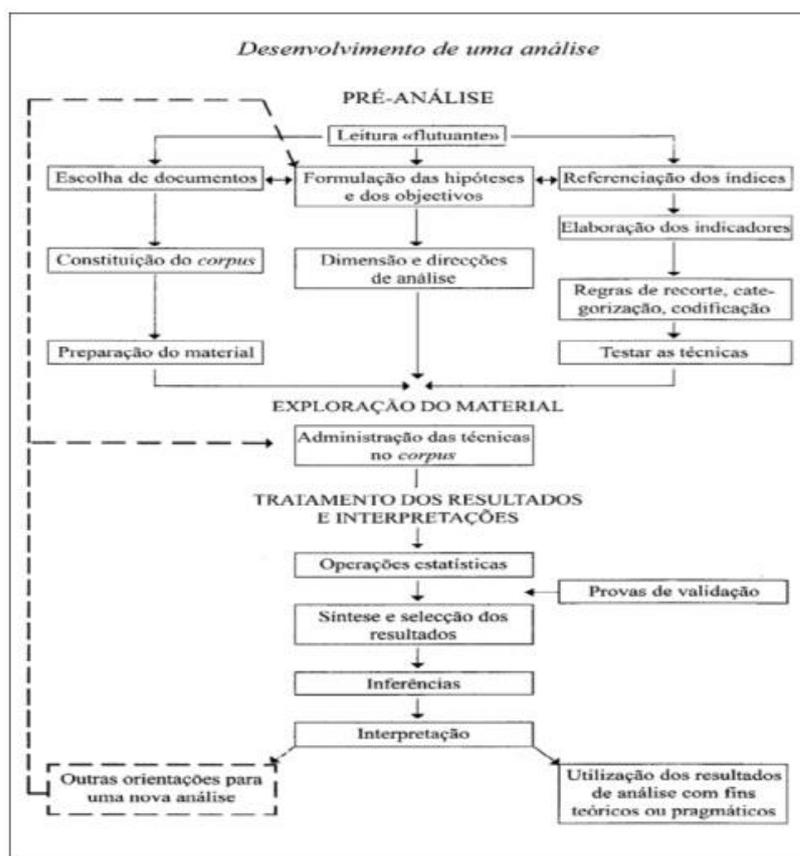


Figura 4 – Desenvolvimento de uma análise
 Fonte: Bardin, 2018, p.128

A pré-análise corresponde à “fase de organização propriamente dita” (idem, *ibidem*), ou seja, é nesta fase que se procede à identificação, organização e preparação dos documentos a serem analisados, à formulação das hipóteses e objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação (Bardin, 2018).

A segunda fase, a exploração do material, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2018, p.127). Na codificação deve ser efetuada a identificação e seleção das unidades de registo e unidades de contexto. Depois da codificação, segue-se a categorização que “tem como primeiro objectivo (...) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto.” (idem, pp.146-147). As categorias identificadas devem reunir, segundo Bardin (2018), as seguintes características: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e produtividade.

A terceira e última fase implica o tratamento dos resultados em bruto “de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (idem, p. 127). Esta fase corresponde, na prática, ao tratamento dos resultados, sua inferência e interpretação com o intuito de responder à questão e objetivos de investigação.

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação seguiu as três fases da análise de conteúdo propostas por Bardin.

Após transcrição das entrevistas aos responsáveis dos serviços educativos, procedeu-se à sua codificação. A codificação das entrevistas teve em consideração a ordem sequencial em que foram realizadas, ou seja, E1 para a primeira entrevista e assim sucessivamente (E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8). De seguida, procedeu-se à leitura flutuante das entrevistas, tendo em vista uma aproximação ao conteúdo das entrevistas e deixarmo-nos “invadir por imprecisões e orientações” (idem, p. 122), possibilitando a identificação dos pontos convergentes e pontos divergentes em cada uma das entrevistas.

Posteriormente, efetuou-se o recorte de partes da entrevista em unidades de registo e daqui emergiram as categorias de análise que se materializaram na construção de grelhas de análise (Apêndice 15) que integram categorias que procuram ser homogêneas, objetivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 2018).

A criação de categorias analíticas atendeu às categorias identificadas no guião de entrevista semiestruturada, não apresentando, contudo, uma correspondência exata entre os blocos do guião de entrevista semiestruturada e as categorias da análise de conteúdo.

Deste trabalho, emergiram as seguintes categorias de análise e respetivas subcategorias:

- A. Motivações para a criação do SE

- A1. Principais razões identificadas para a criação do SE
- A2. Missão e objetivos do SE
- A3. Documentos normativos
- A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição

- B. Constituição e área de formação da equipa do SE

- B1. Perfil do responsável pelo SE
- B2. Constituição da equipa do SE
- B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE
- B4. Critérios na contratação dos RH
- B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades
- B6. Principais funções desempenhadas
- B7. Tipo de vínculo e experiência profissional
- B8. Perceções sobre a necessidade de reforço da equipa

- C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

- C1. Instalações e edifício
- C2. Forma de organização dos espaços
- C3. Equipamentos
- C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas
- C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos
- C6. Fontes de financiamento, recursos

- D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

- D1. Tipo de atividades promovidas
- D2. Regularidade das atividades promovidas
- D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades
- D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades
- D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade
- D6. Custos da participação nas atividades

- D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades

- E. Estruturação da oferta educativa do SE

- E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a
- E2. Pilares, influências e referências teóricas
- E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa
- E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores

- F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

- F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas
- F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores
- F3. Articulação com os currículos escolares
- F4. Características das aprendizagens realizadas

- G. Divulgação das atividades

- G1. Principais formas de divulgação
- G2. Responsável pela divulgação
- G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação

- H. Registo e avaliação das atividades

- H1. Registo das atividades promovidas
- H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades
- H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades
- H4. Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição

- I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

- I1. Público a que se destinam as atividades promovidas
- I2. Perfil dos utilizadores
- I3. Participação do público nas atividades
- I4. Distribuição da frequência do público ao longo do ano.

Identificadas as categorias analíticas, procedeu-se à localização ou ausência das mesmas, apresentando-se no capítulo VI o resultado desse trabalho.

CAPÍTULO IV – CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL DO ESTUDO

CAPÍTULO IV - CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL DO ESTUDO

Neste capítulo, efetua-se uma aproximação ao contexto de investigação através de uma caracterização sumária da NUT Alentejo, retratando de forma genérica a envolvente geográfica, sociodemográfica, o nível de escolaridade e empregabilidade e o património natural e cultural da região. Segue-se a apresentação da abrangência territorial do estudo, a Região Alentejo, contextualizando as quatro sub-regiões do Alentejo abrangidas pelo estudo e as razões pela escolha desta região para a realização da investigação.

17. Breve caracterização da NUT Alentejo

O acrónimo NUT significa “Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos”. As NUTS são demarcações territoriais utilizadas pela União Europeia (EU) para fins estatísticos, criadas pelo Serviço Europeu de Estatística (Eurostat), no início dos anos 70 do século XX, para uniformizar as estatísticas regionais europeias e são utilizadas para a redistribuição regional dos Fundos Estruturais da EU, entre outros fins.

Esta nomenclatura considera três níveis de divisão: as NUT I, NUT II e NUT III, daqui resultando a seguinte divisão territorial, em Portugal:



Figura 5 – Níveis de divisão: NUT I, NUT II e NUT III
 Fonte: Pordata - <https://www.pordata.pt/o+que+sao+nuts>

As NUTS I são constituídas por três unidades que correspondem ao território do continente e às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. As NUTS II são sete, sendo que até 1 de janeiro de 2024 eram cinco. A partir dessa data foram acrescentadas a NUT Oeste e Vale do Tejo e a NUT Península de Setúbal, às anteriormente existentes que eram a NUT Norte, NUT Centro, NUT Grande Lisboa, NUT Alentejo e NUT Algarve. As NUTS III são constituídas por 25 unidades (as sub-regiões) e correspondem ao território das Entidades Intermunicipais, ou seja, as Comunidades Intermunicipais e as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Centrando a atenção nas NUTS II, posicionam-se neste nível a NUT Norte, NUT Centro, NUT Área Metropolitana de Lisboa, NUT Oeste e Vale do Tejo, NUT Península de Setúbal, NUT Alentejo, NUT Algarve, NUT Região Autónoma dos Açores e NUT Região Autónoma da Madeira.

Para um melhor entendimento da abrangência territorial do estudo, de seguida, caracteriza-se sumariamente a NUT Alentejo. Essa caracterização será efetuada do ponto de vista geográfico, sociodemográfico e nível de escolaridade e emprego registados neste território bem como através da caracterização da envolvente relacionada com o património natural e cultural da região.

17.1. Envolvente geográfica

A NUT Alentejo ocupa uma área total de 31.604 Km² englobando as sub-regiões do Alto Alentejo, Alentejo Central, Baixo Alentejo, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo que, por sua vez, correspondem a unidades territoriais de nível III.



Figura 6 – NUTII Alentejo

Fonte: <https://www.asto.pt/pt/area-geografica/>

Por conseguinte, a NUT Alentejo é composta por cinco sub-regiões, com um total de 58 municípios distribuídos geograficamente da seguinte forma:

1. **Alentejo Central** com os municípios de Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Mourão, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Vendas Novas, Viana do Alentejo e Vila Viçosa;
2. **Alentejo Litoral** constituído pelos municípios de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines;
3. **Alto Alentejo** da qual fazem parte os municípios de Alter do Chão, Arronches, Avis, Campo Maior, Castelo de Vide, Crato, Elvas, Fronteira, Gavião, Marvão, Monforte, Nisa, Ponte de Sor, Portalegre e Sousel;
4. **Baixo Alentejo** que integra os municípios de Aljustrel, Almodôvar, Alvito, Barrancos, Beja, Castro Verde, Cuba, Ferreira do Alentejo, Mértola, Moura, Ourique, Serpa e Vidigueira
5. **Lezíria do Tejo** com municípios de Almeirim, Alpiarça, Azambuja, Benavente, Cartaxo, Chamusca, Coruche, Golegã, Rio Maior, Salvaterra de Magos e Santarém.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2023) a NUT Alentejo corresponde a 34,3% do território nacional, sendo a maior região natural de Portugal, ocupando cerca de 1/3 do território nacional. Na NUT Alentejo existem 21 cidades e 66 vilas, o que corresponde a 13,2% e 11,4%, respetivamente, em relação ao total de cidades e vilas portuguesas.

Na tabela seguinte sistematizam-se as cidades existentes na NUT Alentejo:

Sub-região	Cidades
Alentejo Central	- Borba; - Estremoz; - Évora; - Montemor-o-Novo; - Reguengos de Monsaraz; - Vendas Novas.
Alentejo Litoral	- Alcácer do Sal; - Santiago do Cacém; - Sines; - Vila Nova de Santo André.
Alto Alentejo	- Elvas; - Ponte de Sor; - Portalegre.
Baixo Alentejo	- Beja; - Moura; - Serpa.
Lezíria do Tejo	- Almeirim; - Cartaxo; - Rio Maior; - Samora Correia; - Santarém.

Tabela 4 - Cidades da NUT Alentejo

Geograficamente, a NUT Alentejo integra o centro-sul de Portugal e compreende os distritos de Beja, Évora, Portalegre, metade do distrito de Setúbal e parte do distrito de Santarém. Está limitada a norte pela região Centro, a este com Espanha, a sul com a região do Algarve e a oeste com a Região de Lisboa e está ainda limitada pelo Oceano Atlântico.

A sua localização geográfica coloca a NUT Alentejo numa posição de charneira no espaço nacional e ibérico, na medida em que está situada entre dois importantes polos de atividade nacional, a Região Metropolitana de Lisboa e o Algarve e, além disso, a estabelece ligações com as regiões da Andaluzia e com a Estremadura, contactando com a realidade transfronteiriça dessas duas regiões.

17.2. Análise sociodemográfica

Os dados recolhidos através dos Censos 2021 demonstram que a população residente na NUT II Alentejo totaliza 704.533 habitantes, com uma variação de menos 52.769 habitantes face a 2011, correspondendo a 6,8% da população residente em Portugal.

A distribuição da população residente no território Alentejo corresponde à seguinte:

Sub-região	População residente na sub-região (N)	% de população residente na sub-região (R)
Alentejo Central	152.444	21,63
Alentejo Litoral	96.442	13,69
Alto Alentejo	104.923	14,90
Baixo Alentejo	114.863	16,30
Lezíria do Tejo	235.861	33,48

Legenda: (N) – números absolutos (n.º); (R) – números relativos (%)

Tabela 5 – População residente na NUT Alentejo

Fonte: Pordata – Censos 2021

Os resultados constantes da tabela anterior demonstram que a Lezíria do Tejo é a sub-região da NUT Alentejo que concentra maior número de residentes, correspondendo a cerca de 33% da população total. Em contrapartida, a sub-região Alentejo Litoral é aquela que apresenta menor número de residentes. No entanto, importa salientar que esta sub-região é composta por apenas 5 concelhos.

A mesma fonte revela que a NUT Alentejo tem uma densidade populacional de 22 habitantes por Km², ou seja, estamos perante um território de baixa densidade populacional, pois apesar de a NUT Alentejo corresponder à maior região de Portugal, regista a menor densidade populacional do país.

Segundo os dados recolhidos pelo INE nos Censos 2021 (INE, 2021), no que diz respeito às sub-regiões que integram a NUT Alentejo, na Lezíria do Tejo regista-se um valor de 55 habitantes por Km², enquanto no Baixo Alentejo é de 13, no Alto Alentejo é de 17, no Alentejo Central é de 21 e no Alentejo Litoral é de 18. Estes dados comprovam que a Lezíria do Tejo é a sub-região que regista maior densidade populacional, sendo muito superior aos valores registados no global da NUT Alentejo.

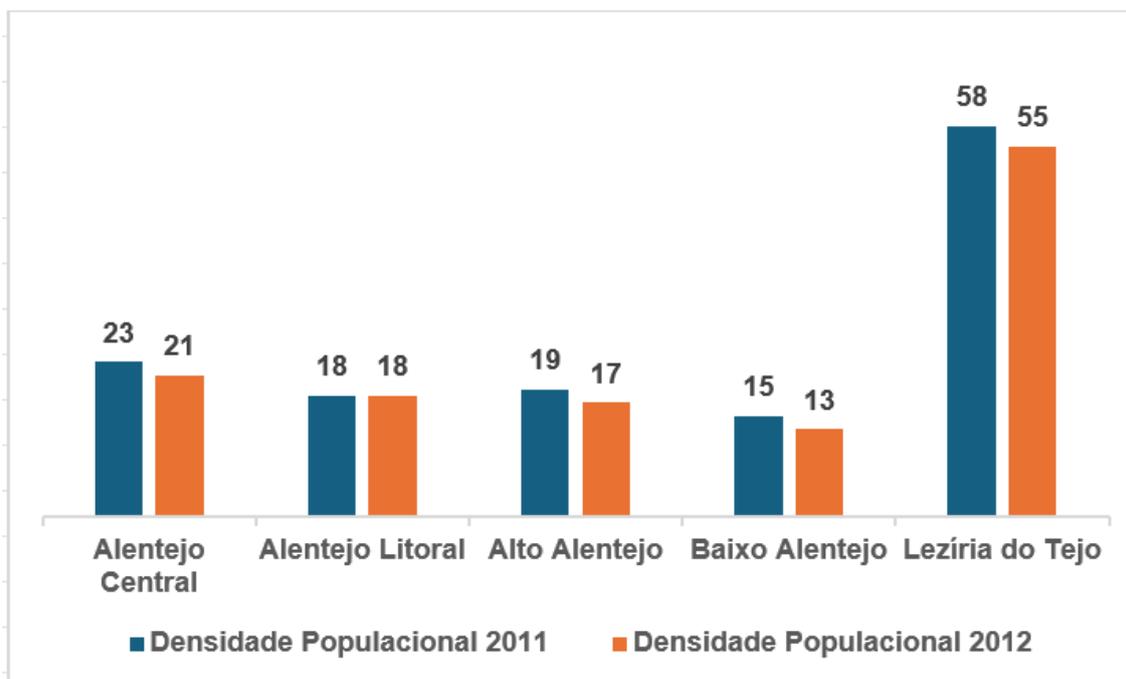


Gráfico 1 – Densidade populacional das sub-regiões da NUT Alentejo nos anos 2011 e 2021

Fonte: Pordata – Censos 2021

O gráfico anterior permite observar que a densidade populacional sofreu um decréscimo em quase todas as sub-regiões do Alentejo, com exceção do Alentejo Litoral que manteve os valores, quando comparados os anos de 2011 e 2021.

Os números apresentados traduzem o decréscimo da população residente registado nesta região muito devido ao facto se estar perante uma região com uma população envelhecida, onde existe uma relação de 219 idosos por cada 100 jovens, totalizando 190.463 idosos (com 65 ou mais anos), um valor muito acima da média nacional que contabiliza 182 idosos por cada 100 jovens.

A faixa etária com maior número de população residente situa-se entre os 15 e os 64 anos de idade, correspondendo a 426.931, ou seja, mais de metade da população total. A faixa dos idosos, pessoas com 65 ou mais anos de idade, contabiliza 190.463 habitantes, tendo-se observado um acréscimo de mais 7.475 habitantes comparativamente ao ano de 2011. Na faixa dos jovens, pessoas entre os 10 e os 14 anos, apurou-se um total de 87.139 residentes. Os dados recolhidos através dos Censos colocam em evidência uma tendência de envelhecimento da população, na medida em que nas faixas etárias dos mais jovens e até aos adultos, isto é, da idade de 0 a 64, registou-se uma perda populacional de 60.244 residentes em relação ao último censo.

O facto de estarmos perante um território que apresenta uma população envelhecida pode explicar que cerca de metade dos residentes, 49,2%, tenha sido

identificada como população inativa (população com 15 ou mais anos). Desse grupo fazem parte os reformados, que totalizam 191.632 residentes, o que reforça a ideia de estarmos perante um território marcado pelo envelhecimento da população. Com efeito, na região Alentejo verifica-se um decréscimo do índice de rejuvenescimento da população ativa, em linha com o que sucede com todas as regiões NUT II, sendo que “o Alentejo (66) e o Centro (67) registam valores mais baixos” (INE, 2022, p. 22) neste índice.

Esta circunstância reflete-se na baixa taxa de natalidade registada na NUT Alentejo que se fixa nos 7,4% e numa taxa de mortalidade de 16,6%, superior à média nacional, conforme gráfico apresentado abaixo:

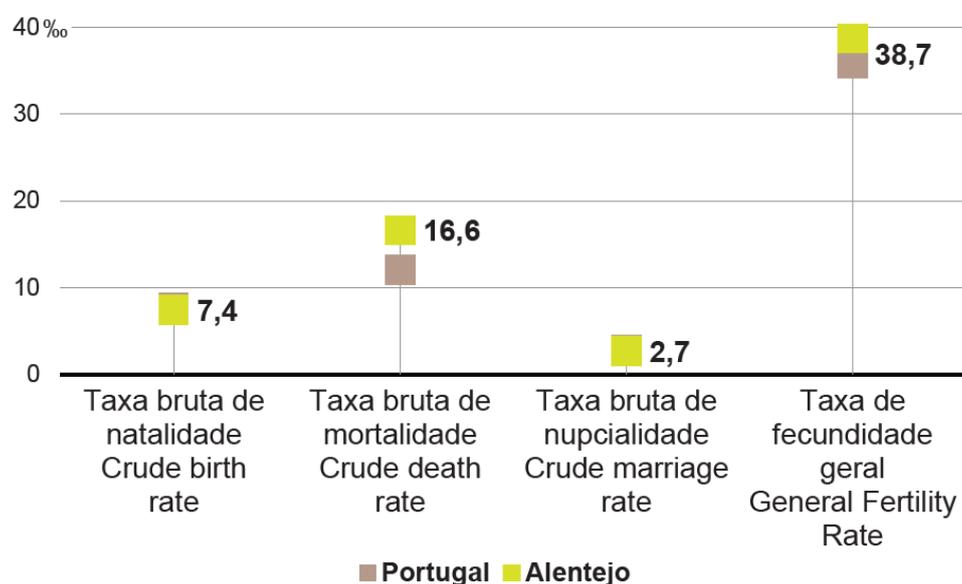


Gráfico 2 – Taxa de natalidade e mortalidade no Alentejo

Fonte: INE, 2023

Em face dos dados demográficos referentes à NUT Alentejo, verifica-se que este se trata de um território com população envelhecida, registando o maior índice de envelhecimento do país e com baixa densidade populacional. Apresenta também falta de capacidade de renovação populacional.

17.3. Escolaridade e emprego

De acordo com os Censos 2021, na NUT Alentejo o número de estudantes é de 41.745, menos 1,2% em relação aos Censos anteriores.

No que se refere ao nível de escolaridade dos habitantes da NUT Alentejo, os dados dos Censos 2021 apuraram o seguinte (INE, 2021):

Censos	População analfabeta (R)	População com o ensino superior (15 e mais anos) (R)	População com o 12.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 9.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 4.º ano (15 e mais anos) (R)
2021	5,41	14,7	23,1	18,6	24,2
Varição face a 2011	-4,14 pontos percentuais	+4,5 pontos percentuais	+8,4 pontos percentuais	+0,1 pontos percentuais	-4,1 pontos percentuais

Legenda: (R) – Números relativos (%)

Tabela 6 – Nível de escolaridade da população residente na NUT Alentejo

Fonte: Pordata – Censos 2021

Observa-se, da tabela anterior, que o número de residentes analfabetos diminuiu significativamente em comparação com os Censos de 2011, sucedendo o mesmo com o número de residentes que apenas possuem o 4.º ano de escolaridade. Os resultados dos Censos 2021 revelam ainda uma tendência de crescimento em todos os níveis de escolaridade, sendo que o ensino secundário é aquele que regista um maior aumento, verificando-se um reforço do nível de escolaridade na população residente na NUT Alentejo.

Os Censos 2021 revelam que a população residente na NUT Alentejo com ensino superior representa 14,7% do total da população com 15 ou mais anos, valores um pouco abaixo do registado a nível nacional que é de 19,8%. Ao nível do ensino secundário, os dados dos últimos Censos demonstram que 23,1% da população com 15 ou mais anos completou o ensino secundário, valor que cresceu 8,4 pontos percentuais relativamente a 2011. Os Censos 2021 apuraram ainda que 18,6% da população residente com 15 ou mais anos possui o 9.º ano de escolaridade.

No que à empregabilidade diz respeito, verifica-se que no ano de 2022 a taxa de desemprego na NUT Alentejo foi de 4,8%, valor abaixo da média nacional que fixou em 6,0% da taxa de desemprego (INE, 2023). Embora aparentemente esta possa ser uma vista como uma boa notícia, na realidade, pode significar que a taxa é baixa porque a população em idade ativa é igualmente baixa.

Os dados dos Censos 2021 demonstram que o setor terciário (serviços) corresponde ao principal setor de atividade da NUT Alentejo, empregando 68,7% da população, o setor da Agricultura e Pescas emprega 11,2% da população e a Indústria e Construção emprega 20,1% da população (INE, 2021).

A agricultura e a pecuária são as atividades económicas que marcam o perfil social e económico da região Alentejo, não sendo relevante a presença de indústria. As principais culturas da região são o trigo, o centeio, o girassol e o tomate. A produção de

cortiça, vinho e azeite são igualmente importantes para a região. Na pecuária, destaca-se a criação de gado bovino, ovino e suíno. O declínio deste setor de atividade tem vindo a ser compensado pela expansão de atividades relacionadas com o turismo, nomeadamente a caça e turismo rural.

O número de trabalhadores e de entidades empregadoras, em 2021, diminuiu em relação a 2011, sendo que nos Censos de 2021 existem 230.767 trabalhadores por conta de outrem (menos 5,1% em relação a 2011) e 28.232 empregadores (menos 3,8% em relação a 2011). Além disso, registam-se 26.969 trabalhadores isolados, tendo-se neste domínio registado um crescimento de quase 25% comparativamente ao ano de 2011 (INE, 2021).

Quanto à população ativa, os dados recolhidos nos últimos Censos revelam que a população ativa com 25 a 44 anos representa 43,2% da população e a população ativa com 55 e mais anos corresponde a 23,3%, registando-se neste campo uma tendência para o envelhecimento da população em idade ativa.

A capacidade do território NUT Alentejo gerar emprego e crescimento económico é bastante reduzida, uma vez que são poucas as empresas e indústria e isso reflete-se no PIB (produto interno bruto) *per capita* registado na região, que é inferior à média nacional.

Apesar disso, referir que há uma clara tendência para o aumento de empresas ligadas ao turismo, nomeadamente em termos de alojamento turístico em hotelaria, espaço rural e alojamento local e que são justificadas pela existência de um património natural e cultural de excelência na região que atrai inúmeros visitantes/turistas ao território.

17.4. Património natural e cultural

O património cultural e natural da NUT Alentejo é um dos grandes motores da economia da região e que esta tem sabido preservar e valorizar. Com uma paisagem tranquila, colorida e quente, a paisagem alentejana constitui-se como “um repositório de um património natural e cultural imenso (...) dotando-a de uma identidade ímpar” (Velez, 2023 p. 71).

A NUT Alentejo ocupa uma extensa área do território nacional, caracterizando-se por ser uma região essencialmente rural, com uma paisagem marcada pelo montado,

onde se conjuga a agricultura com a silvicultura e pastorícia, daí que a agricultura e pecuária sejam as principais atividades que marcam o perfil social e económico da região.

Do ponto de vista morfológico, a NUT Alentejo caracteriza-se por uma certa homogeneidade, dominando a peneplanície pontuada pontualmente por massas montanhosas de baixa altitude, entre as quais se destacam a Serra d' Ossa e Serra de São Mamede, com uma altitude máxima de 653m e 1.027m respetivamente (INE, 2023). O território da NUT Alentejo é atravessado por quatro rios: o Guadiana, o Mira, o Sado e o Tejo.

O clima é temperado, com forte influência mediterrânica e continental, caracterizando-se por ter verões quentes e secos com temperaturas que, por vezes, ultrapassam os 40º e invernos frios e húmidos, com as respetivas amplitudes térmicas e intensidade a aumentarem no sentido do litoral para o interior. Trata-se um território marcado pela seca, registando níveis baixos de precipitação, o que obriga a um aproveitamento minucioso de todos os recursos (Secca Ruivo, 2008).

Com um passado étnico heterogéneo, a cultura alentejana sofreu uma profunda influência da cultura romana e árabe que se reflete no artesanato, nos usos e costumes, na arquitetura, na gastronomia e na música, fazendo com que na NUT Alentejo exista uma diversidade de tradições, celebrações e ofícios que são passados de geração em geração e que garantem a memória e identidade da maior região do país.

A nível patrimonial, destacar o Templo Romano do século I d.C. e a Capela dos Ossos, ambos localizados em Évora. A nível natural referir o Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina, a Reserva Natural do Vale do Guadiana e o Refúgio Ornitológico do Monte Roncão e ainda a Reserva da Biosfera de Castro Verde constituem importantes elementos de preservação da biodiversidade da região.

É por estes motivos que na região Alentejo existem vários Centros Históricos classificados como Património Mundial da Humanidade da UNESCO, como é o caso de Évora em 1986, Elvas na categoria de bens culturais, em 30 de junho de 2012, o Cante Alentejano como Património Imaterial da Humanidade, o fabrico de Chocalhos, o Figurado de Estremoz e as festas populares de Campo Maior que são igualmente detentores dessa classificação.

Ainda neste domínio, referir as ruínas locais da Vila Romana de S. Cucufate que revelam as provas da vocação vinícola da região, destacando-se a este nível a tradição da produção do Vinho da Talha que aguarda nomeação para Património Cultural Imaterial da Humanidade.

Referir também o artesanato dos têxteis, da cerâmica e do ferro, nomeadamente os Tapetes de Arraiolos, a Olaria Pedrada de Nisa e a cerâmica de Viana do Alentejo, Redondo e São Pedro do Corval, sem esquecer a produção de figuras em barro de Estremoz.

As classificações de Património Cultural Imaterial da Humanidade e de Reserva da Biosfera da UNESCO atribuídas ao património edificado e às tradições/usos e costumes e património natural constituem um reconhecimento da riqueza da cultura alentejana, cultura essa que corresponde à expressão da identidade histórica e das vivências de um grupo, de um povo, de uma sociedade (Rodriguez, 2012), ou seja, corresponde ao próprio Alentejo.

18. Abrangência territorial do estudo

O âmbito geográfico deste estudo empírico é a Região Alentejo, entendida como região da qual fazem parte na íntegra os municípios dos distritos de Beja, Évora, Portalegre e quatro municípios do distrito de Setúbal (Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém, e Sines). Portanto, nesta investigação entende-se a região Alentejo como província portuguesa formalmente estabelecida em 1936, mas que, entretanto, desapareceu administrativamente como tal em 1976.

A recolha de informação incidiu nas quatro sub-regiões da Região Alentejo: Alentejo Central, Alentejo Litoral, Alto Alentejo e Baixo Alentejo, tendo sido propositadamente retirada a sub-região Lezíria do Tejo, uma vez que esta apenas é considerada parte integrante do Alentejo para fins estatísticos desde 2002 (NUT II Alentejo), em consequência da publicação do Decreto-Lei n.º 244/2002, de 5 de novembro, encontrando-se integrada até essa data na NUT II Lisboa e Vale do Tejo.

Dado o carácter conjetural desta alteração administrativa, optou-se por não considerar a sub-região Lezíria do Tejo e os respetivos municípios, para efeitos do presente estudo. Efetivamente, nesta investigação não se considerou a sub-região Lezíria do Tejo pela razão atrás aduzida, mas também pelo facto de se entender que existem diferenças biofísicas relativamente à restante região.

Atenta esta situação, esta investigação não considera a sub-região Lezíria do Tejo e seus municípios, privilegiando-se a antiga divisão administrativa, o que faz com que abrangência territorial do estudo corresponda a 47 municípios.

Para melhor compreensão da abrangência do estudo, de seguida, apresenta-se uma breve contextualização de cada uma das quatro sub-regiões que compõem a região Alentejo.

18.1. Alto Alentejo

O Alto Alentejo é uma das sub-regiões da região Alentejo e é constituída por 15 concelhos todos pertencentes ao distrito de Portalegre. Trata-se de um território de fronteira que abrange uma área de 6.084 Km², possui uma população de 104.923 habitantes e uma densidade populacional de 17 habitantes por Km², de acordo com os Censos de 2021, registando um decréscimo de 13.583 habitantes relativamente aos Censos de 2011, (INE, 2021).



Figura 7 – Concelhos da sub-região Alto Alentejo

Fonte: https://ecoalentejo.blogspot.com/2011/11/caracterizacao-do-distrito-de_29.html

O Alto Alentejo situa-se a norte da região Alentejo e ocupa 7% do território nacional e 17% da área total da região. Situado no centro-sul de Portugal, o Alto Alentejo encontra-se delimitado a norte pela região centro do país, fazendo fronteira com o distrito de Castelo Branco, a leste por Espanha, a sul pela sub-região Alentejo Central e a oeste pelo Ribatejo.

A sua localização geográfica confere-lhe uma posição de destaque que lhe permite preservar o típico ambiente rural da região Alentejo e beneficiar das novas acessibilidades que promovem a ligação entre as duas capitais ibéricas, fazendo com que o acesso a esta sub-região seja fácil a partir de várias direções, o que contribui para o seu desenvolvimento histórico, cultural e económico.

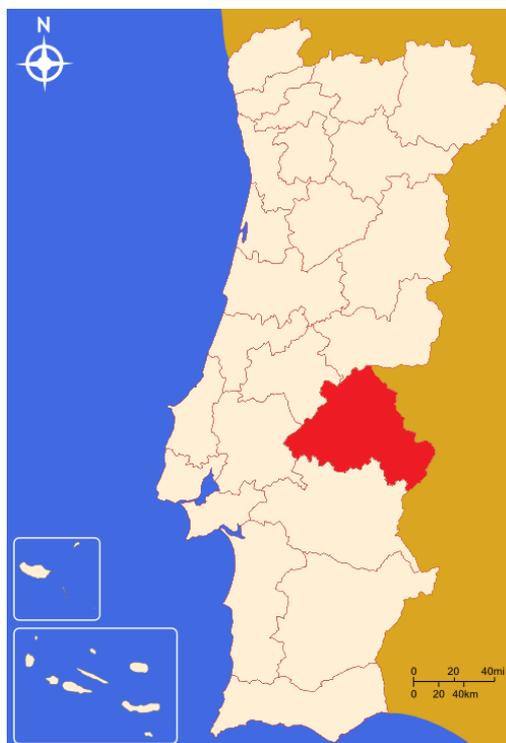


Figura 8 - Localização da sub-região Alto Alentejo em Portugal
Fonte: Wikipédia, 2023

O Alto Alentejo apresenta um relevo complexo e distinto das restantes sub-regiões do Alentejo, fazendo lembrar um mosaico fraturado e desnivelado (Feio & Martins, 1993), caracterizado pela heterogeneidade de formações, com destaque para os planaltos e zonas montanhosas de baixa altitude como são os casos da Serra de Marvão, com uma altitude de 865 m e da Serra de São Mamede, com uma altitude de 1.027 m, o que faz dela a cadeia montanhosa mais alta a sul do rio Tejo.

Devido à orografia do território, a precipitação é mais alta e a temperatura mais baixa nas áreas perto destas serras ao contrário do que se verifica nas regiões circundantes. O clima do Alto Alentejo é temperado mediterrânico com verões quentes e secos e invernos chuvosos e com temperaturas amenas. Estas condições climáticas criam um ambiente propício para a prática da agricultura, principalmente para a produção de vinhos, azeites e produtos hortícolas.

O tecido empresarial do Alto Alentejo é constituído predominantemente por micro e pequenas e médias empresas direcionadas para os mercados local e regional, sendo

os setores mais dinâmicos a indústria aeronáutica e automóvel, a cortiça e seus derivados e o setor agroalimentar.

De acordo com os Censos de 2021 (INE, 2021), o setor terciário corresponde ao setor económico com maior representatividade no território, registando 72,3% da população empregada nos serviços, demarcando-se claramente do setor secundário que regista 18,1% da população empregada na indústria e construção e do setor primário que conta apenas com 9,6% da população empregada na agricultura e pescas. Estes dados colocam em evidência uma forte dependência do setor público em termos de empregabilidade e a fraca capacidade empreendedora das empresas da sub-região.

Daí que segundo Milheiro et al. (2021), “a predominância de idosos e o progressivo envelhecimento (...) a par de uma baixa escolarização, revelam-se fatores críticos para a região, em particular para o seu tecido económico (ainda com uma predominância do setor primário), empreendedorismo e desenvolvimento” (Milheiro et al., 2021, p. 24).

De facto, esta sub-região caracteriza-se por ser um território de baixa densidade populacional e com uma elevada predominância de idosos, apresentando um rácio de 254 idosos por cada 100 jovens que residem naquele território, o que justifica que mais de metade da população, concretamente 52,4% da população residente se encontre em idade inativa, contabilizando-se 31.378 idosos (65 ou mais anos) e que neste território existam 32.009 reformados (INE, 2021).

A distribuição da população pela sub-região não é uniforme, verificando-se uma concentração populacional nos principais aglomerados urbanos, sobretudo nas sedes de concelho que são cidades, por oposição à baixa densidade populacional registada nos restantes aglomerados. Portalegre, Elvas e Ponte Sor são os concelhos com mais população residente, destacando-se Arronches como o menos populoso. Os restantes apresentam aproximadamente 3.000 habitantes.

Centrando agora a atenção na população escolar, os últimos Censos contabilizaram a presença de 6.104 estudantes na sub-região Alto Alentejo e demonstraram que continua a haver população analfabeta ainda que em menor número em relação ao Censos 2011. Revelaram ainda que houve um incremento no número de habitantes que possuem formação de nível superior, de nível do secundário e ao nível do terceiro ciclo, como evidenciam os resultados da tabela abaixo (INE, 2021):

Censos	População analfabeta (R)	População com o ensino superior (15 e mais anos) (R)	População com o 12.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 9.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 4.º ano (15 e mais anos) (R)
2021	6,3	14,0	21,9	18,1	26,2
Varição face a 2011	- 5,66 pontos percentuais	+ 4,4 pontos percentuais	+ 8,3 pontos percentuais	+ 0,1 pontos percentuais	- 3,2 pontos percentuais

Legenda: (R) – Números relativos (%)

Tabela 7 – Nível de escolaridade da sub-região Alto Alentejo

Fonte: Pordata – Censos 2021

No que se refere à existência de equipamentos na área da educação nível de escolaridade, os dados recolhidos no site Infoescolas – Estatísticas do Ensino Básico e Secundário revelam que a sub-região Alto Alentejo conta com diversos estabelecimentos de ensino que abrangem todos os níveis de escolaridade, inclusive o ensino superior. Em todos os concelhos da sub-região existe oferta formativa ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, não se verificando o mesmo em relação ao ensino secundário, pois nos concelhos de Avis, Castelo de Vide, Fronteira, Marvão e Monforte não se existem estabelecimentos de ensino para este nível de escolaridade.

Por fim, referir que a sub-região Alto Alentejo é rica em património natural, cultural e histórico, encontrando-se pontuada por vilas e cidades históricas, como o caso da cidade de Elvas que está classificada como Património Mundial da Humanidade e o caso da vila do Crato onde é possível encontrar diversos monumentos megalíticos, entre os quais a Anta do Tapadão.

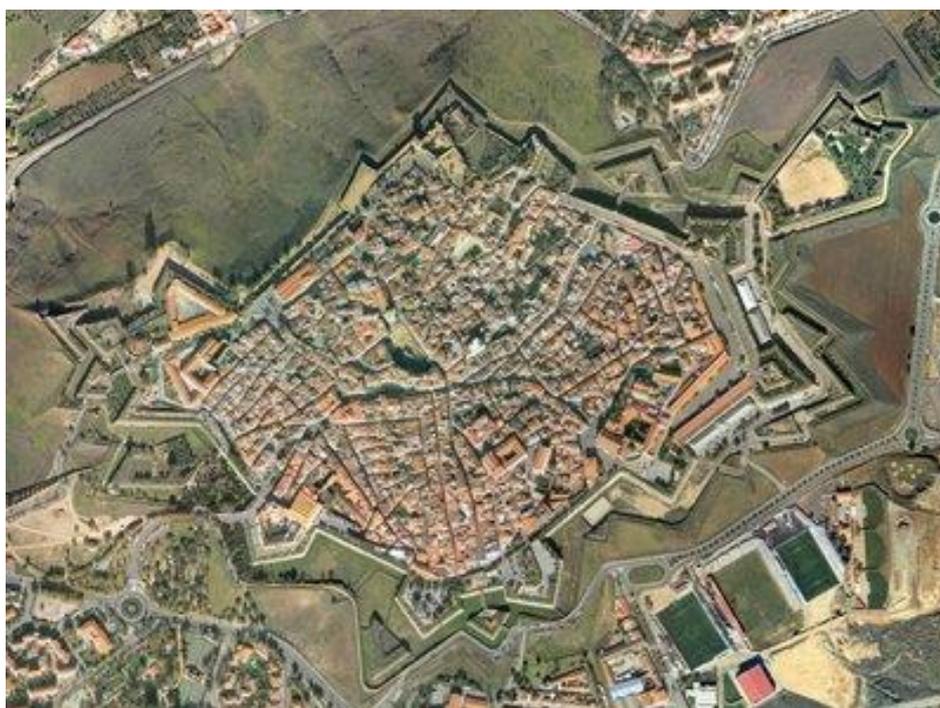


Figura 9 – Fortificações de Elvas

Fonte: Câmara Municipal de Elvas

Neste domínio, referir ainda o Parque da Serra de São Mamede e a existência de castelos, fortificações, museus e aldeias históricas e ainda de vestígios dos períodos romanos e árabe e as construções medievais que atraem muitos visitantes ao território, que, em conjunto com os anteriormente mencionados fazem do Alto Alentejo um território de grande valor cultural, patrimonial e paisagístico.

18.2. Alentejo Central

O Alentejo Central corresponde a uma sub-região do Alentejo que abrange territorialmente todo o distrito de Évora, num total de 14 municípios. Ocupa uma área de 7.393 Km² e conta como uma população residente de 152.444 habitantes, o que faz com que esta seja a sub-região do Alentejo com mais população e, conseqüentemente, seja a que tem um maior índice de densidade populacional, ou seja, 21 habitantes por Km², valor próximo da média da região Alentejo que é de 22 habitantes por Km² (INE, 2021).



Figura 10 – Sub-região Alentejo Central

Fonte: <http://www.vision-grafica.net/>

Esta sub-região localiza-se no centro do Alentejo, encontrando-se limitada a norte pelo distrito de Santarém (Lezíria do Tejo) e pelo distrito de Portalegre (Alto Alentejo), a leste por Espanha, a sul pelo distrito de Beja (Baixo Alentejo) e pelo Alentejo Litoral e a oeste pelo distrito de Setúbal.

Este território é servido por alguns eixos rodoviários fundamentais como a autoestrada que liga Portugal a Espanha, a A6, o IP7 (Marateca/Vendas Novas/Montemor/Évora/Estremoz/Elvas) e o IP2 (Estremoz/Évora) que serve de ligação interior entre o Norte e Sul do País e que garantem condições de acessibilidade à sub-região.

O clima é de tipo mediterrânico, com chuvas distribuídas de forma desigual ao longo do ano, com maior incidência nos meses de inverno. Os verões são quentes e secos. Nesta sub-região, registam-se grandes variações térmicas. O Alentejo Central regista valores da temperatura média de 16.º C, sendo que o Inverno apresenta temperaturas médias um pouco abaixo dos 10.º C e os valores médios da temperatura mínima rondam os 5.ºC. Por seu lado, o Verão é quente ou muito quente, com temperaturas médias que variam entre os 23.º C e 25.º C e com valores médios da temperatura máxima que ultrapassam os 30.º C (Batista & Barros, 2018).

Neste contexto, o perigo de seca é iminente neste território, daí a importância conferida aos recursos hídricos. Na sub-região Alentejo Central, existem três bacias hidrográficas: a do Sado, do Tejo e a do Guadiana, que se alimentam de pequenos cursos de água. É também nesta sub-região que se localiza o maior lago artificial de água da Europa Ocidental, a Albufeira do Alqueva, no concelho de Portel e que foi construída com o objetivo de regadio para toda a região Alentejo.



Figura 11 – Barragem da Albufeira do Alqueva
Fonte: Wikipédia, 2023

Em termos de geografia física, no Alentejo Central a planície domina a paisagem quase na totalidade, com cotas que oscilam entre os 200 e 400 m, pontuada por vales e serras com vertentes pouco inclinadas. Em determinadas áreas do território, verifica-se a existência de zonas com relevo acentuado, mas sem características montanhosas, como sucede nos concelhos de Alandroal e parte do concelho de Montemor-o-Novo onde se localiza a Serra de Monfurado, com 421 m de altitude, e nos concelhos de Reguengos de Monsaraz, Redondo e Vila Viçosa onde está a Serra d' Ossa, com 653 m de altitude e ainda no concelho de Portel com a Serra de Portel que regista uma altitude de 418 m. A única exceção neste domínio é o vale do Rio Guadiana que por vezes é bastante profundo, sobretudo na região de Alqueva, onde chega a ter mais de 100 m de profundidade (Monte ACE, 2007).

Do ponto de vista geológico, a sub-região Alentejo Central conta com importantes recursos minerais não metálicos que assumem uma elevada importância económica para a sub-região. A este propósito referir o caso das rochas ornamentais formadas por mármore e granito localizadas nos concelhos de Estremoz, Borba e Vila Viçosa (mármore) e nos concelhos de Arraiolos e Évora (granito) (idem).

Nesta sub-região, a presença do montado misto é bastante notória em áreas protegidas, quer no domínio ambiental, quer agrícola e florestal e que concorrem para a alimentação dos suínos de raça ibérica que se alimentam sobretudo da bolota. Com efeito, neste território, observa-se a existência de imensos campos de montado onde domina a azinheira, o sobreiro e o olival, que conferem a este território uma paisagem rural, interrompida pontualmente por pequenos aglomerados populacionais.

A densidade populacional da sub-região Alentejo Central é baixa e à semelhança da região Alentejo a sua população está envelhecida, registando-se um rácio de 224 idosos por cada 100 jovens. De acordo com os Censos 2021 a distribuição dos 152.444 residentes efetua-se da seguinte forma, por faixa etária (INE, 2021):

Censos	Jovens (dos 0 aos 14 anos) (N)	População dos 15 aos 64 anos (N)	Idosos (com 65 ou mais anos) (N)
Censos 2021	18.482	92.559	41.403
Varição face a 2011	-3.569	-11.275	+562

Legenda: (N) – Números absolutos (n.º)

Tabela 8 – N.º de residentes da sub-região Alentejo Central por faixa etária

Fonte: Pordata – Censos 2021

Os resultados demonstram o envelhecimento da população registado nesta sub-região, ficando isso evidente quando a única faixa etária onde houve um aumento do número de residentes é a faixa das pessoas com 65 ou mais anos. A acrescentar a isso,

registra-se um decréscimo da população, na medida em que os Censos 2021 revelaram que a sub-região Alentejo Central perdeu 14.282 habitantes face a 2011.

Além disso, a distribuição da população no território concentra-se sobretudo junto às sedes de concelhos, assistindo-se a uma progressiva desertificação dos pequenos aglomerados. Para além disso, esta sub-região caracteriza-se pela existência de um reduzido número de polos urbanos de média dimensão e pela concentração de população principalmente na cidade capital de distrito.

Esta situação reflete-se na capacidade produtiva e económica da sub-região, que regista, de acordo com os Censo 2021, um total de 42.704 reformados e 48,3% de percentagem de população residente inativa (INE, 2021). A população em idade ativa encontra-se empregada, maioritariamente, no setor terciário, que corresponde 69,5% do valor global. Já 20,4% da população está empregada na indústria e construção e apenas 10,1% na agricultura e pescas (INE, 2021), o que significa que o setor terciário é o responsável pela estrutura produtiva da sub-região.

O setor empresarial caracteriza-se pela presença de pequenas e médias empresas principalmente direcionadas para a atividade do turismo e para a produção de vinho. Além disso, verifica-se a existência de alguma industrialização que está associada à extração e transformação de mármore e granito e à transformação agroalimentar (Monte ACE, 2007).

Na sub-região Alentejo Central, existe uma forte tradição artesanal ligada à olaria, tapeçaria, tecelagem, latoaria e ferro forjado, estanho e trabalhos em cortiça e buinho, aproveitando assim as matérias-primas existentes e que se reflete, conseqüentemente, na dinâmica cultural e patrimonial registada na sub-região, destacando-se, neste âmbito a cidade de Évora, considerada cidade-museu e que se encontra classificada como Património Mundial da Humanidade pela UNESCO, desde 1986.

A sub-região Alentejo Central encontra-se dotada de infraestruturas e equipamentos relevantes para a qualidade de vida e qualificação do território, nomeadamente equipamentos culturais, desportivos e escolares. Nesse domínio, de referir que, para um universo de estudantes 9.276 que residem na sub-região Alentejo Central, este território conta com estabelecimentos de ensino com uma cobertura que abrange todos os concelhos no caso do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Todavia, no caso do ensino secundário, não existe oferta formativa neste nível de ensino nos concelhos de Alandroal, Borba e Mourão. Ao nível do ensino superior, a oferta regista-se apenas na capital de distrito.

No referente ao nível de escolaridade da população residente na sub-região Alentejo Central os Censos 2021 apuraram os seguintes valores (INE, 2021):

Censos	População analfabeta (R)	População com o ensino superior (15 e mais anos) (R)	População com o 12.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 9.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 4.º ano (15 e mais anos) (R)
2021	5,2	16,4	23,4	17,5	23,9
Varição face a 2011	- 4,06 pontos percentuais	+ 5,1 pontos percentuais	+ 7,9 pontos percentuais	+ 0,1 pontos percentuais	- 3,8 pontos percentuais

Legenda: (R) – Números relativos (%)

Tabela 9 - Nível de escolaridade da sub-região Alentejo Central

Fonte: Pordata – Censos 2021

De acordo com os dados constantes da tabela anterior, continua a haver, ainda que em menor percentagem relativamente aos Censos 2011, população analfabeta. Por outro lado, diminui o número de habitantes que possuem apenas o 4.º ano, tendo-se registado uma tendência de crescimento nos níveis de escolaridade seguintes, o que significa uma tendência de qualificação da população ao nível da educação na sub-região Alentejo Central.

18.3. Alentejo Litoral

A sub-região Alentejo Litoral, integrada na região NUT II Alentejo, ocupa uma área de 5.308 Km², que abrange o concelho de Odemira, no distrito de Beja e os concelhos de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém e Sines, do distrito de Setúbal. Nesta sub-região, residem 96.442 habitantes, correspondendo a uma densidade populacional de 18 habitantes por km².



Figura 12 – Concelhos da sub-região Alentejo Litoral
Fonte: Quercus, 2023

Esta sub-região localiza-se no sudoeste do país e faz fronteira a norte com a Área Metropolitana de Lisboa, confronta a nordeste com o Alentejo Central, a leste com o Baixo Alentejo, a Oceano Atlântico e a sul com o Algarve.

Devido à sua localização geográfica, esta sub-região apresenta especificidades relativamente à restante região Alentejo no que diz respeito ao clima e à paisagem. Segundo Bastos et al. (2012), a sub-região Alentejo Litoral “tem um clima pré-mediterrâneo com forte influência marítima, com Verões quentes e secos e Invernos frescos e húmidos” (Bastos et al., 2012, p.101), onde a temperatura média oscila entre os 14.º C e os 18.º, aumentando tendencialmente de norte para sul. No verão, registam-se, pontualmente, temperaturas superiores a 35.º C e inferiores a 5.º C no inverno (Bastos et al., 2012), registando uma forte insolação fazendo com que seja um dos territórios com maior número de horas de sol, “superior a 2.600 a 3.000 horas/ano” (Brito, 2005, p.50).

A paisagem distingue-se da demais da região Alentejo onde domina a peneplanície para dar lugar à zona costeira. Efetivamente, nesta sub-região em vez da planície a perder de vista há a costa alentejana que corresponde a uma faixa do litoral Sudoeste de Portugal. Aí podemos encontrar arribas marinhas, dunas móveis, lagunas costeiras, rios e ribeiras assim como praias de tipos diferenciados (Bastos, 2012) fazendo com que a sub-região Alentejo Litoral apresente uma elevada diversidade

paisagística. Neste âmbito, referir ainda que esta sub-região se encontra limitada a norte pelo Parque Natural da Costa Vicentina e Sudoeste Alentejano.



Figura 13 – Parque Natural do Sudoeste e Costa Vicentina
 Fonte: Visit Portugal, 2023

Do ponto de vista demográfico, a sub-região partilha das mesmas fragilidades registadas na região Alentejo, concretamente “o envelhecimento da população (quer por um défice de população jovem, quer por um peso acrescido de idosos) e a dificuldade de reter a população jovem, devido à fraca capacidade de iniciativa empresarial e de oportunidades de emprego” (Mateus, 2008, p.7).

Com uma população residente de 96.442 habitantes, também a sub-região Alentejo perdeu população, tendo os últimos Censos contabilizado menos 1.483 habitantes, sendo que faixa etária que mais população perde é a da população em idade ativa e a dos jovens (dos 0 aos 14 anos), conforme dados dos Censos 2021 (INE, 2021):

Censos	Jovens (dos 0 aos 14 anos) (N)	População dos 15 aos 64 anos (N)	Idosos (com 65 ou mais anos) (N)
Censos 2021	11.293	59.916	25.233
Variação face a 2011	-1.120	-2.153	+1.790

Legenda: (N) – Números absolutos (n.º)

Tabela 10 – N.º de residentes da sub-região Alentejo Central por faixa etária

Fonte: Pordata – Censos 2021

A ocupação do território é difusa, acontecendo fora dos principais aglomerados urbanos. Apesar disso, existem alguns centros urbanos, com destaque para as sedes de concelho e Santo André.

Segundo os últimos Censos (INE, 2021), por cada 100 jovens existem no território 223 idosos, o que se reflete no número de reformados que corresponde a 23.576 habitantes no número de estudantes que é de 4.841 estudantes. A população inativa corresponde a quase metade da população residente, ou seja, 46,9% dos residentes naquela sub-região com idades compreendidas entre os 15 e mais anos não trabalha, existindo um total de 1.219 habitantes incapacitados para trabalhar.

No que toca ao setor de atividade económica, o setor terciário constitui-se como aquele maior número de trabalhadores absorve, 63,0%. A indústria e construção é o setor que menos população emprega, correspondendo a 18,2% e o setor da agricultura e as pescas emprega 18,8% da população ativa.

Ao nível da indústria, referir a Plataforma Logística e Portuária de Sines, que é constituída pelo Porto de Sines e pela ZILS – Zona Industrial e Logística de Sines, com mais de 4.200 ha de área. O setor agrícola tem ganho expressão nos últimos anos tendo-se verificado um aumento da área de estufas hortícolas, principalmente no concelho de Odemira. A pesca também tem alguma expressão sobretudo através do Porto de Sines. No setor terciário, domina a prestação de serviços ligados ao turismo, pois esta trata-se de uma sub-região turística de excelência, nomeadamente devido à sua beleza e riqueza natural.



Figura 14 – Plataforma Logística e Portuária de Sines

Fonte: Plataforma Logística e Portuária de Sines

Em relação ao nível de escolaridade registado na sub-região, os Censos 2021 apuraram o seguinte (INE, 2021):

Censos	População analfabeta (R)	População com o ensino superior (15 e mais anos) (R)	População com o 12.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 9.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 4.º ano (15 e mais anos) (R)
2021	6,3	12,4	24,7	18,8	22,8
Varição face a 2011	- 5,3 pontos percentuais	+ 3,8 pontos percentuais	+ 9,3 pontos percentuais	+ 0,2 pontos percentuais	- 4,3 pontos percentuais

Legenda: (R) – Números relativos (%)

Tabela 11 – Nível de escolaridade da sub-região Alentejo Litoral

Fonte: Pordata – Censos 2021

Os resultados demonstram um aumento do número de licenciados assim como nos restantes níveis de ensino em comparação com os Censos 2011, podendo isto representar um aumento da qualificação da população residente na sub-região. Nessa mesma linha, salientar a forte diminuição registada no número de população analfabeta e também de população que apenas possui o 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à presença de estabelecimentos de ensino na sub-região Alentejo Litoral, constata-se que nesta sub-região não existe oferta formativa ao nível do ensino superior. Ressaltar, no entanto, que apesar de não haver nenhuma instituição do ensino superior nesta região, tem havido um trabalho conjunto entre autarquias locais e instituições de ensino superior no sentido de proporcionar oferta formativa a esse nível. Assim, funcionam no concelho de Odemira alguns cursos CTeSP (Cursos Técnicos Superiores Profissionais) do Instituto Politécnico de Beja e no concelho de Sines alguns cursos CteSP da responsabilidade do Instituto Politécnico de Setúbal. Esta oferta formativa resulta do trabalho de colaboração entre os Município de Odemira e Sines e os Politécnico de Beja e Setúbal, respetivamente, numa tentativa de evitar que os estudantes desta região se tenham que deslocar para outras regiões do país para darem continuidade aos seus estudos.

Além disso, os resultados da Infoescolas – Estatísticas do Ensino Básico e Secundário demonstram que é possível fazer todo o percurso escolar, desde o 1.º ano até ao 12.º ano, em qualquer um dos concelhos que fazem parte desta sub-região.

18.4. Baixo Alentejo

A sub-região Baixo Alentejo é limitada a norte pelo distrito de Évora, a leste por Espanha e a sul pelo distrito de Faro e dela fazem parte 13 concelhos, todos pertencentes ao distrito de Beja, abrangendo uma área de 8.544,6 Km², correspondente a 10,80% do território nacional. A densidade populacional da sub-região Alentejo corresponde a 13 habitantes/km² e conta com uma população residente de 114.863 habitantes.



Figura 15 – Concelhos da Sub-região Baixo Alentejo

Fonte: <https://cimbal.pt/pt/menu/598/caraterizacao-do-baixo-alentejo.aspx>

Esta região tem um clima mediterrânico, caracterizado por variações térmicas que resultam que temperaturas elevadas em mais de um terço do ano, frequentemente superiores a 25°C, registando uma temperatura média anual elevadas que oscila entre os 15°C e 17,5°C. A precipitação anual ocorre sobretudo nos meses de outono e inverno sendo muito reduzida nos meses de verão (CIMBAL, 2024).

Os principais recursos da sub-região Baixo Alentejo centram-se na exploração mineira (pirites), silvicultura, agropecuária, pastorícia e os seus derivados, correspondendo estas às principais atividades económicas. São ainda recursos desta sub-região a exploração das espécies cinegéticas, como as aves migradoras que ali nidificam e atraem visitantes ao território.

Embora se trate de um território com um clima árido e seco, propenso a períodos de seca fraca, moderada severa e por vezes extrema que condiciona a vivência da sub-região, isso faz com que um dos recursos hídricos mais relevantes seja o Rio Guadiana que nasce em Espanha e segue a linha de fronteira com Portugal.

No campo hídrico, tem presença também na sub-região Baixo Alentejo partes da albufeira do Alqueva e da barragem de Albergaria dos Fusos, a barragem de Odivelas, a barragem do Roxo, a albufeira do Monte da Rocha, para além do Rio Guadiana e Parque Natural do Vale do Guadiana. Os recursos hídricos têm contribuído para a transformação das vivências da região bem como para a mudança nas atividades urbano-rurais, o que se reflete em alterações na própria paisagem e biodiversidade (AA.VV., 2015).

Do ponto do património cultural, na sub-região Baixo Alentejo há a tradição de transformar materiais como o barro, o vime, o ferro, a cortiça e a lã ou linho, o que se reflete complementarmente no estímulo de outras formas culturais, daí que nesta sub-região do Alentejo o “Cante Alentejano” esteja reconhecido desde 2014 como património mundial imaterial da humanidade por parte da UNESCO.

Ainda no âmbito cultural, referir a existência de lugares arqueológicos e património edificado como castelos, igrejas, antigas minas, museus e pequenas vilas e aldeias que com as suas construções tradicionais refletem as várias influências a que esta sub-região esteve sujeita.

Além disso, destacar também o património natural o património mineiro e as zonas de proteção especial (ZPE) como a de Castro Verde que é considerada a área estepária mais representativa de Portugal e que em 2017 foi classificada como Reserva da Biosfera da UNESCO. Referir ainda as ZPE de Moura, Barrancos e do Guadiana.



Figura 16 – Reserva da Biosfera de Castro Verde
Fonte: LPN, 2023

Como características identitárias desta sub-região, são comumente apontadas a planície desértica e as sombras das árvores autóctones como os sobreiros e ainda a variedade de paisagens e a biodiversidade fazendo com que esta sub-região tenha características distintivas relativamente às demais.

Outro aspeto distintivo desta sub-região prende-se com a existência de uma formação geológica denominada “Faixa Piritosa Ibérica” presente sobretudo nos concelhos de Mértola, Castro Verde, Almodôvar e Aljustrel e que se assume como vetor de desenvolvimento económico e social dos concelhos onde que exploram a extração de minério.

Do ponto de vista populacional, a sub-região caracteriza-se por apresentar uma população envelhecida e em decréscimo. Os dados recolhidos através dos Censos 2021 e fazendo uma comparação com o ano de 2011, apurou-se o seguinte em termos de faixa etária da população residente:

Censos	Jovens (dos 0 aos 14 anos) (N)	População dos 15 aos 64 anos (N)	Idosos (com 65 anos ou mais anos) (N)	Idosos por 100 jovens (N)
2021	14.543	68.626	31.694	218
Varição face a 2011	-2.341	-9.297	-191	189

Legenda: (N) – Números absolutos (n.º)

Tabela 12 – N.º de residentes da sub-região do Baixo Alentejo

Fonte: Pordata – Censos 2021

Os dados demonstram um decréscimo populacional em todas as faixas etárias, o que é sintomático da perda populacional registada na região Alentejo. Além disso, e do lado oposto, regista-se um aumento do número de idosos por cada jovem, tendo aumentado no espaço de dez anos de 189 para 218 idosos por cada 100 jovens, o que coloca em evidência o envelhecimento populacional da sub-região, em linha com o que acontece em toda a região Alentejo.

Esta realidade reflete-se no número de residentes em idade ativa, isto é, atendendo ao progressivo aumento do número de idosos e da não renovação populacional, é cada vez maior o número de pessoas reformadas enquanto o número de estudantes diminui, como fica notório na tabela apresentada abaixo (INE, 2021):

Censos	População inativa em % da residente (15 e mais anos) (R)	Reformados	Estudantes
2021	50,2	31.837 (N)	6.533 (N)
2011	+0,5 pontos percentuais	-13,7 (R)	-12,0 (R)

Legenda: (N) – Números absolutos (n.º); (R) – Números relativos (%)

Tabela 13 – População inativa na sub-região Baixo Alentejo

Fonte: Pordata – Censos 2021

Em termos de nível de escolaridade registado nesta sub-região, os Censos 2021 revelam que (INE, 2021):

Censos	População analfabeta (R)	População com o ensino superior (15 e mais anos) (R)	População com o 12.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 9.º ano (15 e mais anos) (R)	População com o 4.º ano (15 e mais anos) (R)
2021	6,4	11,70	21,63	18,78	25,8
Varição face a 2011	- 4,74 pontos percentuais	+ 3,8 pontos percentuais	+ 8,2 pontos percentuais	+ 0,2 pontos percentuais	- 3,3 pontos percentuais

Legenda: (R) – Números relativos (%)

Tabela 14 – N.º de residentes da sub-região Baixo Alentejo por faixa etária

Fonte: Pordata – Censos 2021

De facto, na sub-região Baixo Alentejo, de acordo com os últimos Censos, residem no território 6.533 estudantes, tendo-se apurado que os 13 concelhos que integram esta sub-região contam com uma oferta formativa do 1.º ao 3.º ciclo. Em contrapartida, no concelho de Barrancos não existem estabelecimentos do ensino secundário, existindo pelo menos um estabelecimento deste nível de ensino nos restantes concelhos. Ao nível do ensino superior, existe uma instituição de ensino, o Instituto Politécnico de Beja localizada na capital do distrito de Beja.

Portanto, a sub-região Baixo Alentejo é constituída por 13 concelhos pertencentes ao distrito de Beja que apresentam características identitárias comuns, nomeadamente ao nível do clima, morfologia, património natural e edificado e também do ponto de vista cultural, com a valorização dada ao Cante Alentejano. Apresenta uma baixa densidade populacional e regista um progressivo envelhecimento da população.

19. Razões para a escolha da região Alentejo

A investigação empírica foi dirigida para o território que compreende a Região Alentejo e foram várias as razões que estiveram na base da eleição deste território como o contexto de estudo.

Um primeiro motivo que norteou a escolha da Região Alentejo relaciona-se com a proximidade geográfica da investigadora para com o contexto/território em estudo, pois esta reside num dos concelhos que integram a Região Alentejo.

Acresce que, durante a fase de construção do projeto de investigação, não foi identificado qualquer estudo científico realizado sobre a temática objeto de estudo com enfoque territorial na Região Alentejo, encontrando-se, à partida, condições para que a concretização de um estudo desta natureza contribua para o aumento do conhecimento sobre a realidade dos serviços educativos naquele território.

Outra razão para a escolha da Região Alentejo para desenvolver o estudo empírico, prende-se com o facto de a investigadora desenvolver a sua atividade profissional numa das capitais de distrito que fazem parte da Região Alentejo e ter interesse em conhecer que serviços educativos existem na região, em que instituições e quais as suas práticas, com o intuito de, posteriormente, poder desenvolver e implementar um serviço educativo na entidade em que desenvolve a sua atividade profissional.

**CAPÍTULO V – MAPEAMENTO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS
EM INSTITUIÇÕES NÃO-ESCOLARES NA REGIÃO
ALENTEJO**

CAPÍTULO V - MAPEAMENTO DE SERVIÇOS EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES NÃO-ESCOLARES NA REGIÃO ALENTEJO

20. Identificação dos serviços educativos

Na região Alentejo, existe um conjunto de instituições que atua fora do contexto formal de educação e nas quais funcionam serviços educativos. Os serviços educativos podem ser entendidos como “espaços onde a educação é uma constante, independentemente da área de trabalho da instituição onde o serviço educativo esteja inserido” (Araújo & Medina, 2013, p.577).

Atendendo a que, na região Alentejo, se reconhece a existência de diversos serviços educativos em instituições cuja atividade principal não é o ensino, mas que diariamente realizam atividades com interesse para a área da educação, importa no âmbito da presente investigação proceder à sua identificação e breve caracterização, situando-os em termos territoriais.

Para proceder à identificação dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo, efetuou-se uma pesquisa recorrendo para esse efeito às tecnologias da informação e da comunicação. Através da utilização do motor de busca *Google*, procedeu-se à pesquisa de instituições não-escolares detentoras de serviços educativos que desenvolvem a sua atividade no território abrangido pelo estudo.

Da pesquisa realizada, resultou a identificação nominal das instituições não-escolares que desenvolvem uma atividade ligada à área da educação através dos seus serviços educativos, bem como a recolha de informação sobre a natureza das atividades educativas neles promovidas.

Os dados recolhidos foram sistematizados num documento de trabalho (Apêndice 16) que reúne informações sobre o nome da instituição, distrito e concelho de origem, morada, identificação do responsável e contactos (de *email*, telefone e *site* institucional) e ainda informação relativa à sua atividade educativa.

A pesquisa efetuada identificou um total de 193 instituições não-escolares na região Alentejo com serviços educativos, distribuídos da seguinte forma pelo território:

Sub-região do Alentejo	N.º de serviços educativos	% de serviços educativos por sub-região
Alentejo Central	80	41,45
Alentejo Litoral	13	6,73
Alto Alentejo	40	20,73
Baixo Alentejo	60	31,09
TOTAL	193	100

Tabela 15 – N.º e % de SE por sub-região do Alentejo

Tendo em conta o número efetivo de serviços educativos identificados por sub-região, a sub-região Alentejo Central corresponde ao território que apresenta uma maior concentração de serviços educativos, num total de 80 serviços educativos. A sub-região Baixo Alentejo contabiliza 60 serviços educativos e da sub-região Alto Alentejo onde foram identificados 40 serviços educativos. A sub-região Alentejo Litoral, em contrapartida, contabiliza 13 instituições não-escolares com serviços educativos, fazendo com que esta seja a sub-região que conta com menor número efetivo de serviços educativos identificados.

Em termos percentuais, a distribuição de serviços educativos por sub-região do Alentejo corresponde aos valores que se seguem:

- **Alentejo Central:** 41,45% de serviços educativos identificados;
- **Alentejo Litoral:** 6,73% de serviços educativos identificados;
- **Alto Alentejo:** 20,73% de serviços educativos identificados;
- **Baixo Alentejo:** 31,09% de serviços educativos identificados.

Portanto, os resultados demonstram que mais de 2/3 dos serviços educativos apurados durante a pesquisa se localizam em duas das sub-regiões do Alentejo, sendo muito menor o número de serviços educativos encontrados nas restantes sub-regiões.

A distribuição/localização de serviços educativos localizados na sub-região Alentejo Central corresponde ao seguinte:

Distrito	Concelhos	Sub-região do Alentejo	Serviços educativos/instituições identificados
Évora	Alandroal	Alentejo Central	1. Biblioteca Municipal de Alandroal 2. Escola de Música – Banda Filarmónica do Centro Cultural do Alandroal
	Arraiolos	Alentejo Central	1. Biblioteca Municipal de Arraiolos 2. Centro Interpretativo do Mundo Rural 3. Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos 4. Monte da Ravasqueira
	Borba	Alentejo Central	1. Adegas Cooperativas de Borba 2. Biblioteca Municipal de Borba

			<p>3. Casa Alentejana – Casa da Cultura da Orada</p> <p>4. Celeiro da Cultura</p> <p>5. Lagar Museu</p> <p>6. Museu Paroquial Beato Domingos de Borba</p> <p>7. Polo Museológico Azinhal Abelho</p>
Évora	Alentejo Central		<p>1. Arquivo Distrital de Évora</p> <p>2. Arquivo Municipal de Évora</p> <p>3. Biblioteca Pública de Évora</p> <p>4. Casa Relvas</p> <p>5. Centro Interpretativo dos Almendres</p> <p>6. Fundação Eugénio de Almeida – Centro de Arte e Cultura</p> <p>7. Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo</p> <p>8. Núcleo Museológico Alto de S. Bento</p> <p>9. SUÃO – Associação para o desenvolvimento comunitário de S. Miguel de Machede</p>
Estremoz	Alentejo Central		<p>1. Adega do Monte Branco</p> <p>2. Arquivo Municipal de Estremoz</p> <p>3. Biblioteca Municipal de Estremoz</p> <p>4. Centro de Ciência Viva de Estremoz</p> <p>5. Centro Interpretativo do Boneco de Estremoz</p> <p>6. Herdade das Servas – Serrano & Mira SA</p> <p>7. João Portugal Ramos Vinhos</p> <p>8. Museu Berardo Estremoz</p> <p>9. Museu Municipal de Estremoz Prof. Joaquim Vermelho</p> <p>10. Quinta Dona Maria</p> <p>11. Tiago Cabaço Winery</p>
Montemor-o-Novo	Alentejo Central		<p>1. Biblioteca Municipal de Montemor-o-Novo – Almeida Faria</p> <p>2. Centro de Etnologia – Museu Municipal</p> <p>3. Centro Interpretativo do Escoural</p>
Mora	Alentejo Central		<p>1. Biblioteca Municipal de Mora</p> <p>2. Casa-Museu Manuel Ribeiro de Pavia</p> <p>3. Centro de Interpretação Ambiental – Parque Ecológico do Gameiro</p> <p>4. Fluviário de Mora</p> <p>5. Museu Interactivo Megalitismo Mora</p> <p>6. Santa Casa da Misericórdia de Mora</p>
Mourão	Alentejo Central		<p>1. Biblioteca Municipal de Mourão</p> <p>2. Museu da Luz</p>
Portel	Alentejo Central		<p>1. Biblioteca Municipal de Portel</p> <p>2. Casa do Castelo</p> <p>3. Centro de Interpretação da Natureza e do Montado – S. Pedro</p> <p>4. Centro de Interpretação do Castelo de Portel</p>

			<ol style="list-style-type: none"> 5. Hotelpor – Atividades Turísticas, SA 6. Museu A Bolota - Pavilhão Temático de Valorização e Promoção do Montado 7. Museu da Freguesia de Portel
	Redondo	Alentejo Central	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal de Redondo 2. Herdade da Maroteira – Corktrekking 3. Herdade do Freixo 4. Museu do Barro – Redondo 5. Museu Regional do Vinho 6. Oficina das Ruas Floridas
	Reguengos de Monsaraz	Alentejo Central	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal de Reguengos de Mosaraz 2. CARMIM - Cooperativa Agrícola de Reguengos de Monsaraz 3. Centro interpretativo da Olaria de S. Pedro do Corval 4. Ervideira 5. Herdade do Esporão 6. José Maria da Fonseca 7. Observatório Dark Sky Alqueva 8. Observatório do Lago Alqueva 9. Sharish Gin - Destilaria
	Vendas Novas	Alentejo Central	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal de Vendas Novas 2. Herdade da Ajuda 3. Monte Selvagem 4. Museu da Escola Prática de Artilharia
	Viana do Alentejo	Alentejo Central	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal de Viana do Alentejo 2. Museografia do Pagus – Paço dos Henriques 3. Núcleo Museológico de Viana do Alentejo 4. Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado
	Vila Viçosa	Alentejo Central	<ol style="list-style-type: none"> 1. Casa Bento Jesus Caraça 2. Fundação da Casa de Bragança 3. Museu Agrícola e Etnográfico de Vila Viçosa 4. Museu do Estanho “Apeles Coelho” 5. Museu do Mármore 6. Museu Nacional dos Coches

Tabela 16 – SE da sub-região Alentejo Central por concelho

A tabela anterior apresenta nominalmente os 80 serviços educativos identificados na sub-região Alentejo Central, organizados por concelho. O concelho de Estremoz corresponde ao concelho com maior número de serviços educativos em instituições não-escolares, tendo sido identificados 11 serviços educativos.

Nos concelhos de Évora e Reguengos de Monsaraz, foram identificados nove serviços educativos por concelho. Nos concelhos de Borba e Portel, foram

contabilizados sete serviços educativos por cada um destes concelhos. Com seis serviços educativos identificados em instituições fora do contexto formal de educação encontram-se os concelhos de Mora, Redondo e Vila Viçosa. Os concelhos de Alandroal e Mourão correspondem aos concelhos da sub-região Alentejo onde foram identificados menos serviços educativos em instituições não-escolares, tendo sido localizados apenas dois serviços educativos em cada um dos concelhos.

Por fim, nos concelhos de Arraiolos, Vendas Novas e Viana do Alentejo foram identificados quatro serviços educativos em cada um destes concelhos.

Quanto à sub-região Alentejo Litoral, os dados recolhidos conduziram à identificação de 13 serviços educativos pertencentes a instituições cuja atividade principal não é a educação. Assim, apresenta-se, de seguida, a tabela com os serviços educativos identificados nesta sub-região:

Distrito	Concelhos	Sub-região do Alentejo	Serviços educativos/instituições identificados
Beja	Odemira	Alentejo Litoral	1. Associação de Artesãos do Concelho de Odemira – CACO 2. Biblioteca Municipal de Odemira – José Saramago
Setúbal	Alcácer do Sal	Alentejo Litoral	1. Biblioteca Municipal de Alcácer do Sal 2. Herdade das Parchanas - Centro de Estudos Ambientais de Alcácer do Sal
	Grândola	Alentejo Litoral	1. Biblioteca Municipal de Grândola 2. Centro de Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência
	Santiago do Cacém	Alentejo Litoral	1. Arquivo Municipal de Santiago do Cacém 2. Badoca Safari Park 3. Biblioteca Municipal de Santiago do Cacém – Manuel da Fonseca 4. Museu da Farinha – São Domingos
	Sines	Alentejo Litoral	1. Centro de Artes de Sines 2. Biblioteca Municipal de Sines 3. Museu de Sines

Tabela 17 – SE da sub-região Alentejo Litoral por concelho

Nesta sub-região, foram identificados 13 serviços educativos, sendo o concelho de Santiago do Cacém aquele que soma maior número de serviços educativos identificados em instituições não-escolares. No concelho de Sines, foram identificados três serviços educativos. Nos concelhos de Odemira, Alcácer do Sal e Grândola, foram sinalizados dois serviços educativos.

Para a sub-região Alto Alentejo, composta por 15 concelhos, todos pertencentes ao distrito de Portalegre, foi localizada a existência de 40 serviços educativos a funcionar em instituições fora do sistema formal de ensino.

A distribuição geográfica dos serviços educativos é a seguinte:

Distrito	Concelhos	Sub-região do Alentejo	Serviços educativos/instituições identificados
Portalegre	Alter do Chão	Alto Alentejo	1. Associação Tertúlia Troféu 2. Banda Musical Alterense 3. Biblioteca Municipal de Alter do Chão 4. Centro Interpretativo da Casa da Medusa 5. Fundação Alter Real 6. Museu Municipal de Alter do Chão
	Arronches	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Arronches 2. Centro Interativo da Ruralidade de Arronches 3. Museu de (A) Brincar de Arronches
	Avis	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Avis – José Saramago 2. Centro de Arqueologia de Avis 3. Centro Interpretativo da Ordem de Avis 4. Museu do Campo Alentejano
	Campo Maior	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Campo Maior – João Dubraz 2. Delta – Adega Mayor 3. Delta – Centro de Ciência do Café 4. Lagar Museu do Palácio Visconde d' Olivã
	Castelo de Vide	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Castelo de Vide – Laranjo Coelho
	Crato	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Crato
	Elvas	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Elvas – Dra. Elsa Grilo 2. Centro Hípico de São Brás 3. Museu de Arqueologia e Etnografia António Tomás Pires 4. Museu de Arte Contemporânea de Elvas 5. Sereno & Fonseca – Indústria da Ameixa, Lda
	Fronteira	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Fronteira 2. Centro de Interpretação da Batalha de Atoleiros
	Gavião	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Gavião
	Marvão	Alto Alentejo	1. Lagar Museu dos Galegos
	Monforte	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Monforte
	Nisa	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Nisa – Dr. Motta & Moura 2. Centro Interpretativo do Conhal 3. Museu do Bordado e do Barro
	Portalegre	Alto Alentejo	1. Arquivo Distrital de Portalegre 2. Biblioteca Municipal de Portalegre 3. Fundação Robinson 4. Manufatura de Tapeçarias de Portalegre
Ponte de Sor	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Ponte de Sor 2. Centro de Artes e Cultura de Ponte de Sor	

	Sousel	Alto Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Sousel – Dr. Mário Garção 2. Museu dos Cristos de Sousel
--	--------	---------------	--

Tabela 18 – SE da sub-região Alto Alentejo por concelho

No mapeamento de serviços educativos existentes na sub-região do Alto Alentejo, verifica-se que o concelho de Alter do Chão foi identificado como sendo o concelho que maior número de serviços educativos reúne, num total de seis serviços educativos, seguido do concelho de Elvas, com cinco serviços educativos em instituições não-escolares.

Do lado oposto, os concelhos de Castelo de Vide, Crato, Gavião, Marvão, Monforte consistem nos concelhos que apresentam menor número de serviços educativos, ou seja, nestes concelhos apenas foi identificado um serviço educativo. Nos concelhos de Arronches, Fronteira, Nisa, Ponte de Sor e Sousel foram localizados três serviços educativos por cada concelho.

Nos concelhos de Avis, Campo Maior e Portalegre, a pesquisa realizada apurou a existência de 4 serviços educativos em cada um destes concelhos.

Em relação à sub-região Baixo Alentejo, que compreende 13 concelhos do distrito de Beja, foram identificados 60 serviços educativos associados a instituições não-escolares. Esses resultados constam da tabela que se segue:

Distrito	Concelhos	Sub-região do Alentejo	Serviços educativos/instituições identificados
Beja	Aljustrel	Baixo Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Aljustrel 2. ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste 3. Museu Municipal de Arqueologia de Aljustrel
	Almodôvar	Baixo Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Almodôvar 2. Museu Etnográfico e Arqueológico de Santa a Clara-a-Nova 3. Museu da Escrita do Sudoeste 4. Museu Municipal Mestre Severo Portela
	Alvito	Baixo Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Alvito – Luís de Camões
	Barrancos	Baixo Alentejo	1. Biblioteca Municipal de Barrancos 2. Museu Municipal de Arqueologia e Etnografia de Barrancos
	Beja	Baixo Alentejo	1. Arquivo Distrital de Beja 2. Biblioteca Municipal de Beja – José Saramago 3. Herdade da Figueirinha 4. Herdade da Malhadinha 5. Museu Jorge Vieira – Casa das Artes

			<p>6. Museu Regional Rainha Dona Leonor</p> <p>7. Núcleo Museológico da Rua do Sembrano</p>
Castro Verde	Baixo Alentejo		<p>1. Biblioteca Municipal de Castro Verde – Manuel da Fonseca</p> <p>2. Cortiçol – Cooperativa de Informação e Cultura</p> <p>3. LPN – Centro de Educação Ambiental</p> <p>4. Museu da Ruralidade</p> <p>5. Sociedade Recreativa e Filarmónica 1.º de janeiro de Castro Verde</p>
Cuba	Baixo Alentejo		<p>1. Biblioteca Municipal de Cuba</p> <p>2. Centro Cristóvão Colon</p> <p>3. Herdade do Rocim</p> <p>4. Santa Casa da Misericórdia de Vila Alva</p> <p>5. Museu Literário Fialho de Almeida</p>
Ferreira do Alentejo	Baixo Alentejo		<p>1. Arquivo Municipal de Ferreira do Alentejo</p> <p>2. Biblioteca Municipal de Ferreira do Alentejo</p> <p>3. Museu Municipal de Ferreira do Alentejo</p> <p>4. Herdade Vale da Rosa.</p> <p>5. Sovena – Lagar do Marmelo</p>
Mértola	Baixo Alentejo		<p>1. ADPM - Associação de Defesa do Património de Mértola</p> <p>2. Biblioteca Municipal de Mértola</p> <p>3. Campo Arqueológico de Mértola</p> <p>4. Museu de Mértola</p>
Moura	Baixo Alentejo		<p>1. ADCM – Associação para o Desenvolvimento do Concelho de Moura</p> <p>2. Biblioteca Municipal de Moura – Urbano Tavares Rodrigues</p> <p>3. Lagar de Varas do Fojo – Museu do Azeite</p> <p>4. Museu Alberto Gordilho</p> <p>5. Museu Municipal de Moura</p>
Ourique	Baixo Alentejo		<p>1. Biblioteca Municipal de Ourique – Jorge Sampaio</p>
Serpa	Baixo Alentejo		<p>1. Biblioteca Municipal de Serpa – Abade Correia da Serra</p> <p>2. Centro Musibéria – Centro Internacional de Músicas e Danças do Mundo Ibérico</p> <p>3. Espaço Museológico de Vila Verde de Ficalho</p> <p>4. Espaço Museológico Rural de Pias</p> <p>5. Museu do Cante</p> <p>6. Museu do Relógio</p> <p>7. Museu Etnográfico de Serpa</p> <p>8. Museu Municipal de Arqueologia de Serpa</p> <p>9. Rota do Guadiana – Associação de desenvolvimento integrado</p>

	Vidigueira	Baixo Alentejo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal de Vidigueira – Palma Caetano 2. Casa das Talhas 3. Cella Vinaria Antíqua 4. Centro Interpretativo do Vinho da Talha 5. Herdade do Sobroso 6. Herdade Grande 7. Museu Casa do Arco 8. Museu Municipal de Vidigueira 9. Quinta do Quetzal
--	------------	----------------	--

Tabela 19 – SE da sub-região Baixo Alentejo por concelho

Nos concelhos de Ourique e Alvito apenas foi identificado um serviço educativo em cada concelho, no concelho de Barrancos foram localizados apenas dois serviços educativos e no concelho de Aljustrel registaram-se três serviços educativos.

Nos concelhos de Almodôvar e Mértola, foram contabilizados quatro serviços educativos em cada um destes concelhos. Nos concelhos de Castro Verde, Cuba, Ferreira do Alentejo e Moura, foram identificados cinco serviços educativos. A capital de distrito, Beja, contabilizou sete serviços educativos e os concelhos de Serpa e Vidigueira são os concelhos onde foram identificados o maior número de serviços educativo, num total de nove serviços educativos em instituições não-escolares por cada um destes concelhos.

Tomando como referência os 193 serviços educativos identificados na região Alentejo, constata-se que o concelho de Estremoz, na sub-região do Alentejo Central, corresponde ao concelho onde foram localizados mais serviços educativos, um total de 11 serviços educativo, seguido dos concelhos de Évora e Reguengos de Monsaraz, também na sub-região Alentejo Central, com nove serviços educativos e dos concelhos de Serpa e Vidigueira, na sub-região Baixo Alentejo, que contabilizam nove serviços educativos cada um deles.

Numa representação visual da distribuição dos serviços educativos identificados em cada um dos 47 concelhos que integram este estudo, o resultado é o que consta da imagem seguinte:

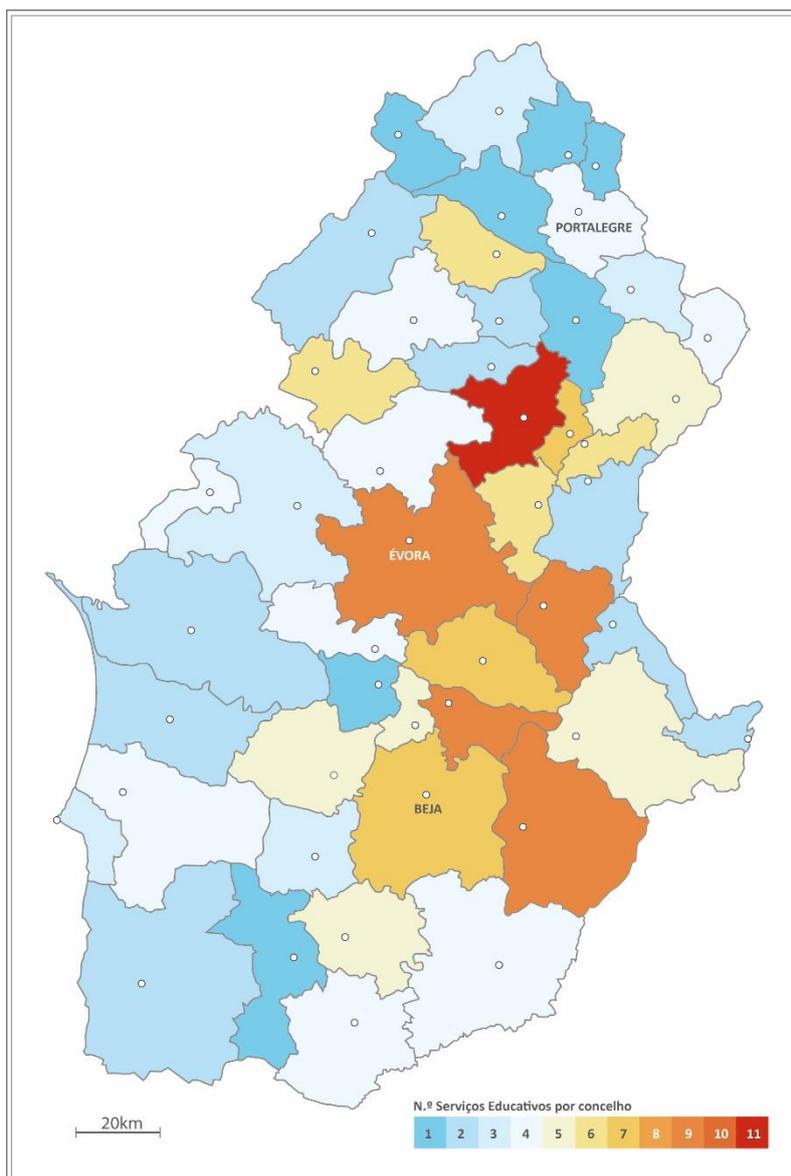


Figura 17 – Distribuição de SE por concelho na Região Alentejo

Por oposição, os concelhos que somam menor número de serviços educativos localizam-se nos concelhos de Castelo de Vide, Crato, Gavião, Marvão e Monforte pertencentes ao distrito de Portalegre, sub-região Alto Alentejo, e nos concelhos de Alvito e Ourique, no distrito de Beja, sub-região Baixo Alentejo. Em ambos os casos, apenas foi identificado um serviço educativo.

De realçar que em seis dos sete concelhos onde foi identificado apenas um serviço educativo associado a instituições não-escolares, o serviço educativo identificado corresponde a uma biblioteca municipal e no outro caso a um museu.

Destacar também que, da informação recolhida, em nenhuma das sub-regiões objeto deste estudo, as capitais de distrito correspondem aos concelhos onde foram

identificados maior número de serviços educativos, podendo inferir-se da importância atribuída a estas instituições em território de baixa densidade populacional.

Uma nota importante prende-se com o facto de o mapeamento efetuado revelar a existência de serviços educativos em instituições não-escolares em todos os concelhos que integram a região Alentejo.

Outro aspeto revelado por este trabalho de identificação de serviços educativos consiste na não distribuição equitativa destes serviços, ou seja, a sua prevalência no território não é uniforme, variando de concelho para concelho e de sub-região para sub-região.

Acresce a isto o facto de, no mapeamento efetuado, se ter constatado que grande parte dos serviços educativos funcionam em instituições ligadas ao poder autárquico, concretamente municípios, o que leva a crer que estas entidades são um elemento dinamizador da modalidade de educação não-formal, na medida em que criam infraestruturas e condições materiais e humanas para que nos seus territórios sejam dinamizadas atividades com interesse para a área da educação. A título de exemplo, refiram-se as bibliotecas municipais e do número significativo de museus municipais e centros interpretativos.

Efetuando uma análise em função da população residente e de serviços educativos mapeados no território Alentejo e que estão associados a instituições não-escolares, os dados obtidos são os seguintes:

Sub-região do Alentejo	Concelho	População residente	% população residente por sub-região	N.º de Serviços Educativos existentes	N. de habitantes por SE
Alentejo Central	Alandroal	5.014	3,29	2	2.507
	Arraiolos	6.606	4,33	4	1.652
	Borba	6.428	4,22	7	918
	Évora	53.577	35,15	9	5.953
	Estremoz	12.680	8,32	11	1.153
	Montemor-o-Novo	15.799	10,36	3	5.266
	Mora	4.135	2,71	6	689
	Mourão	2.351	1,54	2	1.176
	Portel	5.747	3,77	7	8.21
	Redondo	6.286	4,12	6	1.048
	Reguengos de Monsaraz	9.871	6,48	9	1.097

	Vendas Novas	11.245	7,38	4	2.811
	Viana do Alentejo	5.318	3,49	4	1.330
	Vila Viçosa	7.387	4,85	6	1.232
TOTAL		152.444	100	80	MÉDIA
					1.906
Alentejo Litoral	Odemira	29.538	30,63	2	14.769
	Alcácer do Sal	11.112	11,52	2	5.556
	Grândola	13.822	14,33	2	6.911
	Santiago do Cacém	27.772	28,80	4	6.943
	Sines	14.198	14,75	3	4.733
TOTAL		96.442	100	13	MÉDIA
					7.419
Alto Alentejo	Alter do Chão	3.044	2,90	6	507
	Arronches	2.789	2,66	3	930
	Avis	3.812	3,63	4	953
	Campo Maior	8.042	7,66	4	2.011
	Castelo de Vide	3.116	2,97	1	3.116
	Crato	3.225	3,07	1	3.225
	Elvas	20.730	19,76	5	4.146
	Fronteira	2.858	2,72	2	1.429
	Gavião	3.394	3,23	1	3.394
	Marvão	3.021	2,88	1	3.021
	Monforte	2.992	2,85	1	2.992
	Nisa	5.952	5,67	3	1.984
	Portalegre	22.340	21,29	4	5.585
	Ponte de Sor	15.248	14,53	2	7.624
	Sousel	4.360	4,16	2	2.180
TOTAL		104.923	100	40	MÉDIA
					2.623
Baixo Alentejo	Aljustrel	8.874	7,73	3	2.958
	Almodôvar	6.712	5,84	4	1.678
	Alvito	2.280	1,98	1	2.280
	Barrancos	1.438	1,25	2	719
	Beja	33.394	29,07	7	4.771
	Castro Verde	6.873	5,98	5	1.375

	Cuba	4.373	3,81	5	875
	Ferreira do Alentejo	7.684	6,69	5	1.537
	Mértola	6.206	5,40	4	1.552
	Moura	13.258	11,54	5	2.652
	Ourique	4.839	4,21	1	4.839
	Serpa	13.757	11,98	9	1.529
	Vidigueira	5.175	4,51	9	575
TOTAL		114.863	100	60	MÉDIA
					1.914

Tabela 20 – Número de habitantes por SE/concelho

Numa análise, *per capita*, do universo de concelhos que integram a região Alentejo, num total de 47 concelhos, das 193 instituições não-escolares com serviços educativos, verificou-se que os concelhos que apresentam um maior e menor rácio de habitantes por serviço de serviços educativos são os seguintes por sub-região:

I. Sub-região Alentejo Central:

- a. o concelho de Mora representando 2,71% da população desta sub-região soma 6 serviços educativos para 4.135 habitantes, fazendo com que por cada 689 habitantes exista um serviço educativo;
- b. do lado oposto, o concelho de Évora, apesar de representar 35,15% da sub-região e contar com 9 serviços educativos, tem rácio 5.953 habitantes por cada serviço educativo;

II. Sub-região Alentejo Litoral:

- a. o concelho de Sines apresenta o melhor rácio de habitantes por serviço educativo, ou seja, naquele concelho foram identificados três serviços educativos para uma população de 14.198 habitantes, correspondentes a 14,75% da população da sub-região Alentejo Litoral, fazendo com que por cada 4.733 habitantes exista um serviço educativo;
- b. por seu lado, o concelho de Odemira apresenta um rácio de 14.769 habitantes por cada serviço educativo, num universo de dois serviços educativos mapeados e em que a população daquele concelho que representa 30,63% da população da sub-região;

III. Sub-região Alto Alentejo:

- a. o concelho de Alter do Chão corresponde ao concelho desta sub-região que apresenta o melhor desempenho em termos de número de habitantes abrangidos pelos serviços educativos. Com 3.044 habitantes e seis serviços educativos identificados, por cada 507 habitantes há um serviço educativo;
- b. o concelho de Ponte de Sor registou uma média de 7.624 habitantes por cada serviço educativo, sendo que neste concelho que tem uma população de 15.248 habitantes, isto é, 14,53% da população da sub-região, foram identificados dois serviços educativos;

IV. Sub-região Alto Alentejo:

- a. o concelho de Vidigueira com uma população de 5.175 habitantes, que corresponde a 4,51% da população sub-região, soma nove serviços educativos fazendo com que naquele concelho por cada 575 habitantes exista um serviço educativo;
- b. em oposição, no concelho de Ourique que tem uma população de 4.839 habitantes e que representa 4,21% da população da sub-região, apenas está servido por um serviço educativo.

Da análise dos dados, constata-se que nem sempre o maior número de serviços educativos por concelho corresponde ao melhor rácio de habitantes por serviços educativos, o que pode ser indicativo de que os territórios de baixa densidade populacional estão mais bem-dotados de serviços educativos e consequentemente estes desempenham um papel de destaque, no que respeita à educação não-formal, aprendizagem ao longo da vida e da educação ao permanente.

Embora esta não corresponda à componente primordial desta investigação, na realidade, este trabalho de identificação de serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo funciona como suporte para a operacionalização do estudo, permitindo conhecer que serviços educativos existem, onde se localizam e qual a natureza da sua atividade, informação essencial para as fases seguintes da presente investigação, ou seja, para a categorização e hierarquização dos serviços educativos identificados.

Deste modo, a relevância deste mapeamento para presente investigação reside no facto de identificar e listar as instituições não-escolares situadas na região Alentejo

que contemplam a existência de serviços educativos. Este trabalho possibilitou a sistematização de dados relativos à identificação das instituições, proveniência geográfica, contactos e responsáveis bem como as principais atividades educativas que realiza. Além disso, possibilitou a construção de uma espécie de cartografia dos serviços educativos existentes.

21. Categorização dos serviços educativos

O mapeamento de serviços educativos existentes em instituições de âmbito não-escolar na região Alentejo possibilitou a identificação de 193 serviços educativos. A identificação dos serviços educativos tornou perceptível que as instituições não-escolares detentoras de serviços educativos operam em diversas áreas de atividade e promovem atividades educativas em determinadas áreas do saber, frequentemente relacionadas com a atividade principal da entidade.

A informação recolhida durante o processo de identificação de serviços educativos tornou evidente que alguns destes apresentavam aspetos em comum e outros distintivos e que, por essa razão, seria pertinente agrupá-los. A criação de categoria constitui-se como uma vantagem, na medida em que facilita a organização da informação recolhida, agregando os diversos serviços educativos segundo determinados aspetos e características comuns.

Atenta esta circunstância, entendeu-se proceder à categorização dos serviços educativos mapeados. Para efeitos da presente investigação, categorização corresponde a uma proposta de organização dos serviços educativos em função da área de atividade principal da instituição onde estão inseridos bem como da natureza das atividades educativas e/ou do tipo de aprendizagens proporcionadas.

Assim e tendo em conta esses critérios/fatores que estiveram na origem da categorização dos serviços educativos, chegou-se à identificação de quatro categorias: **ciência, cultura, economia e sociedade civil** pelas quais os 193 serviços educativos identificados podem ser distribuídos.

A utilização dos conceitos de **ciência, cultura, economia e sociedade civil** para a criação de categorias de serviços educativos sustenta-se não apenas na base teórico-científica, mas também nas interpretações empíricas atribuídas pela sociedade a estes conceitos. A polissemia associada aos conceitos obriga a que a sua definição não se limite à etimologia da palavra e à literatura científica, daí que para a sua definição seja

considerado também o entendimento que o senso comum tem relativamente a estes conceitos.

Previamente à categorização dos serviços educativos identificados na primeira fase desta investigação, considera-se relevante efetuar uma breve reflexão sobre os conceitos que deram o nome às categorias, apresentando-se para isso uma tentativa de definição dos conceitos utilizados.

Começando pelo conceito de **ciência**, do ponto de vista etimológico, o termo ciência tem a sua génese no latim, na palavra *scientia* que significa aprender, conhecer. Embora definir **ciência** seja um desafio considerado por muitos como uma “discussão insolúvel” (Gil, 2008, p. 2), a ciência corresponde a uma forma de conhecimento, podendo ser definida como “um conjunto de atividades e atitudes racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo delimitado, capaz de ser submetido a verificação” (Trujillo, 1974, p. 248). No mesmo sentido, Gil defende que se pode “considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível, com auxílio da linguagem matemática -, leis que regem os fenômeno” (Gil, 2008, p. 2).

Tratando-se de uma forma de conhecimento distinta de outras formas de conhecimento como o senso comum, a arte, a filosofia e a religião, “a ciência tem as suas origens nas necessidades de conhecer e compreender (ou explicar), isto é, nas necessidades cognitivas” (Maslow, 1979, 206). Para alcançar esse conhecimento a ciência apoia-se no método científico caracterizado pelo respeito de um conjunto de regras e etapas que tornam possível a obtenção de conhecimento (Marconi & Lakatos, 2023).

O método científico, segundo os autores atrás referidos, compreende quatro etapas:

- a) a observação que corresponde ao momento em que se estabelece a questão de investigação e se formulam hipóteses para explicar o problema;
- b) a experimentação que consiste na realização de experiências para comprovar as hipóteses formuladas;
- c) a interpretação dos resultados que constitui a procura por compreender os dados recolhidos; e, por fim,
- d) a conclusão que é o momento em que é feita uma análise sobre a questão investigada.

De acordo com Trujillo Ferrari “o método científico é um traço característico da ciência” (Trujillo, 1974, p. 248), constituindo-se como o veículo que conduz à obtenção de conhecimento. Através desse método, a ciência consegue aumentar e melhorar o conhecimento sobre um fenómeno, facto ou realidade.

Portanto, o conceito de **ciência** encerra em si a ideia de conhecimento, suportado por um conjunto de procedimentos devidamente definidos e instituídos, que fruto da sua aplicação conduzem à descoberta e compreensão de fenómenos, factos e realidades, gerando, por essa via, novo conhecimento. É partindo destes pressupostos que se adotou a designação de **ciência** para uma das categorias de serviços educativos identificados, uma vez que foram detetados alguns serviços educativos com esse perfil e/ou características que se enquadram nesta descrição.

Atentas as definições de ciência atrás apresentadas, na categoria **ciência** foram agrupados os serviços educativos que promovem atividades educativas que visam a difusão do conhecimento científico e a obtenção de respostas a questões e problemas. Nesta categoria, foram inseridos também os serviços educativos que têm uma forte componente de experimentação e demonstração científicas, em que as atividades educativas promovidas são de carácter prático-científico.

Assim, a categoria **ciência** é composta por centros interpretativos, observatórios, zoológicos (nos quais se inserem fluviários e aquários) e Centros Ciência Viva.

Em relação ao conceito de **cultura**, o carácter polissémico da palavra levanta problemas acrescidos quando se procura encontrar uma definição. De facto, o conceito **cultura** pode assumir diferentes entendimentos consoante a perspetiva que lhe for dada, fazendo com que este conceito seja vasto e impreciso, pois “a cultura está presente nas mais diversas manifestações – de expressão ou produção – do quotidiano o que permite considerar como marcas culturais a linguagem, rituais, estilos de vida” (Costa, 2001, p. 57). Daí que se possa afirmar que o conceito de **cultura** “é extenso e permite vislumbrar ligações com campos diversos, tais como a filosofia, a história, a arte, a sociologia, a economia, a educação e as ciências” (Simões, 2022, p.18).

Taylor, em 1871 na sua obra *Primitive Culture*, terá sido o primeiro autor a referenciar o conceito de **cultura** definindo-o como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem como membro de uma sociedade” (Taylor, 1871, cit. por Cuche, 1996, p.35), ou seja, este autor entende a **cultura** como uma combinação de costumes, de conhecimentos, de moral, de arte e de tudo o que o ser humano obtém a nível pessoal através do seu contacto com a sociedade.

Conscientes de que o conceito de **cultura** é lato, há uma dimensão que lhe é indissociável: o cuidado ou necessidade de preservar testemunhos dos antepassados (Arendt, 2006), numa lógica de preservação da memória e afirmação da identidade. Em face disto, a cultura pode ser entendida como “uma atitude, ou melhor, como um modo de relacionamento prescrito pelas civilizações relativamente às coisas mais inúteis e mundanas que existem: as obras dos artistas, dos poetas, dos músicos, dos filósofos, e por aí fora” (Arendt, 2006, p. 223).

Portanto, as definições enumeradas, demonstram que “o termo cultura é apresentado como um imenso ‘guarda-chuva’ sob o qual são abrigados os mais variados fenómenos” (Migueles, 2003, p. 2), sempre numa lógica de preservação da memória e do passado, das tradições e das diversas formas de arte. É, tendo por base esta conceção de **cultura**, que a presente investigação procedeu à categorização dos serviços educativos mapeados, agrupando nesta categoria aqueles que desempenhavam a sua atividade nesta área.

Tendo presente as definições apresentadas relativamente ao conceito de cultura e à ideia que envolve, foram agrupados na categoria **cultura** os serviços educativos pertencentes a instituições de cariz patrimonial e cultural cuja génese esteja associada à salvaguarda, preservação e divulgação do património e tradições. Nesta categoria, foram integradas as instituições ligadas à memória e património, tais como arquivos, bibliotecas, centros de arte e cultura e museus, entre outros de igual natureza.

Por sua vez, na categoria **economia** foram inseridos os serviços educativos integrados em instituições ligadas ao tecido económico, concretamente empresas que operam nos três setores de atividade. A opção pela criação da categoria **economia** deve-se à constatação da existência de serviços educativos que funcionam em instituições que resultam da iniciativa privada e que se dedicam à produção, distribuição e venda de bens e/ou serviços.

O termo **economia** deriva da palavra grega *oikonomía* que é composta por duas palavras: *oikos* que significa casa e *nomos* que significa administração, organização, distribuição. Da junção destas palavras resulta que **economia** corresponde à administração de tudo o que está relacionado com a casa, tendo posteriormente sido generalizada à administração de qualquer atividade humana. Assim, de modo geral, a **economia** estuda a forma como as sociedades humanas produzem e trocam os seus bens e serviços.

Por conseguinte, o conceito de **economia** pode ser definido como sendo a ciência que estuda a maneira como as sociedades utilizam os recursos escassos para

produzir bens e a forma como estes são distribuídos (Samuelson & Nordhau, 2004) entre as várias pessoas e grupos da sociedade com a finalidade de satisfazer as necessidades humanas (Vasconcellos & Garcia, 2019).

As definições do conceito de **economia** atrás apresentadas colocam em evidência dois aspetos fundamentais: por um lado, a questão da escassez e carácter finito dos recursos e, por outro lado, a importância em utilizar esses recursos de forma eficiente a fim de maximizar a satisfação das necessidades da sociedade. É neste contexto que se reconhece a existência de instituições que desenvolvem uma atividade económica, ou seja, que se dedicam a transformar os recursos em bens e serviços com o intuito de gerar uma oferta que vá ao encontro das necessidades de consumo da sociedade.

O mapeamento de serviços educativos em instituições não-escolares no território Alentejo possibilitou a identificação de serviços educativos a funcionar em instituições que apresentam características típicas de uma instituição que se dedica a uma atividade económica, daí a criação da categoria **economia**.

Além das três categorias enumeradas, considerou-se pertinente a criação de uma quarta categoria, dado que alguns dos serviços educativos identificados não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores. Para dar resposta a esta situação, criou-se a categoria **sociedade civil**.

O conceito de **sociedade civil**, decorrente da evolução histórica, tem assumido diversos significados, o que faz com que este conceito seja considerado vago e de definição pouco rigorosa (Jensen, 2006). Com efeito, a expressão **sociedade civil** é utilizada com diferentes significados e em diferentes contextos daí que seja vista como “uma esfera-não estatal, antiestatal, pós-estatal e até supra-estatal” (Gómez, 2003, p.11).

O conceito de **sociedade civil** refere-se ao conjunto de organizações e instituições cívicas voluntárias em que a sociedade se organiza e que são fundamentais ao seu funcionamento, daí que

A sociedade civil pode definir-se como rede de instituições de origem privada e de finalidade pública. A sua constituição apoia-se na pertença dos membros a instituições. A sua finalidade estende-se a todos os fins compatíveis com um bem comum. A sua dimensão é extraordinariamente variável, desde a esfera local à transnacional. A sociedade civil é, assim, uma rede de instituições

culturais, cívicas, religiosas, sociais e económicas, sobrepostas por laços mútuos e entrosadas por múltiplos micro-poderes (Henriques, 2003, p.137).

Considerando a definição atrás apresentada pode afirmar-se que **sociedade civil** compreende todas as formas de ação social levadas a cabo por indivíduos ou grupos, procurando a satisfação do bem comum e que não resultam da iniciativa do Estado, nem são por ele determinadas (Neto, 2017).

Neste enquadramento, a **sociedade civil** é constituída por associações, comunidades e corporações, entre outro tipo de instituições cujo foco é exclusivamente o apoio às pessoas que as rodeiam com o objetivo de lhes proporcionar bem-estar.

Assim sendo, no âmbito desta investigação foram identificados alguns serviços educativos em instituições ligadas à sociedade civil, nomeadamente associações e fundações e por esse motivo foram agrupadas na categoria sociedade civil.

Tomando como referência os conceitos atrás mencionados e a natureza da atividade da instituição e atividades educativas que promove, foram criadas quatro categorias de serviços educativos, ou seja, os serviços educativos mapeados no território Alentejo pertencentes a instituições não-escolares foram organizados nas categorias de **ciência, cultura, economia e sociedade civil**.

A distribuição de serviços educativos por categoria consta do Apêndice 17 e apresenta a seguinte configuração por sub-região do Alentejo:

Sub-região do Alentejo	Categoria de Serviço Educativo (N)				TOTAL
	Ciência	Cultura	Economia	Sociedade Civil	
Alentejo Central	13	42	16	9	80
Alentejo Litoral	2	9	1	1	13
Alto Alentejo	5	26	5	4	40
Baixo Alentejo	2	40	9	9	60
TOTAL	22	117	31	23	193

Legenda: (N) – Números absolutos (n.º)

Tabela 21 – Distribuição de SE por sub-região do Alentejo e categoria

Os resultados constantes da tabela permitem afirmar que a categoria **cultura** corresponde à categoria que reúne o número maior de serviços educativos identificados em instituições não-escolares na região Alentejo. Esta categoria soma 117 serviços educativos de um universo de 193 serviços educativos identificados, o que faz com que a categoria **cultura** represente 60,62% do total de serviços educativos mapeados.

A categoria **economia** é aquela que tem a segunda maior representatividade, tendo sido identificados um total de 31 serviços educativos, fazendo com que esta categoria corresponda a 16,06% de serviços educativos existentes no território Alentejo.

Para a categoria **sociedade civil** foram mapeados 23 serviços educativos, ou seja, 11,92% dos serviços educativos a funcionar em instituições não-escolares cuja atividade resulta da iniciativa da sociedade e não do Estado e que visa a satisfação das necessidades coletivas.

Por fim, a categoria **ciência** constitui a categoria com menor número de serviços educativos identificados, num total de 22 serviços educativos contabilizados num universo de 193 serviços educativos, o que em termos percentuais representa 11,40% do total de serviços educativos existentes.

Os resultados demonstram que a sub-região do Alentejo Central corresponde à sub-região que concentra maior número de serviços educativos ligados à área da **cultura**, num total de 42 serviços educativos. A sub-região Baixo Alentejo ocupa a segunda posição nesta categoria, contando com 40 serviços identificados, um número muito próximo do valor máximo; a sub-região Alto Alentejo soma 26 serviços educativos e na sub-região Alentejo Litoral foram identificados nove serviços educativos a funcionar em instituições que se dedicam à área cultural.

A figura seguinte sistematiza a presença de serviços educativos da categoria **cultura** na região Alentejo.

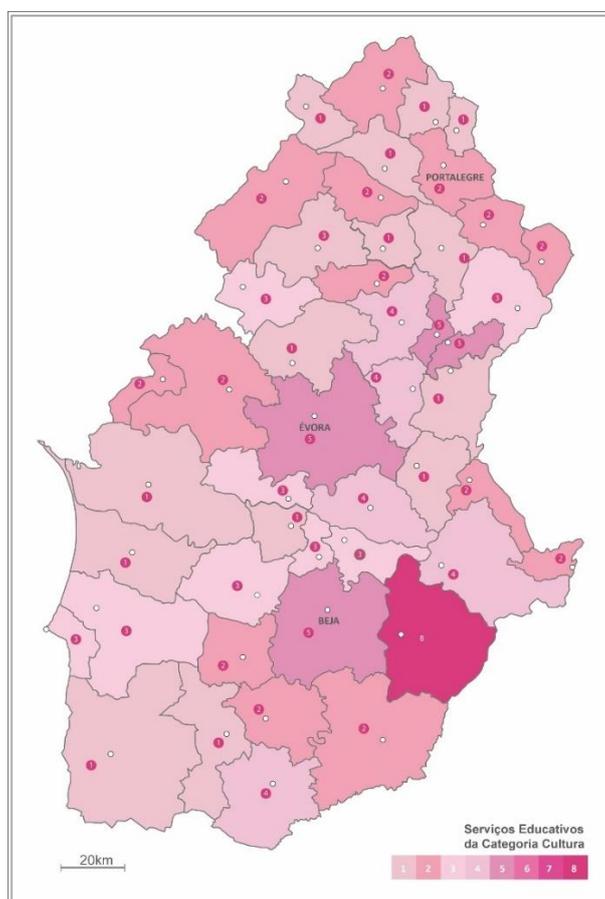


Figura 18 – Serviços Educativos da Categoria Cultura

Atendendo a que da categoria **cultura** fazem parte os arquivos, bibliotecas, centros de arte e cultura e museus, é compreensível que esta categoria seja a que maior número de serviços educativos reúne. Uma possível explicação para a preponderância desta categoria de serviços educativos no território objeto de estudo prende-se com a existência da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, coordenada pela Direcção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) e da Rede Portuguesa de Museus coordenada pela Direcção-Geral do Património Cultural (DGCP) que estimulam e incentivam a criação de bibliotecas e museus e isso reflete-se no território.

Efetivamente, a categorização dos serviços educativos revela que em todos os concelhos que fazem parte da região Alentejo há pelo menos um serviço educativo e que nos casos em que só foi identificado um este pertence à categoria da **cultura**. Mais, esse serviço educativo trata-se de uma biblioteca municipal ou de um museu, como acontece nos concelhos de Castelo de Vide, Crato, Gavião, Monforte, Alvito e Ourique.

Outra possível explicação para este resultado pode estar relacionada com o facto de algumas das cidades da região Alentejo serem consideradas património da humanidade bem como de algumas tradições ou práticas terem o título de património cultural imaterial da humanidade, o que leva à existência de instituições dedicadas à divulgação desse património cultural.

O número de serviços educativos na categoria **economia** (31 referências) também merece atenção na medida em que, tratando-se de um território caracterizado pela baixa presença de empresas, ou seja, com um tecido económico pouco dinâmico, não deixa de ser significativo que a categoria **economia** seja a segunda categoria com maior número de serviços educativos identificados.

Desta categoria, fazem parte sobretudo empresas, a maior parte delas ligadas ao enoturismo, vinha e olival o que é demonstrativo das dinâmicas económicas do território. A associação da dimensão turística à educativa foi assumida por muitas das empresas como um fator diferenciador e ao mesmo tempo como polo de atração de visitantes, aliando à vertente produtiva e comercial a uma vertente de promoção e divulgação da marca através do desenvolvimento de atividades educativas.

De facto, este resultado explica-se pela existência de empresas ligadas ao mundo vitivinícola e ao enoturismo que assumem a promoção de atividades educativas e proporcionam aprendizagens nesse âmbito, entendendo esta atividade como elemento distintivo e mecanismo de divulgação dos seus produtos.

Em termos absolutos, apuraram-se 31 serviços educativos pertencentes a esta categoria, sendo que mais de metade dos serviços educativos, 16 se localizam na sub-

região Alentejo Central. A sub-região Baixo Alentejo contabiliza nove serviços educativos e a sub-região Alto Alentejo conta com cinco serviços educativos identificados, enquanto na sub-região Alentejo foi mapeado apenas um serviço para a categoria **economia**.

De seguida, apresenta-se imagem com a distribuição no território Alentejo de serviços educativos posicionados na categoria **economia**.

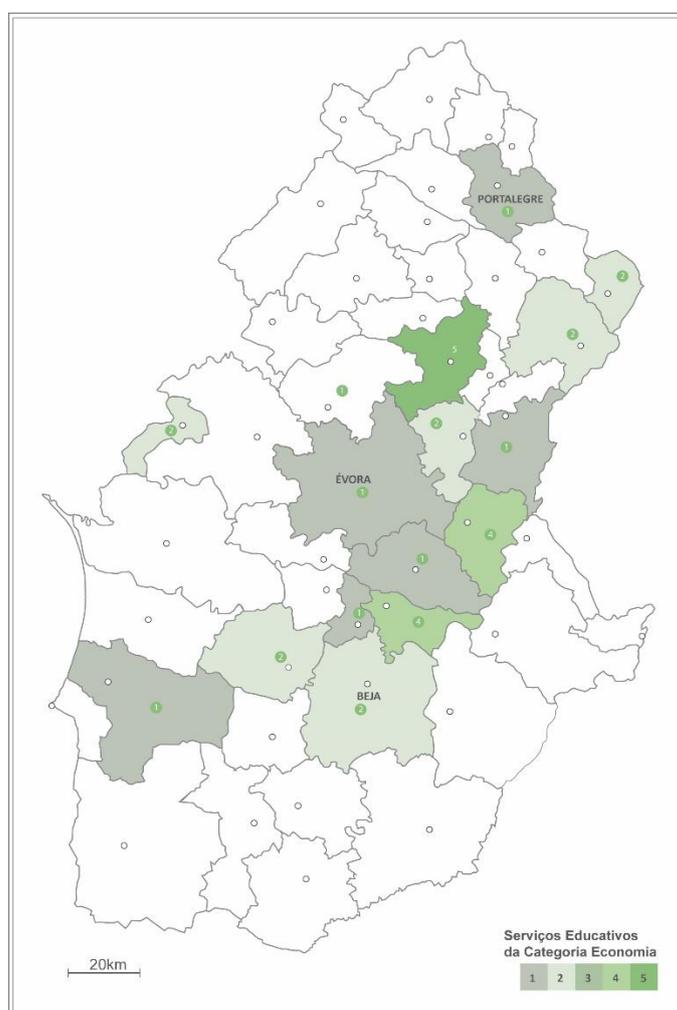


Figura 19 – Serviços Educativos da Categoria Economia

Na categoria **sociedade civil** foram posicionados 23 serviços educativos, sendo que em cada uma das sub-regiões Alentejo Central e Baixo Alentejo existem nove serviços. Na sub-região Alentejo Litoral consta um serviço educativo e na sub-região Alto Alentejo foram identificados quatro serviços educativos como fazendo parte da categoria **sociedade civil**. Os resultados demonstram a quase totalidade dos serviços educativos desta categoria estão em apenas em duas das quatro sub-regiões que compõe o território Alentejo, a sub-região Alentejo Central e Baixo Alentejo.

Nesta categoria, foram posicionados os serviços educativos que funcionam em instituições que resultam da iniciativa da sociedade, que se mobiliza em prol da defesa de um interesse comum. Entre os serviços educativos posicionados nesta categoria, encontram-se as associações de desenvolvimento local, associações culturais, cooperativas, fundações e instituições particulares de solidariedade social.

Representando visualmente a presença de serviços educativos pertencentes à categoria **sociedade civil** na região Alentejo esta traduz-se da seguinte forma:

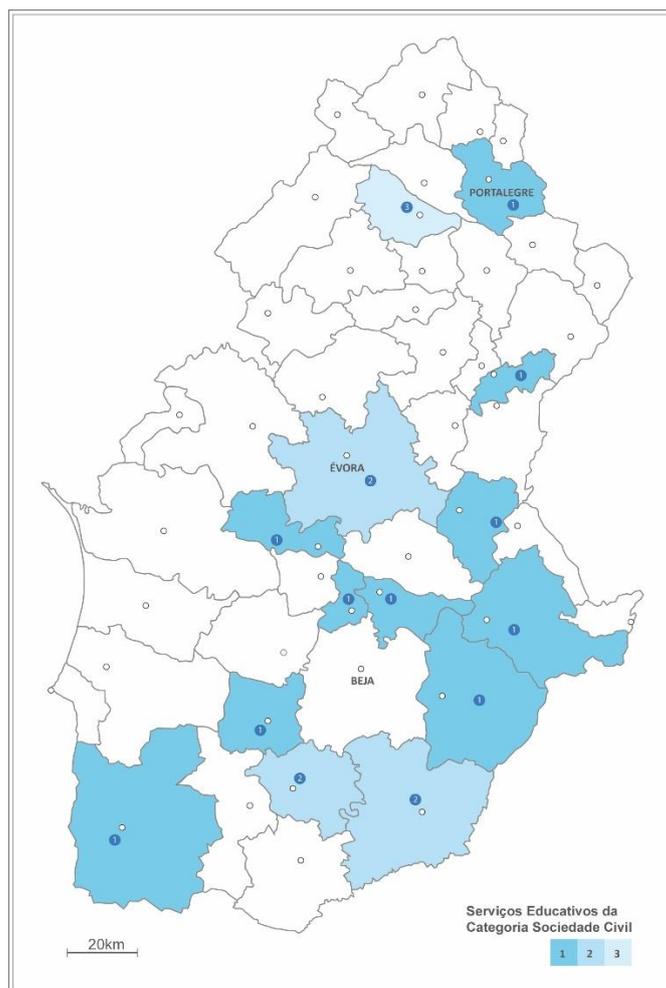


Figura 20 – Serviços Educativos da Categoria Sociedade Civil

Em relação à categoria **ciência**, que corresponde à categoria com menos serviços educativos, num total de 22, a categorização demonstra que a sub-região Alentejo Central reúne 13 serviços educativos, o que representa mais de metade do total de serviços educativos desta categoria. A sub-região Alto Alentejo apresenta cinco serviços educativos pertencentes à categoria **ciência** e as sub-regiões Alentejo Litoral e Baixo Alentejo contam com dois serviços educativos cada.

A respeito da categoria **ciência**, importa mencionar a identificação de dois Centros Ciência Viva na região Alentejo, o que, no universo de 21 Centros Ciência Viva,

não deixa de ser curioso que neste território existam duas instituições dessa natureza. Além disso, referir também a presença do Fluviário de Mora e de Observatórios, instituições com características específicas e voltadas para a prática da ciência, valorizando o que o território tem de diferenciador relativamente às restantes regiões.

A presença de serviços educativos da categoria **ciência**, representada de forma visual, corresponde ao que se apresenta na figura seguinte:

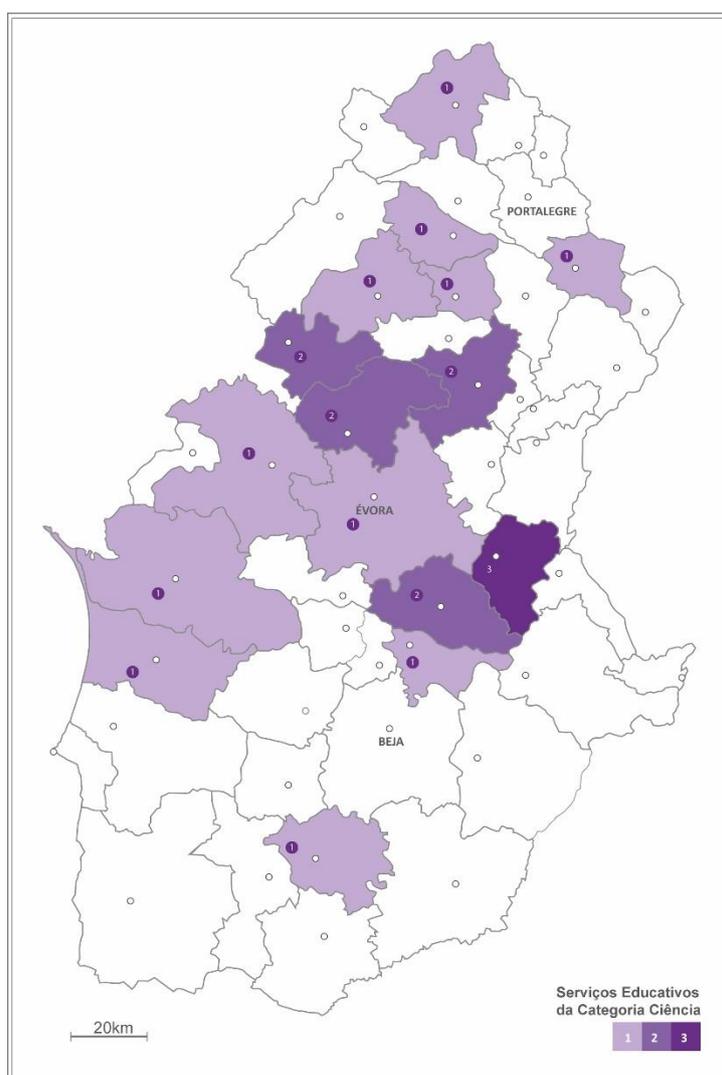


Figura 21 – Serviços Educativos da Categoria Ciência

Fazendo uma leitura por categoria de serviço educativo por concelho e sub-região a distribuição dos serviços educativos mapeados apresenta a seguinte configuração:

Sub-região do Alentejo	Concelho	Categoria de Serviços Educativos				Total
		Ciência	Cultura	Economia	Sociedade Civil	
Alentejo Central	Alandroal		1	1		2
	Arraiolos	2	1	1		4

	Borba		5		2	7
	Évora	1	5	1	2	9
	Estremoz	2	4	5		11
	Montemor-o-Novo	1	2			3
	Mora	2	3		1	6
	Mourão		2			2
	Portel	2	4	1		7
	Redondo		4	2		6
	Reguengos de Monsaraz	3	1	4	1	9
	Vendas Novas		2	2		4
	Viana do Alentejo		3		1	4
	Vila Viçosa		5		1	6
TOTAL		13	42	17	8	80
Alentejo Litoral	Alcácer do Sal	1	1			2
	Grândola	1	1			2
	Odemira		1		1	2
	Santiago do Cacém		3	1		4
	Sines		3			3
TOTAL		2	9	1	1	13
Alto Alentejo	Alter do Chão	1	2		3	6
	Arronches	1	2			3
	Avis	1	3			4
	Campo Maior		2	2		4
	Castelo de Vide		1			1
	Crato		1			1
	Elvas		3	2		5
	Fronteira	1	1			2
	Gavião		1			1
	Marvão		1			1
	Monforte		1			1
	Nisa	1	2			3
	Portalegre		2	1	1	4
	Ponte de Sor		2			2
Sousel		2			2	
TOTAL		5	26	5	4	40
Baixo Alentejo	Aljustrel		2		1	3
	Almodôvar		4			4
	Alvito		1			1
	Barrancos		2			2
	Beja		5	2		7
	Castro Verde	1	2		2	5
	Cuba		3	1	1	5
	Ferreira do Alentejo		3	2		5
	Mértola		2		2	4
	Moura		4		1	5
	Ourique		1			1
Serpa		8		1	9	
Vidigueira	1	3	4	1	9	
TOTAL		2	40	9	9	60

Tabela 22 – Categoria dos SE por concelho e sub-região

A distribuição dos serviços educativos identificados por categorias revela que apenas três dos 47 concelhos possuem um serviço educativo de cada categoria, ou

seja, possui pelo menos um serviço educativo nas categorias de **cultura, ciência, economia e sociedade civil**. Esses concelhos são os de Évora e Reguengos de Monsaraz, na sub-região Alentejo Central, e Vidigueira, na sub-região do Baixo Alentejo, pelo que se pode afirmar que estes concelhos apresentam maior diversidade de serviços educativos.

Os concelhos que apresentam pelos menos três categorias de serviços educativos são os seguintes: Arraiolos, Estremoz, Mora e Portel, na sub-região Alentejo Central, Alter do Chão e Portalegre, na sub-região Alto Alentejo, e Castro Verde e Cuba, na sub-região Baixo Alentejo.

A preponderância de serviços educativos ligadas à área da cultura é evidente sendo esta a única categoria de serviço educativo mapeada nos concelhos de Mourão na sub-região Alto Alentejo, Grândola na sub-região Alentejo Litoral, Castelo de Vide, Crato, Gavião, Marvão, Monforte, Ponte de Sor e Sousel na sub-região Alto Alentejo, Almodôvar, Alvito, Barrancos e Ourique na sub-região Baixo Alentejo.

A figura seguinte sistematiza visualmente a distribuição dos serviços educativos pelas quatro categorias em toda a região Alentejo.

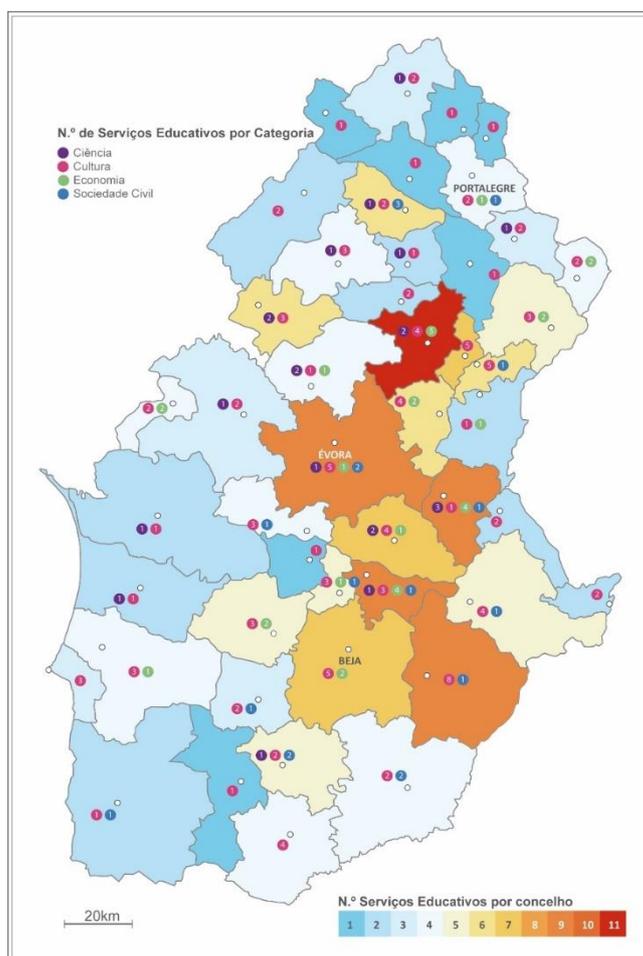


Figura 22 – Categorias dos SE por concelho e sub-região

22. Hierarquização dos serviços educativos

O mapeamento dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo levou à identificação de 193 serviços educativos. Posteriormente, aqueles foram organizados em quatro categorias (**ciência, cultura, economia e sociedade civil**) tendo-se concluído sobre a prevalência de serviços educativos da categoria **cultura** que representa mais de 60% do total de serviços educativos identificados.

A categoria **ciência** é a que contabiliza menos serviços educativos, num total 22, muito próxima dos valores apurados para a categoria sociedade civil onde foram posicionados 23 serviços educativos. A categoria **economia** constitui-se como a segunda com maior número de serviços educativos mapeados, contando com 31 serviços educativos.

A informação recolhida durante o trabalho de identificação de serviços educativos, para além de permitir saber que serviços educativos existem e onde se localizam no território, deu a conhecer também alguns aspetos sobre o seu funcionamento e atividades que realiza, pelo que importa agora compreender se entre os serviços educativos mapeados existem diferenças ou não quanto ao grau de estruturação.

Tendo em conta essa informação e partindo da premissa de que os vários serviços educativos mapeados não funcionam todos da mesma maneira nem possuem os mesmos meios e recursos, considerou-se pertinente proceder à sua hierarquização, por perfis de complexidade/estruturação. Para isso, foram definidos seis critérios que se apresentam de seguida:

- **Critério 1:** Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas;
- **Critério 2:** Possuir espaço dedicado para realização de atividades educativas;
- **Critério 3:** Disponibilizar atividades educativas para terceiros;
- **Critério 4:** Dinamizar atividades educativas regularmente;
- **Critério 5:** Possuir infraestruturas técnicas para a dinamização de atividades educativas.

- **Critério 6:** Possuir recursos humanos dedicadas às atividades educativas.

Em função do cumprimento dos critérios atrás mencionados, foram criados quatro perfis de serviços educativos, possibilitando, deste modo, a hierarquização de serviços educativos, ou seja, consoante os critérios que os serviços educativos cumprem assim foram posicionados num determinado perfil. Esse perfil reflete o maior ou menor grau de estruturação observada num determinado serviço educativo.

Clarificar que, apesar de terem sido definidos seis critérios, estes deram origem a apenas quatro perfis. O racional que esteve subjacente a esta decisão prende-se com o facto de os critérios 3 e 4 estarem relacionados com as atividades educativas e dos critérios 5 e 6 dizerem respeito aos meios materiais e humanos afetos ao serviço educativo, não fazendo sentido criar mais perfis, uma vez que embora se tratem de critérios distintos, estes têm em comum um aspeto: num caso as atividades (critérios 3 e 4) e no outro caso os meios/recursos (critérios 5 e 6). Em face disto, optou-se pela criação de quatro perfis, em vez de seis perfis.

Assim, de seguida apresentam-se os quatro perfis dos serviços educativos previstos no âmbito da presente investigação:

Critérios cumpridos	Perfil
<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas • Possuir espaço dedicado para realização de atividades educativas • Disponibilizar atividades educativas para terceiros • Dinamizar atividades educativas regularmente • Possuir infraestruturas técnicas para a dinamização de atividades educativas • Possuir recursos humanos dedicadas às atividades educativas 	A
<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas • Possuir espaço dedicado para realização de atividades educativas • Disponibilizar atividades educativas para terceiros • Dinamizar atividades educativas regularmente 	B
<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas • Possuir espaço dedicado para realização de atividades educativas 	C

<ul style="list-style-type: none"> Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas 	D
--	----------

Tabela 23 – Perfis de Hierarquização dos SE

A aplicação dos critérios definidos para a hierarquização dos serviços educativos mapeados resultou na elaboração de uma listagem (Apêndice 18) na qual se procedeu à organização dos serviços educativos por perfil.

Um dos resultados que sobressai da aplicação destes critérios é o facto de metade dos serviços educativos identificados pertencerem ao perfil D, que corresponde ao perfil mais baixo de estruturação, ou seja, tratam-se de serviços educativos que apenas efetuam o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas.

Na verdade, 97 serviços educativos, dos 193 serviços educativos identificados, cumprem apenas um dos critérios definidos, daí serem posicionado no perfil D, o que corresponde a 50,26% do total dos serviços educativos. No perfil C, foram contabilizados 74 serviços educativos, revelando que 38,34% dos serviços educativos identificados cumprem dois dos critérios definidos, ou seja, acolhem visitantes no contexto da realização de visitas e possuem um espaço dedicado para realização das atividades educativas.

Se somarmos os resultados obtidos para estes dois perfis de hierarquização dos serviços educativos, que correspondem aos perfis com menor complexidade, verifica-se que 88,60% dos serviços educativos, ou seja, quase 90% dos serviços educativos identificados cumprem no máximo dois critérios: acolherem visitantes no contexto da realização de visitas e possuem um espaço onde realizam essas atividades, o que é sintomático da pouca estruturação verificada, na larga maioria, dos serviços educativos identificados.

Do lado oposto, o perfil A reúne 13 serviços educativos e o perfil B soma nove serviços educativos, o que, em termos percentuais, corresponde a 6,74% e 4,66% dos serviços educativos mapeados, respetivamente. Isto significa que pouco mais de 10% da totalidade dos serviços educativos identificados em instituições não-escolares na região Alentejo, concretamente 11,40% dos serviços educativos, apresentam um grau de estruturação maior.

Focando a atenção no perfil A, constata-se que é residual o número de serviços educativos que cumprem a totalidade dos critérios definidos para a hierarquização, ou seja, apenas 13 dos 193 serviços educativos cumprem os seis critérios. Em relação ao perfil C, contabilizaram-se nove serviços educativos que cumprem quatro dos seis critérios definidos para a hierarquização destes.

Em suma, a hierarquização dos serviços educativos revela que, embora tenha sido identificado um número considerável de serviços educativos associados a instituições que se dedicam a outra atividade principal que não o ensino/educação, a realidade demonstra que são muito poucos os serviços educativos que assumem a sua atividade de forma regular e contínua contando, para isso, com recursos humanos e materiais próprios e dedicados.

Esta análise ganha maior expressão ainda se tivermos em conta a distribuição dos serviços educativos por categoria, cuja hierarquização dos serviços educativos mapeados resultou no seguinte:

Categoria de SE	Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	TOTAL
Ciência	6	2	4	10	22
Cultura	2	4	54	57	117
Economia	3	1	4	23	31
Sociedade Civil	2	2	12	7	23
TOTAL	13	9	74	97	193

Tabela 24 – Hierarquização dos SE por categoria

Considerando os dados apresentados, verifica-se que, apesar de a categoria cultura corresponder àquela que maior número de serviços educativos contabiliza, porém, apenas dois se posicionam no perfil máximo de estruturação, isto é, no perfil A de hierarquização dos serviços. Em contrapartida, dos 117 serviços educativos categorizados como cultura, 111 serviços educativos se posicionam nos perfis mais baixos de hierarquização.

Não deixa igualmente de ser surpreendente que a categoria ciência em que foram contabilizados menos serviços educativos, num total de 22, seja aquela que reúne maior número de serviços educativos posicionados no perfil A de hierarquização.

Estes dados revelam que não existe uma relação direta e proporcional entre o número de serviços identificados por categoria e o grau de estruturação dos serviços educativos.

Portanto, os serviços educativos que cumprem a totalidade dos critérios de hierarquização correspondem aos melhores exemplos de boas práticas deste tipo de instituições no âmbito da educação não-formal. Esses serviços educativos são os seguintes, por categoria:

Perfil	Categoria de SE	Nome da Instituição/SE	Sub-região do Alentejo
A	Ciência	Centro de Ciência Viva de Estremoz	Alentejo Central
		Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência	Alentejo Litoral
		Fluviário de Mora	Alentejo Central
		LPN – Centro de Educação Ambiental Vale Gonçalves	Baixo Alentejo
		Observatório Dark Sky Alqueva	Alentejo Central
		Observatório do Lago Alqueva	Alentejo Central
A	Cultura	Centro de Artes de Sines	Alentejo Litoral
		Museu de Arte Contemporânea de Elvas	Alto Alentejo
A	Economia	Delta – Adegas Mayor	Alto Alentejo
		Delta – Centro de Ciência do Café	Alto Alentejo
		Herdade Vale da Rosa	Baixo Alentejo
A	Sociedade Civil	Fundação Eugénio de Almeida – Centro de Arte e Cultura	Alentejo Central
		SUÃO – Associação para o desenvolvimento comunitário de S. Miguel de Machede	Alentejo Central

Tabela 25 – Perfil A de serviços educativos mapeados

Na tabela anterior, constam os serviços educativos das instituições não-escolares do território objeto de estudo nesta investigação com melhores resultados após a aplicação dos critérios de hierarquização definidos. Por se tratar dos melhores exemplos de serviços educativos existentes em instituições onde impera a modalidade da educação não-formal e, uma vez que, o objetivo geral da presente investigação consiste em conhecer e caracterizar o perfil pedagógico dos serviços educativos que funcionam nesse tipo de instituições, estes serão considerados para efeitos de seleção dos estudos de caso onde a investigação será realizada.

Não existindo uma ligação emocional ou profissional com qualquer um dos serviços educativos identificados, procurou-se selecionar de entre a lista de serviços educativos de perfil A, os que melhor representariam a categoria de que fazem parte. Além disso, a seleção dos estudos de caso procurou ser abrangente o suficiente em termos territoriais, selecionando serviços educativos de todas as sub-regiões do Alentejo.

Tendo presente esse contexto, foram selecionados dois serviços educativos de cada uma das quatro categorias para estudar em pormenor a sua realidade, tendo-se chegado aos seguintes estudos de caso:

Categoria de SE	Serviço educativo	Perfil	Sub-região do Alentejo
Ciência	Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência	A	Alentejo Litoral
	Fluviário de Mora	A	Alentejo Central
Cultura	Delta – Centro de Artes de Sines	A	Alentejo Litoral
	Museu de Arte Contemporânea de Elvas	A	Alto Alentejo
Economia	Centro de Ciência do Café	A	Alto Alentejo
	Herdade Vale da Rosa	A	Baixo Alentejo
Sociedade Civil	Fundação Eugénio de Almeida	A	Alentejo Central
	Suão – Associação para o Desenvolvimento comunitário de S. Miguel de Machede	A	Alentejo Central

Tabela 26 – Estudos de caso selecionados

Em face do exposto e após ter sido descrito o processo de trabalho para a seleção dos estudos de caso que serão objeto de estudo na presente investigação, importa ir para o terreno aplicar os instrumentos de recolha de dados, proceder à análise de conteúdo dos dados recolhidos e, posteriormente, apresentar e discutir os resultados para, a partir daí, chegar às conclusões e atingir os objetivos desta investigação.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No âmbito desta investigação, procedeu-se à recolha de dados através de entrevistas a oito responsáveis de serviços educativos (RSE) de instituições não-escolares com presença na região Alentejo. A recolha de dados envolveu também a análise documental e a observação dos espaços onde decorrem as atividades promovidas pelos serviços educativos objeto de estudo.

O recurso a estas técnicas de recolha de dados visou caracterizar as atividades promovidas, os recursos (humanos e materiais) e público-alvo dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo.

O objetivo deste capítulo é a apresentação dos resultados obtidos durante a investigação, procurando contribuir para o conhecimento e caracterização do perfil pedagógico concretizado nesses serviços educativos.

Para isso, este capítulo inicia-se com a apresentação individual dos dados recolhidos referentes a cada um dos casos em estudo e, posteriormente, apresenta uma leitura conjunta dos oito casos.

23. Apresentação dos casos em estudo

A apresentação de resultados engloba a informação recolhida no processo de análise documental, nomeadamente de estatutos, regulamentos, artigos, procedimentos, entre outros documentos referentes aos serviços educativos objeto de estudo, assim como elementos recolhidos através da observação dos espaços onde decorrem as atividades educativas, equipamentos e recursos didático-pedagógicos e ainda o tipo e características das atividades educativa promovidas.

Além disso, apresentam-se os resultados obtidos através da entrevista realizada aos responsáveis pelo serviço educativo dos casos selecionados para o estudo.

23.1. Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário

A Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário, adiante designada Suão, nos termos do artigo 1.º dos seus Estatutos, trata-se de “uma instituição particular de solidariedade social, revestindo a forma de associação de solidariedade social, sem fins lucrativos”, localizada na freguesia e vila de São Miguel de Machede, distrito de Évora.



Figura 23 – Edifício Sede da Suão

Fonte: Suão

Fundada em 1998 e com sede na Rua de Évora, n.º 7 em São Miguel de Machede, a Suão é uma associação constituída por diversas valências e desenvolve diversos projetos, conforme definido no artigo 4.º dos Estatutos, nomeadamente:

- Centro Comunitário,
- Escola Comunitária, através da qual se assume a educação não-formal como instrumento de qualificação e valorização humanas;
- Biblioteca Comunitária, assente na criação e dinamização de acessos à leitura e à produção escrita;
- Gabinete da Papelada, através do qual se presta apoio à comunidade no exercício dos direitos e deveres da cidadania;
- Gabinete de Comunicação e Imagem.



ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE

Figura 24 – Logótipo da Suão

As valências e projetos atrás referidos partem da educação para promover o desenvolvimento da comunidade, procurando valorizar os seus recursos locais, humanos e materiais.

23.1.1. Análise documental da Suão

A análise documental (AD) do caso do caso do SE da Suão baseou-se nos seguintes documentos:

- Estatutos da Suão (AD1.D1);
- Nico, B. et al., (2014). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de educação não formal. In Maria da Saudade Baltazar et al (Coord.), *Europa Cidadã: pessoas, empresas e instituições – Atas do III Congresso Internacional de Verão* (pp. 62-72). Universidade de Évora. (AD1.D2);
- Nico, B. et al., (2008a). Dez anos de existência de uma Escola Comunitária. In Bravo Nico et al (Orgs.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação* (pp. 253-257). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (AD1.D3);
- Nico, B. & Lino, M. (1999). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: quando ainda é possível encontrar a essência da educação. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Educação e Política – Atas do II Congresso Internacional da AFIRSE/AIPELF* (pp. 206-210). Universidade de Lisboa. (AD1.D4);

- Nico, B. et al., (2008b). O currículo positivo em educação em adultos: o caso da Escola Comunitária de São Miguel de Machede. In Bravo Nico et al (Orgs.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação* (pp. 375-379). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (AD1.D5);
- Nico, B. & Lino, M. (2000). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: uma escola diferente para oportunidades iguais. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), (pp.765-768). *Educação e Política – Atas do IX do Colóquio AIPELF/AFIRSE* Universidade de Lisboa. (AD1.D6);
- CNJ - Confederação Nacional dos Jovens Agricultores e do Desenvolvimento (2018) Aldeias procuram novas vias para sustentabilidade – Reportagem em São Miguel de Machede. *AGRI Urbano-Rural Sustentável em Revista*, 3, 16-27. (AD1.D7);
- Nico, B. & Nico, L. (2022). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: uma didática local, intergeracional e solidária. *Aprender*, 44, 72-82. <https://doi.org/10.58041/aprender.165> (AD1.D8);
- Site da Suão – <https://suao.pt/> (AD1.D9).

A análise documental efetuada aos documentos atrás referidos permitiu a recolha de dados relativos às seguintes dimensões de análise: organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e comunitária.

No que diz respeito à dimensão **organizacional**, os documentos demonstram que a Suão foi formalmente constituída por escritura datada de 18 de março de 1998, conforme mencionado nos Estatutos (AD1.D1) e no *site* oficial da instituição (AD1.D9). A Suão assume a natureza jurídica de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), revestindo a forma de associação de solidariedade social (AD1.D1). De acordo com os documentos analisados, a Suão possui três valências: IPSS, Associação Juvenil e Associação para o Desenvolvimento Local (AD1.D3) e tem como finalidade promover o bem-estar na comunidade de São Miguel de Machede, através do desenvolvimento social, cultural e educativo (AD1.D3; AD1.D4; AD1.D5; AD1.D6; AD1.D7; AD1.D8 e AD1.D9). A este respeito, de salientar a importância conferida ao papel educativo da associação, pois a maioria dos documentos analisados enfatiza este aspeto. A gestão da Associação é efetuada através dos seus corpos sociais, nomeadamente Assembleia-Geral, Direção, Conselho Fiscal e Diretor-Executivo (AD1.D1).

Quanto à **gestão de recursos (humanos e materiais)**, verifica-se que a Suão se encontra dotada dos meios necessários para a concretização da sua atividade. O património da Associação é constituído pelos bens e equipamentos afetos à Suão,

nomeadamente a sede da Associação situada na Rua de Évora, vila e freguesia de São Miguel de Machede (AD1.D1; AD1.D7 e AD1.D9), sendo a sua atividade financiada através de diferentes meios, com destaque para as verbas resultantes do pagamento de cotizações pelos sócios (AD1.D1) e as receitas angariadas através das atividades promovidas pela Suão (AD1.D1; AD1.D8). O funcionamento diário da Associação é assegurado por uma equipa constituída por funcionários e vários voluntários entre os quais os membros dos órgãos sociais (AD1.D6; AD1.D7), a quem compete a gestão dos recursos físicos, humanos, técnicos e tecnológicos existentes (AD1.D1).

Em relação à dimensão **educativa**, a análise documental evidenciou os principais projetos e atividades educativas dinamizadas pela Suão, bem como os principais modelos pedagógicos seguidos. Referir que esta dimensão corresponde à que apresenta maior número de inferências. Neste domínio, os documentos fazem referência a um número significativo de atividades e projetos, sendo referidos em todos os documentos analisados, os seguintes: Escola Comunitária, Biblioteca Comunitária, Gabinete da Papelada, Gabinete do Desenrascanço Estudantil, Circuito da Aldeia, Jornal Comunitário, palestras, curso de alfabetização de adultos, etc. (AD1.D1, AD1.D2, AD1.D3; AD1.D4; AD1.D5; AD1.D6; AD1.D7 e AD1.D8). Ainda na dimensão educativa, a análise documental revelou que a Suão segue um modelo pedagógico assente no Padéca, na arquitetura conceptual de Vygotsky e é inspirado por Paulo Freire e por Jean Berbaum (AD1.D3; AD1.D5; AD1.D7; AD1.D8).

Por fim, no que se prende com a dimensão **comunitária**, a análise dos documentos demonstra que a Suão procura estabelecer parcerias com diversas entidades, tanto públicas como privadas, e valorizar os elementos da sua comunidade (AD1.D1; AD1.D2; AD1.D3; AD1.D4, AD1.D6; AD1.D7, AD1.D8, AD1.D9). A sua atividade, em termos territoriais, abrange a comunidade onde está instituída, numa lógica de promoção do desenvolvimento local (AD1.D1; AD1.D2; AD1.D4; AD1.D6, AD1.D7; AD1.D8) Com base nos documentos, as atividades e projetos dinamizados pela Suão destinam-se essencialmente aos elementos da comunidade micaelense, mas também à comunidade escolar (AD1.D1; AD1.D2; AD1.D3; AD1.D4; AD1.D7; AD1.D8).

23.1.2. Observação realizada na Suão

A recolha de dados, através da técnica da observação realizada na Suão, incidiu sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

Da observação efetuada, constata-se que a Suão funciona num **edifício** de traça típica alentejana que foi adaptado para receber a Associação. Localizado no centro da vila de São Miguel de Machede, perto da igreja matriz e da Junta de Freguesia, o edifício é de uso exclusivo da Associação. Revela bom estado de conservação, sendo notório o cuidado em manter em boas condições as instalações. O edifício é acessível a pessoas com mobilidade reduzida sendo dotado de janelas que conferem uma boa luminosidade aos espaços.

A **organização do espaço**, atende às necessidades de funcionamento da Suão, possuindo à entrada uma zona de atendimento ao público/receção equipada com cadeiras e sofás. Nessa zona, situam-se os espaços de trabalho dos colaboradores da Associação, que partilham o mesmo espaço com a zona de atendimento ao público. As atividades educativas funcionam em espaços com múltiplas funções, nomeadamente na cozinha (espaço social de convívio e de trabalho/formação) e numa sala de grandes dimensões que é simultaneamente sala de formação, auditório, biblioteca, etc. O acesso aos diferentes espaços da Associação efetua-se por uma rampa e corredor existentes ao longo de todo o edifício e que também dá acesso aos quintais. Os espaços estão corretamente dimensionados para a realização das atividades promovidas, tendo a capacidade para acolher em simultâneo mais de trinta pessoas. A forma como o espaço se encontra organizado assenta na ideia de proximidade e familiaridade, traduzindo a informalidade com que as atividades e aprendizagens são promovidas.

As instalações da Suão encontram-se dotadas de **equipamentos** adequados e em número suficiente para o tipo de atividades promovidas. Entre os equipamentos existentes referir os computadores, o quadro de apresentações, os projetores e rede *wireless*. Os computadores portáteis bem como os livros da Biblioteca podem ser requisitados enquanto os demais equipamentos apenas podem utilizados nas instalações da Suão.

As **atividades educativas** realizadas consistem, entre outras, em exposições, visitas de estudo, apresentações de livros, aulas, etc. Estas atividades destinam-se principalmente a serem realizadas em conjunto, procurando promover a aprendizagem ao longo da vida e a educação permanente. Além disso, visam estimular o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida. Algumas das atividades promovidas pela Suão foram

premiadas por entidades externas, havendo, deste modo, um reconhecimento do trabalho efetuado pela Suão.

A observação revelou ainda a existência de **materiais didático-pedagógicos**, nomeadamente cartazes afixados nas paredes, folhetos e jornais. Estes materiais são de livre consulta, encontrando-se ao dispor dos utilizadores que os podem consultar e alguns deles levá-los. Estes materiais são de suporte a algumas das atividades, servindo para contextualizar e apoiar.

23.1.3. Entrevista realizada ao RSE da Suão

Categoria A – Motivação para a criação do SE

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria A – Motivação para a criação do SE** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE1 e que suportam os resultados abaixo apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Valorização e criação de oportunidades para a comunidade micalense	E1.3.84	E1.7.267	1	3
			E1.3.91			
	A2. Missão e objetivos do SE	Desenvolvimento da comunidade	E1.3.111		1	1
		Animação sociocultural e educativa	E1.4.137 E1.4.125	E1.4.133 E1.4.139		4
	A3. Documentos normativos	Estatutos	E1.4.132		1	1
		Plano e relatório de atividades	E1.5.171			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 27 – Categoria A – Suão: UR, UE e UF

As **principais razões identificadas para a criação do SE** pelo RSE1 prendem-se com motivos relacionados com a necessidade de fazer algo pela comunidade, contribuindo para a melhoria das condições existentes e dessa forma criar oportunidades e valorizar as pessoas que vivem em São Miguel de Machede.

Com efeito, a criação da Suão, de acordo com o RSE1, deve-se à constatação de

que tínhamos que fazer algo, algo pela nossa terra, pela nossa comunidade” (E1.3.84) daí que a Suão tenha nascido “para valorizar e dar oportunidades aos da terra e garantirmos que também nós próprios contribuimos para essa melhoria que todos desejamos que foi no fundo termos um papel mais ativo e interventivo na nossa comunidade que é onde vivemos, onde estamos” (E1.3.91).

A criação do SE enquadra-se numa lógica de valorização e criação de oportunidades, ou seja, “a Suão também nasceu muito para valorizar e dar oportunidades aos jovens e às pessoas da terra.” (E1.7.267), o que vai ao encontro do previsto no artigo 3.º dos Estatutos da Suão que referem que “a associação tem por objeto social e finalidade promover o desenvolvimento humano, social, cultural, educacional e económico”. No mesmo sentido, Nico et al. (2008a) afirmam que a Suão pretendia ser um “projeto que contribuísse para a melhoria da qualidade de vida da comunidade micaelense” (p. 253).

No que respeita à **missão e objetivos do SE**, estes encontram-se alinhados com os motivos da sua criação, daí que o RSE1 refira que a Suão “assumiu como missão principal o desenvolvimento da comunidade a partir desta infraestrutura a que nós lhe chamamos que é educação” (E1.3.111), destacando que “os objetivos, a missão, e ela é clara, exatamente dentro daquilo que foi protocolado até com o Instituto de Segurança Social” (E1.4.137).

No âmbito da missão, a Suão desempenha um papel de aproximação e integração das pessoas traduzida na ideia de que a Suão tem um papel “de as juntar, (...) combater o isolamento e pronto, as pessoas sentirem que de facto, são parte” (E1.4.125). Nesse contexto, a missão e objetivos da Suão, segundo o RSE1 “está muito associado à animação, à animação sociocultural, educativa” (E1.4.133) procurando ser “esta resposta de animação, de apoio social, cultural e educativo” (E1.4.139).

Os dados recolhidos através da entrevista demonstram a importância conferida pelo RSE1 à função educativa da Suão, o que encontra reflexo em Nico e Lino (2000) ao referirem que “um conjunto de cidadãos entendeu assumir a educação como um vetor fundamental ao combate à exclusão e desertificação” (p.765).

A missão e funcionamento da Suão encontra-se definida em **documentos normativos**, nomeadamente estatutos, plano de atividades e documentação contabilística, conforme se depreende do discurso do RSE1 ao afirmar que “nos

estatutos está claramente a missão da Suão” (E1.4.132) e que “temos documentos como o nosso plano de atividades, depois temos os documentos mais ligados à parte mais contabilística das contas, relatório de contas” (E1.5.171).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

A tabela seguinte apresenta as inferências registadas na **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, coligindo os dados obtidos na análise de conteúdo efetuada para esta categoria e respetivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação académica ao nível do doutoramento	E1.1.25		1	1
		Desempenha o cargo de Presidente da Suão	E1.1.33	E1.1.35		2
	B2. Constituição da equipa do SE	Elementos dos órgãos sociais da Suão	E1.1.32	E1.2.41	1	2
		Três trabalhadores contratados	E1.5.197	E1.5.202		2
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Área das ciências sociais	E1.5.260	E1.6.268	1	2
	B4. Critérios na contratação dos RH	Preferência pelos membros da comunidade micaelense	E1.7.335	E1.7.356	1	2
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Formação obrigatória, conforme previsto na lei	E1.5.209	E1.6.237	1	2
	B6. Principais funções desempenhadas	Funções de representação, gestão e organização	E1.2.61		1	1
		Acompanhamento dos utilizadores	E1.10.402			1
	B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Contrato de trabalho a tempo inteiro	E1.5.206	E1.6.215	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 28 – Categoria B – Suão: UR, UE e UF

O **perfil do responsável pelo SE** da Suão caracteriza-se pelo facto de desempenhar o cargo de presidente da direção e possuir formação na área das Ciências da Educação, ao nível do doutoramento.

A RSE1 afirmou ter “formação em Ciências da Educação, tenho um doutoramento que fiz também na Universidade de Évora e, portanto, a minha área de formação são as Ciências da Educação” (E1.1.25). Referiu estar “como Presidente de Direção neste momento” (E1.1.33), funções que exerce há alguns anos, salientando que antes de desempenhar o cargo de Presidente sempre foi voluntária, como é possível verificar nas palavras da entrevistada quando afirma que “eu já estou no segundo mandato, digamos, estou aqui desde 2016. Isto em termos de cargos, obviamente, sou voluntária, sempre fui, desde que conheci a Suão” (E1.1.35).

Para além da Direção, a Suão, nos termos do artigo 19.º dos seus Estatutos, conta ainda com os seguintes órgãos: Assembleia Geral, Conselho Fiscal e Diretor/a-Executivo, o que vai ao encontro da informação recolhida durante a entrevista: “temos então os órgãos sociais, temos o Conselho Fiscal, temos a Assembleia-Geral, e a Direção” (E1.1.32) e “também referir que temos um Diretor-Executivo na Suão, função desempenhada pelo Prof. Bravo Nico” (E1.2.41).

Portanto, relativamente à **constituição da equipa do SE**, esta é composta pelos membros que integram os órgãos da associação e por três elementos contratados. O RSE1 refere que “em termos de recursos humanos que estão a tempo inteiro e é aqui o seu local de trabalho e também integram os órgãos sociais, temos neste momento três pessoas. A tempo inteiro, duas.” (E1.5.202). Destaca igualmente que os membros dos órgãos da Associação não são remunerados pelo exercício desses cargos, sendo detentores de uma atividade profissional distinta, conforme se pode verificar na seguinte afirmação do RSE1: “quem faz parte dos órgãos sociais, somos todos, estamos todos em funções pro bono, ou seja, nós temos as nossas atividades profissionais e depois em regime de voluntariado, digamos assim, desempenhamos estas funções” (E1.5.197).

A **formação dos elementos da equipa do SE** insere-se na **área** das Ciências Sociais, concretamente serviço social e psicologia educacional e ciências da educação se contarmos com o RSE1 e com o Diretor-Executivo. Dois elementos são detentores do grau de doutor, um do grau de mestrado e depreende-se que os outros dois elementos sejam licenciados, desconhecendo-se as habilitações dos restantes membros que integram os órgãos da Associação. Com efeito, o RSE1 afirma que

temos a Daniela Lopes, que é assistente social, fez a sua formação em Beja e temos a Patrícia Ramalho, que é psicóloga educacional e tem mestrado também nesta área. E a Patrícia e a Daniela constituem as pessoas, pronto, aquilo que às vezes se diz que são as colaboradoras, são as trabalhadoras, são as nossas colegas, são as trabalhadoras aqui (E1.5.260).

A além disso referiu que “temos depois a Maria Pencas, que está agora, ela já esteve cá enquanto estagiária, os estágios do IEFP, mas neste momento ela está ligada a um projeto da Fidelidade Comunidade” (E1.6.268).

No que concerne aos **critérios para a contratação dos elementos da equipa do SE**, o RSE1 indica que “nesta questão dos recursos, nós procurámos sempre atender a um princípio que é darmos oportunidade aos jovens da nossa terra” (E1.7.335), demonstrando uma preocupação em acompanhar e valorizar os jovens de S. Miguel de Machede, como se constata na afirmação do RSE1“(…) jovens que nós apostamos também, além de serem jovens da nossa comunidade, sempre que possível, jovens que apostaram na sua qualificação e que nós, de alguma forma, também pudemos acompanhar esse percurso” (E1.7.356), cumprindo assim a missão da Suão.

Os recursos humanos afetos a este serviço, em termos de **formação/preparação dos técnicos para as atividades**, de acordo com o RSE1 “recebem formação anual dentro daquilo que também está previsto na legislação, em termos da formação” (E1.5.209), e reconhece a importância da formação, ao afirmar que “nós próprios, até pela nossa área de formação, sempre que conhecemos algumas ações que nos parecem importantes, partilhamos” (E1.6.237).

Quando questionado sobre as **principais funções que desempenhadas** pelos elementos da equipa do SE, verifica-se que o RSE1

tem as funções de representar também a instituição, em atividades que nós organizamos aqui interna e externamente, a representação da instituição. Tem, no fundo, a responsabilidade também na elaboração, juntamente com outras pessoas, porque a Direção tem outros elementos e os restantes órgãos, de poder garantir o funcionamento diário da instituição (E1.2.61).

Isto é, desempenha funções de representação, gestão e organização do funcionamento do serviço. Em contrapartida, os elementos contratados têm a função de acompanhar os utilizadores do SE conforme se pode ler na seguinte afirmação “os jovens se ajudam

entre eles, mas mediados por, pelas nossas colegas Daniela e também a Patrícia” (E1.10.402).

Segundo o RSE1 os elementos da equipa do SE possuem um **vínculo** contratual com a Associação, existindo, portanto, uma relação laboral formalmente instituída, ou seja, “com um vínculo, com um contrato” (E1.5.206) e “a tempo inteiro e de forma permanente e de forma exclusiva” (E1.6.215).

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Apresenta-se, na tabela infra, as inferências obtidas para a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE1 e que deram origem os resultados que se expõem de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Edifício próprio que foi adaptado	E1.7.289		1	1
	C2. Forma de organização dos espaços	Espaços polivalentes	E1.8.313	E1.8.316	1	2
	C3. Equipamentos	Carrinha	E1.6.227	E1.8.339	1	2
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	No edifício sede da Suão (funciona em <i>open space</i>)	E1.8.305		1	1
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Gabinete do Desenrascanço	E1.11.434		1	1
		Monografias publicadas	E1.16.664	E1.16.670		2
		Jornal Comunitário	E1.17.679			1
	C6. Fontes de financiamento, recursos financeiros	Acordo com a Segurança Social	E1.8.323		1	1
Cotas dos associados		E1.8.333			1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 29 – Categoria C – Suão: UR, UE e UF

No que respeita às **instalações e edifício**, o RSE1 destacou que o edifício onde funciona a Suão trata-se de um edifício adaptado mencionando que “(...) este edifício era um edifício muito antigo, era uma casa antiga que se pode observar ainda pelos tetos, que se manteve a traça” (E1.7.289). Na observação realizada ao espaço, a investigadora pôde constatar que de facto a Suão funciona num edifício de traça

alentejana situado no centro de São Miguel de Machede, tendo sido adaptado para receber as diferentes valências da Associação.

Quando foi efetuada a adaptação do edifício, segundo o RSE1 pretendia-se que os espaços pudessem ter diferentes utilizações, daí que “em termos de estrutura são espaços polivalentes (...)” (E1.8.313) mas em que a **forma de organização dos espaços** denota algum grau de estruturação que garante o correto funcionamento do serviço, encontrando-se organizado por setores, como refere o RSE1 “(...) lá em cima está agora o atendimento, o secretariado (...)” (E1.8.316). Efetivamente, durante a observação realizada verificou-se que na entrada do edifício funciona o serviço de atendimento ao público/acolhimento dos utilizadores. Além disso, observou-se que o edifício está estruturado de forma que os utilizadores possam circular livremente entre os espaços e que possam decorrer simultaneamente diferentes atividades, permitindo a realização de atividades de natureza diversa.

Para a promoção das atividades, de acordo com o RSE1, a Suão possui diversos **equipamentos**, nomeadamente uma carrinha, “que é a tal carrinha que depois em regime de itinerância vai às casas das pessoas, aos domicílios e convida, ‘Faça favor de entrar’”(E1.6.227). e que essa carrinha foi conseguida através de projetos, salientando que esses projetos para além de permitirem aquela aquisição em específico possibilitam a aquisição de outros equipamentos, como se pode denotar na afirmação seguinte:

aquisição de uma carrinha. No entanto, há uma mais-valia destes projetos, porque nos acrescentam sempre, não só em termos educativos, mas como nos deixam também e permitem apetrechar, não é, a escola com recursos materiais que não tínhamos, recursos tecnológicos (E1.8.339).

Da observação efetuada verificou-se que as instalações da Suão se encontram equipadas nomeadamente com computadores, datashow, quadro, wi-fi, encontrando-se ao dispor dos seus utilizadores.

Quanto aos **espaços onde decorrem as atividades educativas**, o RSE1 refere que “queríamos o open space em que as pessoas pudessem estar a observar-se, independentemente, das atividades que estavam a fazer” (E1.8.305) podendo-se depreender desta afirmação as atividades educativas decorrem em diferentes espaços que se encontram interligados possibilitando a interação entre os utilizadores, o que promove a proximidade e espírito comunitário, o que vai ao encontro da missão e objetivos da Suão.

Da realização das atividades educativas resultam, segundo o RSE1, um conjunto de **recursos e materiais didático-pedagógicos**, destacando que “o Gabinete é também um recurso, um serviço educativo que se presta” (E1.11.434). Como exemplo de recursos e materiais didático-pedagógicos, o RSE1 refere que “temos alguns livros que temos já feitos, editados, por exemplo, resgatando algumas tradições, memórias, o património oral, que foi um projeto que resultou do financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, que isso é recurso educativo” (E1.16.664),

assim como também temos dois livros, dois pequenos livrinhos, que são as Memórias Micaelenses (...) Esses documentos (...) foram distribuídos pelos professores aqui e foram colocados nas mochilas dos alunos, simultaneamente com os manuais mais tradicionais para poder ser instrumento de leitura e material pedagógico” (E1.16.670).

Para além destes, o RSE1 menciona ainda que “temos o Jornal Comunitário” (E1.17.679).

Em relação às **fontes de financiamento, recursos financeiros** que a Suão tem ao seu dispor para assegurar o seu funcionamento, o RSE1 esclarece que

nós temos aqui um acordo com a Segurança Social e esse acordo atípico prevê que mensalmente nos façam a transferência de um valor financeiro que é importante para nós, mas que de alguma forma ele é muito canalizado, depois também uma parte dele para vencimentos” (E1.8.323).

Ou seja, financiamento vindo de um organismo da administração pública, obtido pela Suão em virtude desta também se revestir da forma de instituição particular de solidariedade social. Além disso e uma vez que a Suão é na sua génese uma associação, outra fonte de receita é o produto das cotas dos seus associados e os financiamentos obtidos através de candidaturas a projetos, conforme demonstra o RSE1 ao afirmar que “depois temos a cotização dos sócios e temos candidaturas” (E1.8.333).

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

A tabela seguinte contempla os registos recolhidos durante a entrevista para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE.**

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Atividades de lazer e culturais (visitas de estudo, hidroginástica, teatro amador)	E1.9.365 E1.9.374	E1.12.47 2 E1.12.48 7	1	4
		Curso de Alfabetização de adultos	E1.10.39 1			1
		Informativas (palestras)	E1.11.45 4			1
		Apoio educativo aos jovens (Gabinete do Desenrascanço Estudantil)	E1.10.39 4			1
		Circuito da Aldeia	E1.14.55 1			1
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Diária	E1.9.362	E1.9.364	1	2
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Duração do ano letivo	E1.4.149	E1.9.379	1	2
		Datas comemorativas	E1.10.38 6			1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Colaboradores da Suão	E1.10.40 2		1	1
		Os destinatários das atividades	E1.16.65 0			1
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Várias parcerias institucionais (Município de Évora, Segurança Social, Casa Relvas, Diário do Sul)	E1.9.368 E1.14.57 9	E1.17.71 0 E1.18.75 2	1	4
		Convite à participação dos membros da comunidade e de fora da comunidade	E1.11.43 9 E1.11.46 3	E1.13.52 3 E1.14.56 2		4
	D6. Custos da participação nas atividades	Gratuita (exceto visitas de estudo)	E1.10.40 5 E1.12.50 4	E1.13.50 7 E1.13.52 2	1	4

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 30 – Categoria D – Suão: UR, UE e UF

Ao longo da entrevista efetuada ao RSE1, este mencionou que a Suão promove um conjunto diversificado de atividades educativas, referindo que “temos atividades como as artes, temos informática, dinâmicas de grupo, temos a hidroginástica” (E1.9.365). Salientou ainda que realizam “atividades de lazer e de aprendizagem e de promoção da saúde” (E1.9.374) muitas delas tratam-se de “atividades do curso de educação de adultos” (E1.10.391).

Entre as diversas atividades e projetos desenvolvidos pela Suão, o RSE1 mencionou o “Gabinete do Desenrascanço Estudantil”, “O Circuito da Aldeia” e o “Serão do Sermão da Suão”, “Faça Favor de Entrar” e ainda o “Teatro Comunitário”, entre outros. Algumas das atividades e projetos têm em vista o apoio ao estudo dos mais jovens enquanto outras se direcionam a todos os elementos da comunidade numa lógica de promoção da aprendizagem ao longo da vida.

O RSE1, durante a entrevista, considerou que “a atividade educativa com os jovens passa por a participação deles em atividades (...), por exemplo, visitas de estudo, palestras e depois temos também o apoio. O apoio educativo que fazemos aos jovens através do “Gabinete do Desenrascanço Estudantil” (E1.10.394).

De acordo com o RSE1, a Suão promove também outro tipo de atividades, referindo que

além do curso de educação de adultos, do Gabinete, depois temos outras atividades como a gente chama-lhe o “Serão do Sermão na Suão”, que são palestras (...) em que falamos de vários temas; podem ser temas mais académicos, mais científicos, mas podem ser temas mais do dia-a-dia (E1.11.454).

Segundo o RSE1, as atividades educativas da Suão têm uma componente cultural e recreativa que interliga o lazer com a aprendizagem. As afirmações seguintes ilustram precisamente essa ideia: “nós fazemos depois atividades mais de natureza recreativa, cultural, digamos assim, que são o teatro, o teatro amador, as pessoas gostam muito de teatro” (E1.12.472), “as visitas de estudo que nós fazemos são também visitas com um propósito não só de lazer, mas de aprender, de ir conhecer” (E1.12.487).

Para além de aliarem lazer à aprendizagem, as atividades promovidas pela Suão caracterizam-se pelo facto de procurarem promover a proximidade entre os seus participantes e sobretudo entre as diferentes gerações, como podemos constatar na

afirmação do RSE1 que destaca que o “projeto que acho que é o auge que permite concretizar a intergeracionalidade que é o Circuito da Aldeia.” (E1.14.551).

Das afirmações atrás apresentadas, podemos referir que os tipos de atividades promovidas pela Suão consistem na realização de atividades de promoção da saúde e bem-estar, visitas de estudo, apoio ao estudo, palestras entre outros. A preocupação em integrar os participantes, nomeadamente através da promoção da intergeracionalidade é um elemento característico e transversal a todas as atividades promovidas pela Suão.

No que se prende com a **regularidade das atividades promovidas**, o RSE1 indicou que “nós temos semanalmente aqui um conjunto de atividades” (E1.9.362), ou seja, “nós temos atividades todos os dias da semana” (E1.9.364). Daqui se depreende que na Suão todos os dias existem atividades educativas, logo, as atividades educativas correm com uma frequência diária.

A realização das atividades tem em consideração a duração do ano letivo e as datas comemorativas. Daí que, quando questionado sobre os **critérios se na elaboração/planificação das atividades**, o RSE1 tenha frisado que

por uma questão até de organização, porque trabalhamos também com alunos, jovens que têm o seu ano letivo, por uma questão da organização até de algumas atividades que temos com os mais velhos e os mais novos e às vezes entre todos, funcionamos um pouco por o nosso projeto educativo/ano letivo (E1.4.149).

Atendendo às afirmações do RSE1, a planificação das atividades inicia-se em setembro para dar resposta às necessidades que possam verificar-se durante o período letivo. Com efeito, “normalmente começamos a planificar em setembro, setembro ou outubro, planificamos um conjunto de atividades que queremos desenvolver ao longo desse ano letivo” (E1.9.379). Acrescentou ainda que, a planificação das atividades também tem em conta as datas comemorativas e os desafios que possam surgir, isto é, a planificação das atividades é feita “de acordo também com alguma efeméride que há, algum desafio que vem do exterior” (E1.10.386).

Quanto aos **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, o RSE1 destacou a participação dos colaboradores da Suão e dos próprios destinatários das atividades, afirmando que “a atividade consiste no apoio gratuito, aqui em que os jovens se ajudam entre eles, mas mediados por, pelas nossas colegas Daniela e

também a Patrícia” (E1.10.402). Mais do que indicar os intervenientes na planificação e implementação das atividades, o RSE1 destacou a participação dos intervenientes na atividade, sendo eles próprios construtores ativos do seu saber. Daqui se depreende que os intervenientes nas atividades têm um papel ativo e duplo, isto é, aprendem e ensinam simultaneamente, estando envolvidos na própria organização das atividades. Esta ideia encontra-se expressa na afirmação seguinte: “mas que as pessoas possam encontrar aqui um espaço em que ao mesmo tempo que podem aprender, elas podem ensinar. Ao mesmo tempo em que elas podem participar, participar diretamente na atividade, podem também participar na sua organização” (E1.16.650).

A realização das atividades educativas resulta frequentemente do estabelecimento de parcerias com entidades públicas ou com membros da comunidade. Efetivamente, quando questionado sobre as **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, o RSE1 referiu que algumas das atividades são efetuadas “em parceria com a Câmara Municipal” (E1.9.368) e que “temos uma parceria mais recente com a Casa Relvas” (E1.14.579). Ainda no domínio das parcerias, o RSE1 mencionou o “protocolo de Segurança Social” (E1.17.710) e o Diário do Sul, referindo que “não sei se vamos falar ainda de parceiros, mas introduzir este ponto de parcerias, o Diário do Sul é um deles, mas temos outros” (E1.18.752). Na página da internet da Associação, consta a lista de parceiros.

O RSE1 acrescentou que procuram envolver a comunidade local e a envolvente nas atividades que realizam, referindo que “houve anos que tinham pessoas que até vinham numa área ou outra em que nós por vezes poderíamos também não estar tão capacitados porque não é a nossa área de formação” (E1.11.439) e que “convidamos muitas vezes, quando é este conhecimento experiencial, olhamos para a nossa comunidade (...) Nós convidamos quer pessoas da nossa comunidade, quer pessoas de fora que nos possam acrescentar, quer uns quer outros, o seu saber” (E1.11.463).

De acordo com o RSE1, a lógica subjacente à realização das atividades assenta na valorização do conhecimento dos membros que integram a comunidade local, estimulando o contacto entre as diferentes gerações, o que fica notório nas afirmações que se seguem:

obviamente, que ao nível do apoio escolar que damos, por vezes temos que ter em conta, naturalmente, os anos de escolaridade e tudo isso. Agora, mais novo, mais velho, muito pelo contrário, o próprio Gabinete, nós estruturámos o Gabinete para que os mais novos interajam com os mais velhos” (E1.13.523),

“as visitas pedagógicas em contexto rural, em que as pessoas que lá estão a receber os grupos são as pessoas da comunidade que têm um saber extraordinário” (E1.14.562).

Relativamente aos **custos da participação nas atividades**, o RSE1 fez questão de mencionar por diversas vezes que a participação nas atividades não envolve qualquer pagamento, sendo, por conseguinte, um serviço gratuito, conforme comprovam as afirmações do RSE1 sobre este assunto: “é gratuito, tiram fotocópias, consultam...” (E1.10.405) “Não, não, estas visitas não têm custo associado. (...) vamos a alguns sítios, as pessoas não pagam por ir à visita” (E1.12.504) “são gratuitas, as atividades são gratuitas” (E1.13.507), “é, também não pagam por essa participação” (E1.13.522).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

A análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE1 permitiu a identificação das inferências que constam na tabela abaixo relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Mentorado e tutoria (Berbaum, Welling, Vygotsky)	E1.10.40 4	E1.13.54 3	1	2
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Educação não-formal e educação popular (Paulo Freire)	E1.15.60 6 E1.15.62 3	E1.15.63 2 E1.16.64 2	1	4
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Não há segmentação da oferta (exceto no Gabinete do Desenrascanço Estudantil)	E1.11.42 6	E1.13.51 4	1	2
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adaptar as atividades aos utilizadores	E1.10.38 3 E1.14.58 8	E1.15.59 5	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 31 – Categoria E – Suão: UR, UE e UF

Partindo dos dados recolhidos durante a entrevista ao RSE1, verifica-se que o **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a** pela Suão assenta no

mentorado e a tutoria. O RSE1 afirma que “recorremos aí a uma estratégia, digamos assim, uma abordagem pedagógica, que é o mentorado e também, por outro lado, a tutoria” (E1.10.404). O RSE1 reforça essa ideia na afirmação seguinte:

a abordagem pedagógica que nós aqui utilizamos está muito relacionada com aquilo que, por exemplo, o Welling fala, a tutoria, a tutoria e também o mentorado, o mentorado, não é. Nós trabalhamos muito por tutoria e mentorado, mas também por uma abordagem que valoriza a intergeracionalidade, por isso, nós somos uma escola comunitária (E1.13.543).

A análise documental efetuada confirma as palavras do RSE1, na medida em que, no artigo intitulado Dez Anos de Existência de uma Escola Comunitária, Nico et al. (2008a) referem que o modelo pedagógico da Escola Comunitária da Suão assenta “no Padéca (Berbaum, 1992), na arquitectura conceptual Vigotskyana de desenvolvimento (Frawley, 2000) e inspirada nas perspetivas críticas de Paulo Freire (1987)” (p. 253). Além disso, o RSE1 refere que “podia falar também do Vygotsky com a aprendizagem social e cooperativa” (E1.16.642). Os mesmos autores reforçam essa ideia no artigo O currículo positivo em educação em adultos: o caso da escola comunitária de S. Miguel de Machede, pois apontam Vygotsky, concretamente o conceito de “zona de desenvolvimento proximal de cada comunidade” (Nico, et al, 2008b, p. 376), como modelo pedagógico seguido.

Em termos de **pilares, influências e/ou referências teóricas**, o RSE1 salientou que

neste âmbito nós regemo-nos muito aqui sobre aquilo que é o conceito de educação não-formal e educação popular, valorizando muito os saberes locais, muito ligado às tradições, às questões e valorizar muito essa dimensão local e comunitária, intergeracional. Nós temos alguns pilares teóricos, se assim podemos dizer, e alguns desses pilares teóricos passam, por exemplo, por Paulo Freire (E1.15.606).

De facto, Nico et al. (2008b) indicam que na Escola Comunitária de São Miguel de Machede “foi feita uma adaptação do método de Paulo Freire através da utilização das ‘palavras geradoras’” (p. 377), o que vai ao encontro das palavras do RSE1 quando afirma que “nós começámos por desenvolver e um dos pilares teóricos foi exatamente,

à nossa medida na altura e adaptado o método das 28 palavras geradoras” (E1.15.623). Segundo o RSE1, o pedagogo Paulo Freire é uma referência teórica, pois

nós desenvolvemos aqui os primeiros processos de alfabetização, portanto, o Paulo Freire é para nós uma referência, como... uma vez que ele define a educação, e é aí que é a nossa influência, baseámo-nos nisso, educação como um processo de transformação, de conscientização, que é, nós tomarmos consciência, seja do que for, de uma determinada temática, circunstância, mas depois sermos capazes de transformar essa consciência em ação, por isso é que é conscientização (E1.15.632).

No que respeita à **estruturação e segmentação da oferta educativa**, o RSE1 indicou que não efetuam a segmentação da oferta, pois entendem que o importante é que todos tenham acesso às atividades e possam participar, remetendo uma vez mais para o espírito comunitário da Associação. Com efeito, sobre isso o RSE1 afirma que

temos pessoas também que frequentam aqui diariamente essas atividades, mas têm essa disponibilidade, mas não segmentamos por, digamos, mesmo dentro do curso de adultos, não, temos pessoas mais novas, pessoas mais velhas. (...) O que nos interessa é que as pessoas estejam reunidas por um critério, que é o interesse em estarem ali (E1.13.514),

Apesar disso, o RSE1 afirma que quando se trata do Gabinete do Desenrascanço

organizamos também o tal apoio que se presta no Gabinete, também temos que ter em atenção o ano de escolaridade em que eles estão, os horários que eles têm da escola e também articulamos com a própria escola e com as famílias” (E1.11.426),

o que significa que apesar de não haver segmentação da oferta educativa ela tem em conta os diferentes níveis de ensino.

O único aspeto que o RSE1 salientou e que considera que deve ser tido em conta na forma de organizar e pensar as atividades prende-se com a necessidade de adequar o conteúdo aos utilizadores, como se depreende da seguinte afirmação: “o

conteúdo dessas atividades é que vai sendo ajustado” (E1.10.383). O RSE1 considera que as atividades educativas promovidas pela Suão “não é produto pré-formatado” (E1.15.595) e, por conseguinte, devem ser adequadas

às necessidades, porque um Circuito para um grupo, até mesmo falando, vá, de crianças do 6.º ano, do 7.º ano ou do 9.º, ou até do secundário, como já tivemos, é preparado de maneira diferente de um grupo do 1.º ano, de 1.ª classe (E1.14.588).

Em função do atrás dito, a **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores** que o RSE1 apresenta é de as atividades devem ser adaptadas aos diferentes utilizadores.

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

As afirmações registadas para a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE** e que sustentam a apresentação dos resultados a seguir apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Desenvolvimento de competências sociais	E1.10.420 E1.14.554	E1.21.868 E1.10.410	1	4
	F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação com os currículos escolares no caso do Gabinete do Desenrascanço Estudantil	E1.21.859		1	1
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Contexto de educação não-formal	E1.4.148	E1.21.464	1	2
		Complemento à escola	E1.11.432			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 32 – Categoria F – Suão: UR, UE e UF

No domínio das **aprendizagens proporcionadas** pela Suão, o RSE1 refere que as atividades promovidas visam o desenvolvimento de competências sociais. De acordo com o RSE1, a Suão faz o exercício de verificar

em que área é que nós podemos colaborar, ajudar ou de que forma é que podemos criar um ambiente propício a que eles próprios trabalhem essas competências, de se ajudarem, de serem solidários, de partilharem, que é o caso do Gabinete” (E1.10.420).

A Suão procura estimular, através das suas atividades e projetos educativos, os diferentes fins da educação, como se depreende da afirmação seguinte “é o saber fazer, é os vários saberes que no fundo são os fins de educação. Os fins de educação têm a ver com os diferentes saberes. Saber fazer, saber estar, saber conhecer, o saber escutar” (E1.14.554).

Um dos principais aspetos que a Suão pretende trabalhar, em termos de aprendizagem, segundo o RSE1 é “(...) nós queremos através do Gabinete trabalhar a disponibilidade, a solidariedade, a autonomia deles, depois terem vontade por si de participar noutras atividades da Suão” (E1.21.868). Nas atividades promovidas pela Suão, os utilizadores “partilham conhecimentos, ajudam-se, trabalha-se o espírito da solidariedade” (E1.10.410), podendo inferir-se que a expectativa do RSE1 é que as aprendizagens realizadas naquele contexto sejam efetivamente apreendidas e que possam ser usadas e replicadas no quotidiano.

No que respeita à **articulação com os currículos escolares**, o RSE1 entende que no caso do Gabinete do Desenrascanço Estudantil os conteúdos abordados estão em linha com os currículos escolares, e aí os utilizadores encontram o apoio necessário, como se pode denotar da afirmação que se segue: “mas o Gabinete ainda assim, eles procuram também porque necessitam ao nível da escola, desse apoio” (E1.21.859).

As **aprendizagens realizadas**, no âmbito das atividades promovidas pela Suão, apresentam, de acordo com o RSE1, as seguintes **características**: desde logo, o facto de se tratar de uma instituição cuja atividade se insere na modalidade da educação não-formal, ou seja, fora do ensino formal, tal como sugere a afirmação seguinte: “embora nós não sejamos uma escola formal de ensino formal, de educação formal” (E1.4.148), na opinião do RSE1 as aprendizagens proporcionadas pela Suão funcionam como um complemento à escola. É precisamente isso que afirma o RSE1, que entende que as atividades promovidas pela Suão não visam substituir a escola nem a família, todavia, “acho que é uma mais-valia que é um complemento, não substitui a escola, não substitui a família. É um complemento de apoio ao seu percurso educativo” (E1.11.432).

Outra característica aduzida pelo RSE1 está relacionada com o facto de a Suão apresentar um modelo de funcionamento diferente dos espaços de educação formal,

como se percebe pela afirmação do RSE1 ao mencionar que os utilizadores se encontram “noutro espaço que não seja a escola e que funciona com outro modelo de funcionamento diferente da escola” (E1.21.464).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte identifica as inferências relativas à **Categoria G – Divulgação das atividades** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Divulgação de proximidade (porta-a-porta e Jornal Comunitário, cartazes, Jornal Diário do Sul)	E1.18.730 E1.18.737	E1.18.744 E1.18.747	1	4
		Meios digitais (redes sociais e página oficial)	E1.18.741			
	G2. Responsável pela divulgação	Equipa do SE	E1.19.770	E1.19.774	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 33 – Categoria G – Suão: UR, UE e UF

O RSE1 apontou como **principais formas de divulgação** das atividades promovidas pela Suão a divulgação de proximidade, ou seja, o “porta a porta” e as redes sociais. Sobre esta matéria, o RSE1 afirma que “a forma mais próxima e digamos mais básica, próxima e foi aí que nós começámos e continuamos a fazê-lo é o ‘porta a porta’. É o ‘porta a porta’ em que nós fazemos *flyers*, pequenos folhetos” (E1.18.730), e acrescenta que “aproveitamos essa forma de divulgar que é “o porta-a-porta. Depois temos... o Jornal Comunitário (...) Temos também as nossas redes sociais, naturalmente” (E1.18.737).

Na internet, a divulgação das atividades é efetuada na rede social Facebook e no sítio da internet da Associação, como refere o RSE1 “temos a nossa página de Facebook, temos agora recentemente, (...) a página de internet recente” (E1.18.741). O RSE1 enfatiza a questão de a divulgação ser efetuada presencialmente e em contacto direto com os utilizadores e ainda através da distribuição do jornal comunitário, conforme é possível verificar na seguinte afirmação: “temos mais o Jornal que já disse, o ‘porta a porta’ e.... penso que é isso” (E1.18.744).

Na divulgação das suas atividades, para além dos tradicionais meios de divulgação como seja a distribuição e afixação de cartazes, a Suão conta ainda com um parceiro ligado à comunicação social, o jornal Diário do Sul, o que fica demonstrado nas palavras da RSE1 ao referir que “vamos divulgando cartazes porque também somos um meio pequeno pelas lojas, cafés. Temos também um parceiro importante que por vezes também divulgamos lá, que é o Diário do Sul” (E1.18.747).

As tarefas associadas à divulgação das atividades estão distribuídas por diversos elementos da equipa do SE, como refere o RSE1: “ultimamente, tenho sido eu própria que ao nível, por exemplo, das notícias, tudo isso, tenho assegurado juntamente com a equipa” (E1.19.770). Assim, verifica-se que as tarefas neste domínio são partilhadas e não existe formalmente um **responsável pela divulgação**, sendo essa função assumida pelos membros que integram a Suão, como é perceptível nas palavras do RSE1 quando afirma que “nas redes sociais a Daniela e a Patrícia vão também atualizando. Eu vou articulando, por exemplo, quando é notícias para o exterior, o caso do Diário do Sul” (E1.19.774).

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE1 e que suportam os resultados abaixo apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Registo na ficha individual do utilizador	E1.17.712 E1.18.720	E1.19.781	1	3
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Reuniões internas de organização e planeamento do serviço	E1.19.792		1	1
		Relatórios enviado à Segurança Social	E1.19.797			1
		Recolha oral e escrita de opiniões	E1.20.813			1
	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Importante	E1.20.825		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 34 – Categoria H – Suão: UR, UE e UF

A Suão procede ao **registo das atividades promovidas**. Neste domínio, o RSE1 referiu que

temos ficha de registo individual não só porque a Segurança Social (...) em qualquer momento pode também consultar tudo aquilo que nós fazemos, mas para além daquilo que está previsto nestes documentos, para o facto, pelo facto de nós sermos Centro Comunitário nós sempre fizemos esse trabalho de organização, por pessoa e temos lá tudo o que ela faz, onde é que ela participa, o seu perfil, o seu perfil pessoal, mas também o seu perfil de quase, de... aprendizagem no sentido dos interesses” (E1.17.712).

Esse registo resulta de uma necessidade de gestão e consiste na recolha de informação sobre o número de participantes, perfil e evolução em termos de aprendizagem.

Ainda sobre esta matéria, o RSE1 afirma que “temos ali tudo organizado e estruturado, pode ser consultado a qualquer momento e a própria pessoa, se quiser, também pode ter ali a sua própria informação organizada” (E1.18.720). Os dados recolhidos encontram-se organizados e disponíveis para consulta interna assim como para consulta pelos próprios utilizadores. Este registo configura uma espécie de processo individual do utilizador e é efetuado de forma sistemática, conforme refere o RSE1: “para registo sistemático daquilo que vem aqui acontecendo, como disse, nós temos os processos, de todos os nossos alunos, utentes” (E1.19.781).

No que se refere aos **métodos e procedimentos de avaliação das atividades**, o RSE1 afirma que a avaliação é efetuada por diversas vias e em diferentes momentos, nomeadamente nas reuniões internas de organização e planeamento do serviço e através do cumprimento das obrigações legais, conforme se demonstra através das afirmações do RSE1 sobre este assunto: “depois fazemos avaliação também nas nossas reuniões, que vamos fazendo de trabalho” (E1.19.792), destacando que “temos mesmo que fazer esta avaliação permanente e contínua porque enviamos para a Segurança Social relatórios trimestrais” (E1.19.797).

Quando questionado sobre se efetuam a avaliação formal das atividades, o RSE1 revelou que habitualmente recolhem a opinião dos participantes nas atividades, mas que não o fazem formalmente, exceto em determinados projetos. Com efeito, avaliam

Algumas, (...) temos ali um livro, que é um livro de sugestões, de apreciação. Mas, por vezes solicitamos, não quer dizer que o façamos em todas, não o fazemos em todas, mas por vezes solicitamos a opinião dos participantes. Naqueles projetos que são financiados, por exemplo, pela Fidelidade Comunidade, pelo BPI, Fundação “La Caixa” e outros, Fundação EDP, que já tivemos também, aí por vezes aplicamos mesmo, é-nos exigido e nós aplicamos. Aqui nas nossas, de vez em quando também o fazemos, só que, cá está, às vezes como existe uma proximidade tão grande, é quase oralmente que nós fazemos (E1.20.813).

As informações recolhidas sobre os mecanismos de avaliação das atividades deixam perceber que neste âmbito prevalece uma certa informalidade quando se trata da avaliação das atividades promovidas internamente e sem o apoio/participação de entidades externas, não resultando daí nenhum registo, pois é feita oralmente. No caso de atividades que envolvem financiamentos externos, a avaliação é realizada através da aplicação de questionários aos participantes e essa informação é compilada em relatórios.

Embora reconheça que a avaliação das atividades muitas das vezes não é efetuada formalmente, a **perceção sobre a pertinência da avaliação das atividades** do RSE1 é de que isso “não quer dizer que a formalidade, através do registo, não seja importante. Por vezes fazemos e eventualmente até o poderemos fazer ainda mais vezes” (E1.20.825). Deste modo, o RSE1 entende que o registo da avaliação das é pertinente e deixa em aberto a possibilidade de o passar a fazer com maior frequência.

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

Apresentam-se na tabela seguinte os registos obtidos durante a entrevista ao RSE1 no atinente à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-alvo	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Membros da comunidade de S. Miguel de Machede	E1.13.533		1	1

do SE e sua participação	I2. Perfil dos utilizadores	Utilizadores pontuais	E1.20.835		1	1
		Utilizadores regulares	E1.21.842			1
		Aposentados/reformados	E1.13.511 E1.20.831 E1.21.843	E1.21.846 E1.21.850		5
	I3. Participação do público nas atividades	Dificuldade em motivar os mais jovens	E1.17.693 E1.17.704	E1.21.856	1	3
	I4. Distribuição da frequência do público	Público com maior idade participa durante o dia	E1.13.530		1	1
		Público mais jovem participa essencialmente ao fim-de-semana	E1.13.537			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 35 – Categoria I – Suão: UR, UE e UF

As atividades educativas realizadas pela Suão têm como público-alvo os membros da comunidade, procurando que as atividades promovam o diálogo intergeracional. De facto, o RSE1 considera que “há outras atividades e a maioria delas nós procuramos que seja intergeracional e que ocorram propositadamente num horário” (E1.13.533). Ainda que o RSE1 não o refira de forma direta, pode-se inferir através desta afirmação que o **público-alvo das atividades promovidas** são todos os elementos que integram a comunidade de São Miguel do Machede.

Em relação ao **perfil dos utilizadores**, o RSE1 apresenta dois perfis distintos: “Há aqui dois tipos de perfis. Há pessoas que nos procuram para algumas situações pontuais. Precisam aqui de algum apoio ao nível do Gabinete” (E1.20.835) e os utilizadores regulares que participam e frequentam diária ou semanalmente as atividades, ou seja, “temos outro perfil que é pessoas que regularmente aqui estão semanalmente” (E1.21.842).

Além disso, o RSE1 mencionou, em diferentes momentos, que as atividades promovidas pela Suão são frequentadas maioritariamente por seniores conforme se percebe nas afirmações que se seguem:

- “para quem frequenta diariamente, semanalmente, a Suão, diria que é uma faixa etária de pessoas mais velhas” (E1.21.843);
- “aposentados ou reformados antecipadamente por alguma razão de saúde (E1.21.846)”;
- “nós temos atividades que de alguma forma durante a semana são frequentadas mais por pessoas que têm tempo, não estão já a trabalhar” (E1.13.511)”;

- “grande parte dos utilizadores são pessoas já, que têm mais idade, mais velhas” (E1.20.831).

Acresce ainda que o perfil do utilizador, de acordo com o RSE1, varia em função da atividade promovida, salientando que os utilizadores regulares são os seniores por apresentarem maior disponibilidade em termos de horário, no entanto, quando se trata dos utilizadores do “Gabinete do Desenrascanço” estes são jovens em idade escolar, conforme se pode perceber pela afirmação seguinte “para essa regularidade são pessoas mais velhas. Para outros projetos que temos, que ocorrem também semanalmente, no caso do Gabinete, claramente uma faixa etária jovem” (E1.21.850).

No que concerne à **participação do público nas atividades**, o RSE1 refere que a participação é regular no público sénior e salienta a dificuldade em motivar as gerações mais novas. Com efeito, o RSE1 considera que

as pessoas que participam aqui, são pessoas como digo, são pessoas que procuram ter esta participação, já são pessoas que frequentam a Suão há muito tempo. Agora, o que notamos é que efetivamente os mais novos, neste momento em que nós estamos, torna-se mais difícil motivar os mais novos para estas atividades (E1.17.693).

Neste âmbito, o RSE1 refere que a Suão procura estimular a participação dos mais jovens nas atividades que promove, no entanto, reconhece a dificuldade em consegui-lo ao afirmar que “de facto por um lado é motivá-los a participar mais” (E1.17.704) e que “nós procuramos que eles participem, mas como estava a dizer, hoje em dia é mais difícil que eles, (...) que eles participem, muitas vezes” (E1.21.856).

Além disso, a participação do público nas atividades varia em função do tipo de atividade e do horário em que estas decorrem, fazendo com que a **distribuição da frequência do público** seja variável. O RSE1 constata que,

portanto, podemos ter algumas atividades que sejam, olhe, ainda esta semana uma visita de estudo durante o horário de trabalho, aqui com a Daniela e a Patrícia, que passaram o dia em Estremoz, foram pessoas com disponibilidade, os jovens estão nas escolas” (E1.13.530).

Além disso, aponta as atividades realizadas ao fim-de-semana como aquelas que congregam a participação de todos, como se pode comprovar pela afirmação do

RSE1 ao referir que “Em momentos que possam participar todos, é isso mesmo. Ao fim-de-semana, o caso das visitas de estudo, para irem todos, ao fim-de-semana” (E1.13.537).

23.1.4. Síntese dos resultados do caso da Suão

Os dados recolhidos no âmbito do caso da Suão permitiram chegar aos seguintes resultados:

- **Motivos para a criação:** A criação da Suão resulta da necessidade de fazer algo pela comunidade, contribuindo para a criação de oportunidades para os micaelenses e para a sua valorização o que vai ao encontro da missão da Associação definida nos seus estatutos.
- **Constituição da equipa do SE:** A Suão conta com três trabalhadores contratados a tempo inteiro para assegurarem o normal funcionamento administrativo e auxiliarem na promoção e acompanhamento das atividades educativas. O RSE da Suão assim como o Diretor-Executivo são detentores do grau de doutor e os restantes elementos possuem formação ao nível do mestrado e licenciatura em diferentes áreas do saber.
- **Infraestruturas:** Funcionando num edifício próprio que foi adaptado para receber a Suão, este é constituído por diferentes espaços que podem ser usados com múltiplos propósitos. Seguindo um conceito de *open space* todos os espaços estão interligados remetendo para a ideia de proximidade e familiaridade que perpassa para a informalidade associada à forma como as atividades são promovidas e como as aprendizagens são realizadas. O seu funcionamento é assegurado através da cotização dos sócios e de um protocolo de colaboração assinado com a Segurança Social bem como de financiamentos resultantes do recebimento de prémios e que possibilitam à Suão assegurar a sua sustentabilidade financeira e a aquisição e produção de recursos e materiais didático-pedagógicos.
- **Regularidade das atividades:** A Suão promove regularmente um conjunto diversificado de projetos e atividades educativas, entre as quais se podem referir o “Gabinete do Desenrascanço Estudantil”, “O Circuito da Aldeia” e o “Serão do Sermão da Suão”. A participação nas atividades educativas é, em regra, gratuita, e procura estimular a participação dos intervenientes, tornando-os construtores

do seu saber, ficando evidente a preocupação em envolver a comunidade tanto no planeamento das atividades como na sua realização, valorizando os seus conhecimentos e competências. O estabelecimento de parcerias formais e informais com entidades públicas e privadas é um facto visto como benéfico para ambas as partes.

- **Modelo pedagógico:** Assente num modelo de mentorado e tutoria que recebe como principais influências teóricas Welling, Vygostsky, Paulo Freire, Jean Berbaum, entre outros, a oferta educativa visa a participação de todos numa lógica intergeracional. Apesar de, por esse motivo, a oferta educativa não ser segmentada, em situações pontuais como no caso do “Gabinete do Desenrascanço” esta é efetuada por níveis de ensino. Além disso, neste projeto constata-se a preocupação em articular os conteúdos com os currículos escolares.
- **Aprendizagens:** As atividades educativas são pensadas e adaptadas em função dos diferentes intervenientes/utilizadores e visam o desenvolvimento de competências sociais, procurando promover os diferentes saberes da educação. As aprendizagens realizadas apresentam-se como um complemento às aprendizagens efetuadas em contexto formal, mas funcionando numa lógica diferente da escola.
- **Divulgação das atividades:** A divulgação das atividades educativas é feita através do “porta a porta”, de cartazes, da página oficial e das redes sociais, sendo que a divulgação de proximidade é aquela que surte maior efeito. A divulgação é assegurada pela RSE1 e pelas trabalhadoras da Suão.
- **Registo e avaliação das atividades:** A Suão procede ao registo e avaliação das atividades promovidas, mantendo um registo individual dos participantes nas diferentes atividades. O registo e avaliação das atividades resulta de uma necessidade de gestão e é encarado como importante, sendo que nas atividades que envolvem financiamentos externos a avaliação é efetuada formalmente através de questionários, mas, regra geral, a avaliação é efetuada quando decorre a atividade.
- **Público-alvo:** O público-alvo das atividades promovidas pela Suão são todos os membros da comunidade micalense. Todavia, os utilizadores que habitualmente frequentam as atividades são pessoas com mais idade, que estão aposentadas ou reformadas, e os mais jovens que se encontram em idade escolar, nomeadamente os que participam nas atividades “Circuito da Aldeia” e

no “Gabinete do Desenrascanço”. O público com mais idade participa de forma regular nas atividades, enquanto o público mais jovem participa de forma esporádica e apenas em atividades específicas.

23.2. Fluviário de Mora

O Fluviário de Mora é um aquário público situado no concelho de Mora, a 59Km da capital de distrito Évora. Inaugurado em 21 de março de 2007, o Fluviário de Mora pretende dar a conhecer a ecologia e dinâmica dos ecossistemas fluviários, onde se podem observar diferentes tipos de habitats, sobretudo os relacionados com as espécies de água-doce.



Figura 25 – Edifício do Fluviário de Mora
Fonte: Município de Mora

Através da exposição permanente “Percurso de um Rio”, segundo o referido na Agenda 21 do Concelho de Mora (2009), é possível observar, de forma pedagógica, a fauna fluvial da nascente até à foz. Esta exposição viva e interpretada apresenta diversas espécies dulçaquícolas e seus habitats bem como as principais ameaças a que estão sujeitas. A exposição centra-se também na problemática da introdução de espécies exóticas, consideradas espécies invasoras que colocam em perigo as espécies endémicas.



Figura 26 – Logótipo do Fluviário de Mora

No âmbito da sua atividade, tem vindo a apoiar projetos científicos dedicados à investigação dos ambientes de água-doce e salobras, tendo em vista a conservação dos ecossistemas aquáticos nacionais.

Com uma forte componente pedagógica e enquanto espaço didático, o Fluvialário de Mora conta com um projeto educativo que tem, como principal objetivo, a sensibilização ambiental e a conservação dos ecossistemas dulçaquícolas.

23.2.1. Análise documental do Fluvialário de Mora

A análise documental relativa ao caso do Fluvialário de Mora teve em consideração os seguintes documentos facultados pela entidade:

- Atividade Científica do Núcleo de Investigação do Fluvialário de Mora (NIFM) 2017-2022 (AD2.D1);
- Decreto-Lei n.º 59/2003, de 1 de abril – Diário da República – I – Série – n.º 77 – pp. 2108-2118, que transpõe para a ordem jurídica nacional a Diretiva n.º 1999/22/CE, do Conselho, de 29 de Março, relativa à detenção de animais da fauna selvagem em parques zoológicos, estabelecendo as normas para a manutenção e bem-estar dos animais, o licenciamento e inspeções dos parques, a gestão das coleções, a promoção de estudos científicos, a salvaguarda da biodiversidade e a educação pedagógica dos visitantes (AD2.D2);
- Decreto-Lei n.º 104/2012, de 16 de maio – Diário da República – I – Série – n.º 95 – pp. 2555-2571, que altera e republica o Decreto-Lei n.º 59/2003, de 1 de abril, que estabeleceu as normas para a manutenção e bem-estar dos animais, o licenciamento e inspeções dos parques, a gestão das coleções, a promoção de estudos científicos, a salvaguarda da biodiversidade e a educação pedagógica dos visitantes (AD2.D3);
- Estatutos do Fluvialário de Mora – Empresa Municipal, EM (AD2.D4);
- Falas do Rio – Programa Pedagógico do Fluvialário de Mora 2009-2011 (AD2.D5);
- Rios de Saber – Programa Científico do Fluvialário de Mora 2009-2011 (AD2.D6);
- Só uma gota de água – Programa Pedagógico 2022-2023 (AD2.D7).

Tendo por base a grelha de análise documental construída no âmbito desta investigação, os documentos atrás mencionados foram analisados a partir das seguintes dimensões de análise:

- dimensão organizacional;

- dimensão gestão de recursos (humanos e materiais);
- dimensão educativa;
- dimensão comunitária.

Através da análise documental, apurou-se no referente à **dimensão organizacional** que o Fluviário de Mora, do ponto de vista legal, se enquadra na categoria dos parques zoológicos (AD2.D2 e AD2.D3) e, enquanto tal, está obrigado a participar em atividades de investigação sobre a conservação das espécies (AD2.D2). Inaugurado em 21 de março de 2007 (AD2.D7), no início, o Fluviário de Mora apresentava o estatuto de empresa municipal (AD2.D4) que tinha como objeto principal, para além das inerentes ao funcionamento de um aquário público, “a realização e promoção de actividades de natureza científica, cultural, recreativa, lúdica, desportiva, pedagógica ou formativa”, conforme consta da alínea b) do artigo 5.º dos Estatutos do Fluviário de Mora – Empresa Municipal, EM (AD2.D4). A componente pedagógica do Fluviário de Mora encontra eco em diversos documentos analisados, nomeadamente nos programas e projetos educativos (AD2.D5 e AD2.D7) e no programa científico (AD2.D6). Tratando-se de um aquário público, assume, como missão, a transmissão e divulgação de conhecimentos no âmbito dos ecossistemas dulçaquícolas, assim como na consciencialização sobre necessidade de conservar e cuidar das espécies.

A análise documental, no tocante à **dimensão gestão de recursos**, revelou que o Fluviário de Mora financia a sua atividade através de projetos científicos (AD2.D1), das receitas resultantes da sua atividade e da prestação de serviços (AD2.D4 e AD2.D5). Com sede no Parque Ecológico do Gameiro, Cabeção, em Mora (AD2.D4), o edifício do Fluviário de Mora apresenta a traça de um monte alentejano tradicional devidamente enquadrado com a natureza envolvente (AD2.D5). O seu interior foi pensado e estruturado de forma a respeitar as condições e características dos habitats das espécies que alberga. (AD2.D6). Os técnicos afetos àquela infraestrutura são detentores de uma relação jurídica de emprego público ou têm o regime de contrato de trabalho (AD2.D4) A equipa do Fluviário de Mora apresenta formação diversificada, sendo que a equipa técnica deve possuir preferencialmente formação superior na área da Biologia (AD2.D2). Os documentos analisados evidenciam a articulação entre as diferentes áreas/setores que compõem o Fluviário de Mora e os seus técnicos (AD2.D5) havendo a preocupação em preparar/qualificar esses técnicos através de formação interna (AD2.D6) para as funções que desempenham.

Relativamente à **dimensão educativa**, os documentos analisados permitem compreender que o Fluviário de Mora promove um conjunto diversificado de atividades

e projetos com interesse para a área de educação, devidamente registados no Programa/Projeto Educativo do Fluviário de Mora (AD2.D5 e AD2.D6), entre os quais se destacam os seguintes: “Falas do Rio” (2009/2011), “Só uma Gota de Água” (2022/2023). A sua atividade educativa contempla ainda a realização de exposições e conferências (AD2.D1). Tratando-se de um parque zoológico, o Fluviário de Mora, nos termos do determinado na legislação aplicável, tem de elaborar um programa/projeto pedagógico (AD2.D2 e AD2.D3). As atividades desenvolvidas têm por base o rio e as suas espécies e destinam-se à divulgação e conservação das espécies e seus habitats (AD2.D1; AD2.D5; AD2.D6 e AD2.D7). Neste domínio, referir que o Fluviário de Mora participa e dinamiza diversos projetos, como por exemplo “O Rio Vai à Escola” e o Projeto LIFE (AD2.D1), entre outros. Referir também a componente científica inerente à atividade desenvolvida pelo Fluviário de Mora. (AD2.D1 e AD2.D6)

No que à **dimensão comunitária** diz respeito, a análise documental revelou que o Fluviário de Mora trabalha colaborativamente como diversas entidades do concelho e de outras geografias (AD2.D1, AD2.D5 e AD2.D6) existindo uma forte ligação à comunidade envolvente e científica da área em que atua (AD2.D1, AD2.D2, AD2.D5 e AD2.D6). Entre os parceiros com quem trabalha encontram-se a Universidade de Évora (AD2.D5 e AD2.D6), o Oceanário de Lisboa (AD2.D6) e o Município de Águeda (AD2.D1). A atividade do Fluviário de Mora, de acordo com a informação recolhida através da análise documental, destina-se às escolas (AD2.D5 e AD2.D7), à comunidade científica (AD2.D1), às famílias e grupos (AD2.D5), desempenhando um papel relevante na conservação das espécies, contribuindo, dessa forma, para a valorização do território onde desenvolve a sua atividade (AD2.D6). Apesar de estar localizado em Cabeção, Mora, a abrangência da atividade do Fluviário de Mora ultrapassa os limites concelhios, sendo, por conseguinte, um projeto de implementação e projeção nacional (AD2.D5).

23.2.2. Observação realizada no Fluviário de Mora

Para efeitos de observação, procedeu-se à recolha de dados que incidem sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

O Fluviário de Mora encontra-se implementado num **edifício** concebido para albergar esta infraestrutura. Tendo por base a inspiração de um celeiro de grandes

dimensões, a arquitetura do edifício encontra-se devidamente integrada na paisagem, estando localizado no Parque Ecológico do Gameiro, numa das freguesias do concelho de Mora, afastado da zona urbana do concelho. O edifício está preparado para receber utilizadores com mobilidade reduzida, possuindo rampas de acesso e tendo o percurso expositivo situado todo ao mesmo nível. Trata-se de um edifício de uso exclusivo do Fluviário de Mora, apresentando-se com um aspeto muito cuidado e limpo, convidando os utilizadores a uma visita.

A visita às instalações do Fluviário de Mora permitiram verificar que em termos de **organização do espaço** este contempla uma área pública e uma área reservada. Da área pública fazem parte a receção e loja, bem como o percurso expositivo onde se encontram os aquários com as espécies e seus habitats, o auditório e o espaço de sala de aula, entre outros. Da área reservada fazem parte os gabinetes dos técnicos, o espaço de quarentena dos animais, os espaços dedicados à preparação da alimentação dos animais e monitorização das espécies, bem como a casa das máquinas. O utilizador pode circular livremente na área pública tendo acesso aos conteúdos expositivos, existindo um percurso previamente definido e que contempla os seguintes núcleos expositivos: o acolhimento que corresponde ao início da exposição e onde se encontram algumas referências aos motivos da criação daquela infraestrutura e dos seus promotores, seguindo-se a exposição propriamente dita dedicada ao percurso de um rio, onde são explicados os ecossistemas ligados à água e à vida aquática. Da exposição fazem ainda parte as espécies invasoras e os monstros marinhos; no exterior, existe ainda um lago e um lontrário.

O Fluviário de Mora possui diversos **equipamentos**, nomeadamente aquários de grandes dimensões onde se encontram reproduzidos os habitats das espécies dulçaquícolas. Ao longo do percurso expositivo, existem painéis que disponibilizam informações sobre o conteúdo de cada um dos aquários, permitindo ao utilizador visualizar as espécies e obter informações sobre as mesmas. Os painéis contêm informação sobre as espécies, nomeadamente nome comum e científico, origem geográfica e sua distribuição, fotografia e ilustração científica, principais ameaças e medidas de conservação bem como características específicas, como por exemplo, o tipo de alimentação, longevidade, reprodução e habitat. Além dos painéis expositivos, existem outros equipamentos interativos que permitem explorar a informação sobre a conservação da natureza. Os restantes espaços do edifício encontram-se dotados de equipamentos necessários ao seu funcionamento, tais como cadeiras, mesas, *datashow*, entre outros.

No âmbito da sua atividade, o Fluviário de Mora promove diversas **atividades educativas**, sendo possível tipificá-las da seguinte forma: a) visitas orientadas; b) oficinas ambientais; c) sala de aula/laboratório e d) projetos científicos desenvolvidos em parceria com outras entidades. De acordo com a informação recolhida durante a observação, as visitas orientadas e as oficinas ambientais consistem nas atividades com maior procura. Através das atividades educativas, pretende-se a divulgação de conceitos associados à conservação dos ecossistemas dulçaquícolas, dando a conhecer a fauna e a flora dos rios e sensibilizando para a necessidade de proteger esses ecossistemas.

Das atividades educativas, resulta a produção de **materiais didático-pedagógicos** que são disponibilizados aos utilizadores para posterior exploração, nomeadamente para os professores trabalharem em contexto de sala de aula após a visita ao Fluviário de Mora. Além disso, por todo o aquário encontra-se informação compilada em painéis expositivos possuindo informação que contextualiza os temas abordados na exposição permanente. Esses materiais são de suporte à atividade e podem ser explorados livremente pelo utilizador.

23.2.3. Entrevista realizada ao RSE do Fluviário de Mora

Categoria A – Motivação para a criação do SE

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria A – Motivação para a criação do SE** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE2 e que suportam os resultados abaixo apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Atrair pessoas e investimento para o concelho	E2.3.92		1	1
		Destacar os recursos do concelho	E2.3.93			1
	A2. Missão e objetivos do SE	Cultural, científica e pedagógica	E2.2.57		1	1
		Sensibilização ambiental	E2.4.124	E2.4.155		2
	A3. Documentos normativos	Regulamento do SE	E2.6.223		1	1
		Relatório de atividades	E2.7.236			1

	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E2.6.226 E2.6.230	E2.7.241 E2.7.257	1	4
--	---	-----------------------	----------------------	----------------------	---	---

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 36 – Categoria A – Fluviário de Mora: UR, UE e UF

As **principais razões identificadas para a criação do SE** pelo RSE2 prendem-se com motivos de desenvolvimento territorial, ou seja, o Fluviário de Mora tinha como objetivo “atrair pessoas para o concelho, eventualmente empresas, investimentos, colocar o Concelho de Mora no mapa, criar emprego” (E2.3.92). Nesta lógica, pretendia-se que o Fluviário de Mora funcionasse como polo de atração de pessoas e empresas e que, por essa via, pudesse contribuir para o desenvolvimento do concelho de Mora. A criação do Fluviário de Mora teve, na sua génese, a vontade de “deixar uma obra com o melhor que o Concelho tinha” (E2.3.93), sendo que essa obra funcionaria como elemento distintivo relativamente aos outros concelhos e que projetaria o território, acrescentando-lhe valor.

O Fluviário de Mora, tratando-se de uma infraestrutura que se enquadra na categoria dos parques zoológicos, mais especificamente um aquário público, tem como missão e objetivos sensibilizar os utilizadores do SE para a questão ambiental. Neste domínio, o RSE2 mencionou que “tem que haver todo um cuidado, um compromisso de zelar pelo bem-estar animal e que estas espécies sejam como embaixadoras, não é, no âmbito da conservação da natureza. É muito esse trabalho que aqui se faz também” (E2.4.124).

A afirmação anterior coloca em evidência a preocupação em preservar as diferentes espécies e em assegurar a conservação da natureza, ideia essa que é reforçada pelo RSE2 ao afirmar novamente que a **missão o objetivos do SE** é “ganhar a sensibilização, portanto, de e para com a natureza” (E2.4.155). O RSE2 acrescentou ainda que o Fluviário de Mora é “um aquário público com uma missão cultural, científica, pedagógica, etc.” (E2.2.57), ficando evidente que a atividade do Fluviário de Mora não se limita à questão ambiental, pelo contrário, assume um papel cultural, científico e pedagógico, na medida em que atua em diferentes vertentes, todas com o objetivo de preservar as espécies.

O funcionamento e organização do SE do Fluviário de Mora encontra-se regulamentado. Segundo o RSE2 em termos de **documentos normativos**, o SE possui regulamento, sendo que “o regulamento do serviço educativo é aquele programa pedagógico e é o programa científico” (E2.6.223). Além disso, elabora relatórios de atividades que, posteriormente, são integrados na restante atividade municipal como se pode perceber das palavras do RSE2 ao afirmar que “participamos do relatório de

atividades municipais, portanto, a atividade do Fluviário, desde sempre, é transmitida, para ser englobada neste relatório de atividade municipal” (E2.7.236).

O SE do Fluviário de Mora não trabalha isoladamente. Pelo contrário, mantém uma **relação com os outros serviços da instituição**, relação essa baseada no trabalho colaborativo. De acordo com o RSE2, é habitual o SE trabalhar com as outras áreas/setores, sendo que “esta interação entre as equipas ocorre frequentemente” (E2.7.257), nomeadamente a área da biologia, conforme demonstra a seguinte afirmação: “a interação de equipa, por vezes participam nas atividades de serviço educativo elementos da biologia também” (E2.6.226).

O RSE2 acrescentou que “quem melhor do que alguém da área de biologia para mostrar os bastidores ou fazer um aquarista por uma hora” (E2.6.230), ou seja, o RSE2 reconhece a importância do SE trabalhar conjuntamente com outras áreas pois isso enriquece e aumenta a qualidade das atividades promovidas, pois conta com especialistas da área para explicarem os conteúdos abordados.

Por fim, o RSE2 mencionou ainda que o SE articula a sua atividade com a restante atividade municipal, tendo referido que “sim e não é só o serviço educativo, a parte, cá está, científica, depois também a atividade educativa é inserida na atividade municipal” (E2.7.241).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

A tabela seguinte apresenta as inferências registadas na **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, coligindo os dados obtidos na análise de conteúdo efetuada para esta categoria e respetivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior ao nível da licenciatura em Biologia	E2.1.25	E2.7.271	1	2
		Experiência profissional noutra instituição	E2.1.27			1
		Responsável pelo Programa Pedagógico do Fluviário de Mora	E2.2.36	E2.6.207		2
	B2. Constituição da equipa do SE	Existe equipa específica	E2.9.333		1	1

B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Áreas de formação muito variadas (Biologia, Turismo)	E2.8.300	E2.8.304	1	2
B4. Critérios na contratação dos RH	Existem critérios, mas não foi especificado	E2.10.360	E2.10.364	1	2
B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Autodidatas/estudo dos conteúdos	E2.7.253	E2.29.1172	1	2
	Formação em educação ambiental	E2.8.289			1
B6. Principais funções desempenhadas	Acompanhamento das visitas guiadas	E2.8.298	E2.9.326	1	2
	Bilheteira	E2.9.322			1
	Planeamento das atividades	E2.16.636			1
B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Contrato de trabalho em funções públicas	E2.7.246	E2.7.250	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 37 – Categoria B – Fluviário de Mora: UR, UE e UF

As inferências recolhidas ao longo da entrevista realizada ao RSE2 demonstram que em termos de **perfil do responsável pelo SE**, este é detentor de licenciatura na área das Ciências da Vida, especificamente “licenciatura em Biologia Marinha e Pescas” (E2.7.271). O RSE2 afirmou que “eu sou bióloga marinha. Estudei na Universidade do Algarve, em pré-Bolonha, portanto, ainda com cinco anos de licenciatura” (E2.1.25). Antes de iniciar as suas funções no Fluviário de Mora, o RSE2 trabalhou como bolseira de investigação num organismo ligado às pescas, tendo afirmado que “fui ainda bolseira de investigação científica, [risos], trabalhei no CRIP Sul” (E2.1.27).

Depois dessa experiência profissional, ingressou no Fluviário de Mora em 2010, assumindo presentemente a coordenação do setor educativo daquela instituição. A este propósito, a RSE2 mencionou que “eu sou responsável pelo Programa Pedagógico do Fluviário de Mora. Eu sou uma Coordenadora da Educação no Fluviário de Mora, desde 2010” (E2.2.36). Enquanto coordenadora daquele setor e enquanto bióloga de formação a RSE2 acaba “por dar resposta na mesma às atividades da Biologia, mas também às da parte educativa” (E2.6.207), combinando, assim as duas áreas.

Relativamente à **constituição da equipa do SE**, embora o RSE2 não o refira de forma direta, os dados recolhidos permitem perceber que esta é constituída por três elementos. A este respeito, o RSE2 reconheceu a existência de uma equipa dedicada ao setor educativo ao afirmar que é importante “haver, de facto uma equipa da educação que seja ela a primeira a dar resposta à parte educativa e não ir buscar elementos a outras áreas do Fluviário” (E2.9.333).

Foi possível contabilizar o número de elementos que compõem a equipa do SE do Fluviário de Mora através das inferências recolhidas para a subcategoria **área de formação dos elementos da equipa do SE**. Com efeito, quando abordada esta questão, o RSE2 mencionou que “a formação é muito diversa, por exemplo, a Dra. Vera é formada em turismo, a Rosa não tem formação universitária” (E2.8.300). O RSE2 destacou que os três elementos que constituem a equipa do SE do Fluvário de Mora possuem formação em diferentes áreas do saber, nomeadamente em Biologia Marinha e Pescas como é o seu caso e em Turismo, no caso de outro elemento da equipa. Dois dos três elementos da equipa possuem formação a nível superior e o outro dos elementos, segundo o RSE2 “tem a experiência aqui. Tem o gosto, a Rosa adorava seguir biologia, portanto, tem este gosto muito grande por esta parte toda também da natureza. É desejável sim, senhor, esta formação na área da educação ambiental” (E2.8.304). No entender do RSE2, é importante que os elementos da equipa tenham formação na área da educação ambiental, uma vez que uma das missões do Fluviário de Mora é precisamente contribuir para a sensibilização ambiental.

Quando questionado sobre quais os **critérios** tidos em conta **na contratação dos RH**, o RSE2 não identificou nenhum em particular, tendo apenas referido que estes existem, conforme se percebe da leitura da afirmação seguinte: “sim, sim. Há critérios, com certeza, vários critérios” (E2.10.360). Acrescentou que para cada procedimento concursal é definido um conjunto de requisitos que os candidatos têm de cumprir, sendo que a responsabilidade de os definir é dos membros do executivo camarário, como demonstra a afirmação do RSE2 ao referir que

esses requisitos todos estão no aviso, estão, estão. Está tudo no aviso, nos avisos colocados pela Câmara Municipal, por este executivo está tudo lá, tudo o que é pretendido para cada posição de cada posto de trabalho. E, certamente, também a disponibilidade para realizar visitas guiadas, consoante o concurso (E2.10.364).

No que toca à **formação/preparação dos técnicos para as atividades**, o RSE2 mencionou que a preparação dos técnicos resulta da vontade e estudo realizado pelos próprios elementos que integram a equipa do SE do Fluviário de Mora. A este respeito, o RSE2 afirmou que “aqui somos todos um bocadinho autodidatas. Muita da formação que aqui ocorre é por interesse, porque a pessoa sente que tem que estudar e muitas vezes esse estudo ocorre por ela própria” (E2.7.253).

Os elementos da equipa têm de estudar e preparar os conteúdos com os quais vão trabalhar daí que segundo o RSE2 “a pessoa tem que estudar, lamento, não basta ler o guião” (E2.29.1172). No caso particular do RSE2, este referiu que procura manter-se atualizado, fazendo, para esse efeito, formação noutras instituições com uma atividade similar à do Fluviário de Mora e partilhando experiências com outros educadores, como evidencia a seguinte afirmação: “eu vou fazendo formações, por exemplo, educação ambiental, quando são promovidas por outros aquários, falando com outros educadores também de outros aquários e até de parques zoológicos. É muito importante esta troca de experiências de conhecimentos” (E2.8.289).

Quanto às **principais funções desempenhadas** pelos elementos da equipa do SE do Fluviário de Mora, estas prendem-se sobretudo com a dinamização das visitas guiadas. Sobre esta matéria o RSE2 afirmou que os técnicos “estão afetos para realizarem atividades, portanto, para dar apoio, por exemplo, na atividade da visita guiada ou para dar apoio nas atividades do programa pedagógico, nas atividades como oficinas ambientais” (E2.8.298).

A principal função dos técnicos da equipa do SE é efetuar o acompanhamento das visitas e dinamizarem as oficinas ambientais, independentemente da especificidade da sua área. De facto, segundo o RSE2 todos os elementos são chamados a desempenhar funções no acompanhamento das visitas guiadas, como demonstra a afirmação do RSE2 ao referir que

a Vera tem agora uma função um bocadinho mais exigente e, portanto, não pode prestar tanto apoio nas visitas guiadas, mas sempre que é necessário, também está. A equipa de Biologia, em tempos, já prestou muito apoio às visitas guiadas. A Cristina Nunes fez imensas visitas guiadas, a Luísa fez algumas visitas guiadas (E2.9.326).

Para além das funções de acompanhamento das visitas guiadas e dinamização das oficinas ambientais, compete o desempenho de funções no acolhimento ao público, especificamente na venda de bilhetes, tendo o RSE2 referido que “a Rosa neste momento está afeta à bilheteira e à parte educativa de realizar visitas guiadas e eu também gosto que a Rosa vá assistindo às atividades, às oficinas ambientais” (E2.9.322).

O RSE2 destacou ainda que no seu caso, também efetua o acompanhamento das visitas guiadas, mas grande parte do seu tempo é dedicado ao planeamento das

atividades, conforme fica demonstrado na afirmação que se segue: “eu não me esgoto muito nas atividades, a planear as atividades para as escolas, mas é uma planificação morosa, leva muito tempo e consome muito tempo a pensar” (E2.16.636).

Os elementos que compõem a equipa do SE do Fluviário de Mora apresentam um vínculo laboral estável através de um contrato de trabalho. Efetivamente, as inferências recolhidas em relação ao **tipo de vínculo e experiência profissional** revelam que “todas as pessoas que trabalham no serviço educativo já têm um vínculo com o Fluviário, não são pessoas que se vão buscar para fazer, por exemplo, uma prestação de serviços” (E2.7.246), sendo que esse vínculo se materializa num contrato de trabalho “em funções públicas” (E2.7.250).

No que respeita às **perceções sobre a necessidade de reforço da equipa**, a entrevista permitiu concluir que, na perspetiva do RSE2 essa necessidade é uma realidade. O RSE2 sobre esta questão afirmou já ter transmitido aos seus superiores hierárquicos a carência de recursos no SE do Fluviário de Mora tendo dito que “sim, sim, e essa necessidade já foi transmitida à coordenadora técnica dos museus, Cristina Nunes, e ao senhor vereador” (E2.9.353).

Acrescentou que “neste momento estão a decorrer concursos, já estão em fase final (...) e aguardamos todos ansiosamente pela chegada de novos elementos” (E2.9.356), daqui se depreendendo que o SE do Fluviário de Mora precisa e irá contar brevemente com mais elementos. A entrada de novos elementos na equipa do SE, de acordo com o RSE2 “é muito desejável virem elementos de fora, com certeza, por exemplo, realizar um estágio ou um voluntariado, se assim fosse, mas consolidar uma equipa é fundamental” (E2.10.347), isto é, mais importante que a entrada de novos elementos importa que a equipa seja estável.

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Apresenta-se, na tabela que seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE2 e que deram origem os resultados que se expõem de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios	C1. Instalações e edifício	Edifício inserido no Parque	E2.3.113	E2.10.387	1	3

materiais e equipamentos do SE		Ecológico do Gameiro				
		Edifício com várias áreas	E2.10.396	E2.11.412		1
	C2. Forma de organização dos espaços	Percurso expositivo	E2.11.424 E2.12.435	E2.12.455	1	3
	C3. Equipamentos	Material de laboratório	E2.13.517	E2.14.538	1	2
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Sala de aula	E2.12.463 E2.12.479	E2.13.489	1	3
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Livros e jogos	E2.13.497		1	1
		Materiais da natureza	E2.13.503	E2.14.560		2
		Tintas	E2.15.567			1
		Outros não identificados	E2.15.573			1
	C6. Fontes de financiamento, recursos materiais	Projetos	E2.14.553		1	1
		Mecenato/apa drinhamento	E2.15.586	E2.15.597		2
		Bilheteira	E2.22.862			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 38 – Categoria C – Fluviário de Mora: UR, UE e UF

O Fluviário de Mora encontra-se instalado num edifício pensado e desenhado propositadamente para o efeito. O RSE2 descreveu as **instalações e edifício** do Fluviário de Mora estando integradas no Parque Ecológico do Gameiro em que “este Fluviário, este edifício em si, tem uma arquitetura irrepreensível” (E2.3.113). A conceção do edifício teve por base a ideia de se criar um edifício que estivesse integrado na paisagem onde iria ser implementado. Segundo o RSE3 “a ideia dele [o arquiteto] era criar uma infraestrutura, portanto, despojada, que não chocasse, portanto, com toda esta harmonia da paisagem natural, aqui do Parque Ecológico do Gameiro que invocasse um celeiro do Alentejo” (E2.10.387).

O edifício contempla a existência de diferentes áreas consoante a finalidade a que se destina. Por conseguinte, “o edifício está equipado (...) [com] uma área expositiva, ou seja, para o visitante e uma área de bastidores, a área técnica, onde ocorre todo o trabalho da biologia e de suporte à área expositiva. Também temos um café” (E2.10.396).

As áreas estão devidamente delimitadas em função das valências que fazem parte do Fluviário de Mora, podendo ser divididas em áreas reservadas, como por exemplo, os gabinetes dos técnicos, os bastidores e em áreas públicas onde os utilizadores podem circular livremente, nomeadamente a área expositiva e cafetaria.

Além destas, o RSE2 mencionou que “Temos uma zona de lazer, (...) já tivemos em tempos, um centro de interpretação ambiental” (E2.11.412).

A área expositiva encontra-se organizada por percursos, ou seja, a **forma de organização dos espaços** obedece a um percurso pré-definido e unidirecional, conforme referido pelo RSE2 que afirmou que “nós temos um percurso só. Há de facto parques zoológicos e aquários que têm vários percursos dentro do percurso, mas o nosso percurso é unidirecional, portanto, nunca se volta atrás, o percurso é único, sempre” (E2.11.424). O percurso expositivo inicia-se na área de acolhimento para depois seguir as diferentes etapas de um rio. Com efeito, sobre este assunto o RSE2, mencionou que “o percurso começa exatamente aí, entramos numa sala que dá as boas-vindas a todos os visitantes e seguimos para o percurso de um rio” (E2.12.435).

Para além das etapas de um rio, o percurso expositivo contempla outras áreas de interesse e que correspondem a diferentes núcleos expositivos, tendo o RSE2 afirmado que

esse é o primeiro percurso, é o percurso do rio. Findo esse percurso, temos uma exposição estática sobre um projeto, neste momento que é o *Life* Águeda, do qual somos parceiros. De seguida, temos os monstros do rio, partimos para o lago e vimos os lontrários também. Passamos o passadiço sobre o lago, que, inicialmente era um espelho de água, entramos na sala Saramugo, depois, em tempos a sala Saramugo, foi uma área de exposições temporárias (E2.12.455).

Em termos de **equipamentos**, a sala onde habitualmente são realizadas algumas das atividades educativas promovidas pelo SE do Fluviário de Mora encontra-se ou já teve no passado equipamentos de laboratório, nomeadamente um microscópio, lupa binocular e caixas *Petri*.

Segundo o RSE2, “em tempos, houve um microscópio na sala de aula e nós optámos pela lupa. Nesse microscópio, chegou a existir preparações definitivas em lamelas, de, por exemplo, fígado de um peixe, de um parasita” (E2.13.517), no entanto, ao perceberem-se que aquele equipamento não era funcional para o contexto em que estava a ser utilizado, optaram por outro material/equipamento, neste caso a

lupa binocular. E então proporcionámos algumas caixinhas de *Petri*, com por exemplo, um pedaço da muda de pele da anaconda, (...), a muda de uma

escama da carapaça de um cágado, noutra um bocadinho de areia do rio, porque não, uma escama de peixe, uma borboleta morta (E2.14.538).

As atividades educativas são realizadas num espaço especificamente destinado a esse efeito. No referente aos **espaços onde ocorrem as atividades educativas**, o RSE2 mencionou que “temos a sala de aula” (E2.12.463), sendo que essa sala é vista pelo RSE2 como o espaço privilegiado para a consolidação da visita, pois referiu que “é de facto ali que pode ocorrer a consolidação da visita. É uma sala de estar para os visitantes. Devo acrescentar que também é feita pelos visitantes e pelas crianças que nos visitam, dos 0 ao 100” (E2.13.489). A sala de aula do SE do Fluviário de Mora “está reservado para que possam ocorrer e decorrer as atividades, programadas e também pedidas” (E2.12.479), por conseguinte, fica evidente que o SE possuiu um espaço próprio destinado à dinamização das suas atividades.

Quanto aos **recursos e materiais didático-pedagógicos** utilizados pelo SE na dinamização das suas atividades, o RSE2 referiu que “nós procuramos sempre muito os materiais que temos imediatamente à nossa disposição no espaço envolvente, também para proporcionar o contacto do lá dentro com o cá fora” (E2.13.503), ou seja, utilizam sobretudo materiais provenientes da natureza e que se encontram ao dispor na área envolvente do Fluviário de Mora.

Na perspetiva do RSE2, no SE usam materiais da natureza porque esse é o seu grande foco. Por outras palavras, como a missão e objetivos do Fluviário de Mora consiste na preservação da biodiversidade e sensibilização ambiental, os utilizadores têm de se familiarizar com os recursos e materiais existentes na natureza, daí que

eu tento que os materiais também sejam o mais simples possível, porquê? Se eu vou pôr materiais muito fantásticos e depois, e muito únicos, muito exclusivos, muito só próprios daquela sala, daquele espaço, o visitante quando sair não vai encontrar nada disso à sua disposição (E2.14.560).

Para além dos recursos naturais, o SE do Fluviário de Mora conta com alguns livros e jogos, como demonstra a afirmação seguinte do RSE2, que mencionou que “podem folhear um dos livros que temos na sala, jogar um jogo que temos na sala” (E2.13.497). Sobre este assunto, o RSE2 acrescentou que “eu tenho de ter algum recurso a materiais como tintas” (E2.15.567), isto é, na dinamização das atividades promovidas pelo SE do Fluviário de Mora são utilizadas tintas bem como outros materiais não especificados pelo RSE2 quando afirma que “ trago alguns materiais meus

diferentes, até levo, por exemplo, quando vou aqui às escolas, levo alguns materiais meus diferentes para também terem contacto com materiais diferentes, mas eles não são de todo a base da atividade” (E2.15.573).

No que concerne às **fontes de financiamento, recursos materiais** do Fluviário de Mora, o RSE2 identificou três fontes de receita, a saber: projetos financiados, mecenato e o produto da venda de bilhetes. A obtenção de financiamento através de projetos é encarada pelo RSE2 como um mecanismo importante, uma vez que referiu que a

participação em projetos é sempre uma mais-valia, não só em termos de reconhecimento, de dar resposta também a esta vertente do Fluviário, que é a vertente científica, (...), criámos o Núcleo de Investigação Científica do Fluviário de Mora para isso mesmo e, também devo salientar, na parte educativa” (E2.14.553).

O facto de conseguirem financiamento através de projetos permite ao Fluviário de Mora desenvolver a sua atividade e dotá-lo de infraestruturas técnicas e científicas que de outra forma seria mais difícil.

O mecenato foi identificado pelo RSE2 como outra fonte de financiamento. Neste âmbito, mencionou que “está previsto desde o primeiro dia do Fluviário haver mecenato, com certeza, para haver este apoio, porque, obviamente nós não temos... a ideia do Fluviário não passa pelo lucro, sim, passa por dar resposta à sua missão” (E2.15.597). O RSE2 deu como exemplo de mecenato o apadrinhamento de uma das espécies do Fluviário de Mora por uma instituição/empresa do concelho, tendo referido que “tivemos o apadrinhamento das lontras europeias e há muita vontade deste executivo de alargar esta iniciativa a muito mais áreas e a muito mais espécies do Fluviário de Mora” (E2.15.586).

Para além das fontes de financiamento atrás referidas, a atividade do Fluviário de Mora conta também com as receitas geradas em termos de venda de bilhetes/entradas, como reconhece o RSE2 “temos a bilheteira” (E2.22.862).

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

A tabela apresentada em seguida contempla os registos recolhidos durante a entrevista para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE.**

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visitas guiadas com oficina ambiental	E2.6.227	E2.16.634	1	2
		Exposições	E2.12.438			1
		Exploração do mundo aquático	E2.17.699			1
		Matemática nos rios	E2.20.809			1
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Abranger todo o tipo de público	E2.6.216		1	1
		Contemplar as diferentes valências do Fluviário	E2.16.617			1
		Aproximação aos recursos do concelho	E2.16.622			1
		Haver procura pela atividade	E2.21.853			1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Professores e educadores	E2.17.640 E2.19.758	E2.19.764 E2.27.106 8	1	4
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Comunidade escolar	E2.19.728	E2.34.134 1	1	2
		Aproximação e valorização da comunidade e recursos locais	E2.33.132 5			1
	D6. Custos da participação nas atividades	Oficina ambiental é gratuita	E2-22.864		1	1
		Importante haver custos para o público valorizar	E2.22.868 E2.22.872	E2.22.877 E2.22.886		4
	D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades	Tempo de concentração dos utilizadores	E2.20.774		1	1
Falta de tempo dos utilizadores		E2.20.789			1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 39 – Categoria D – Fluviário de Mora: UR, UE e UF

No que respeita ao **tipo de atividades promovidas** pelo SE do Fluvialrio de Mora, estas podem ser tipificadas da seguinte forma: visita guiada com oficina ambiental, exposiões e atividades de exploraão do mundo aquático nas suas diferentes vertentes. Embora possam ser identificadas deste modo, as várias atividades interligam-se e são suportadas pelo facto da atividade do SE se desenvolver no contexto de um aquário. Assim, quando questionado sobre o tipo de atividades promovidas, o RSE2 mencionou que as “visitas guiadas, quer seja em atividades como aquarista por uma hora” (E2.6.227), tendo acrescentado que “uma visita guiada, um aquarista por uma hora, uma oficina ambiental, que são as nossas atividades para escolas, especialmente pensadas para escolas” (E2.16.634).

As visitas guiadas com oficina ambiental correspondem ao tipo de atividade que foi mais vezes mencionado pelo RSE2. Para além deste tipo, o RSE2 indicou as exposiões como outro tipo de atividade promovida pelo SE do Fluvialrio de Mora, indicando que a exposião sobre o percurso do rio “é a exposião fulcral do Fluvialrio, porque ela é toda dedicada ao paradigma de um rio ibérico, da nascente até à foz, chegando ao oceano” (E2.12.438).

Outro tipo de atividades promovidas pelo SE consiste na realizaão de atividades de exploraão de um aquário, dando como vários exemplos de atividades, nomeadamente o “Aquarista por uma hora”, “Aquário à minha medida”, que se destina a todo o tipo de público como se pode ler da afirmaão seguinte: “tivemos muitas atividades, por exemplo, aquário à minha medida, muitas, muitas crianas vieram fazer e alguns adultos também” (E2.17.699).

O RSE2, neste âmbito, mencionou também a atividade “Matemática nos rios” em que as espécies e demais elementos que estão presentes no percurso de um rio são utilizados para desconstruir a ideia de que a matemática é uma coisa complicada, como se percebe da afirmaão seguinte: “matemática nos rios surgiu no contexto de desmistificar a matemática” (E2.20.809).

Relativamente aos **critérios** seguidos **na elaboraão/planificaão das atividades**, o RSE2 afirmou que as atividades educativas são pensadas de forma a abrangerem todos os tipos de público. Com efeito, sobre este assunto o RSE2 afirmou que “a oferta tenta abranger o máximo possível do público-alvo, por assim dizer, dos interesses variados que possam existir” (E2.6.216). Acrescentou que “as atividades muitas vezes também são organizadas em funão das valências imediatamente disponíveis e adjacentes ao Fluvialrio” (E2.16.617), o que quer dizer que no momento

de planificação das atividades educativas são tidos em conta os outros setores do Fluviário de Mora, procurando integrá-los nas atividades que promovem.

O RSE2, referiu ainda que “foram criadas atividades que conseguissem estabelecer o paralelo entre o Fluviário, o CIAmb e o exterior e o Concelho” (E2.16.622), ficando evidente que na elaboração/planificação das atividades do SE há cuidado em articular os conteúdos apresentados nas atividades com a oferta cultural e natural do concelho.

Por fim, outro critério tido em conta na elaboração/planificação das atividades do SE do Fluviário de Mora é a procura do público pelas atividades, “porque aquela atividade, se, tenha sido no seu conteúdo, na sua planificação, na sua divulgação, não funcionou, portanto, se não funciona, é como na natureza, o que não funciona...” (E2.21.853), ou seja, as atividades têm de gerar interesse nos utilizadores, caso contrário, são retiradas da oferta educativa devido à falta de procura.

No que concerne aos **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, o RSE2 destacou a comunidade escolar, em concreto, os professores. Segundo o RSE2, o processo de planeamento das atividades envolve a auscultação de professores e educadores, conforme registado nas seguintes afirmações:

- “falo, felizmente, com muitos professores, têm sido valiosíssimos, e com educadoras e educadores, são valiosíssimos para mim, para que eu depois consiga realmente construir estas pequenas atividades com conteúdo, com conteúdo” (E2.17.640)
- “há professores que fazem às vezes até questão de nos visitar primeiro e conversar connosco primeiro antes de virem” (E2.19.758)
- “há professores, por exemplo, que planeiam connosco: “Ah, o que é que acha em termos de atividade que eles poderiam fazer pós visita neste dia ou neste espaço?” (E2.19.764)
- “muitas das coisas que aplico, às vezes, ou que vou buscar ou que utilizo, muitas vezes são motivadas por sugestões ou indicações de professores e educadores” (E2.27.1068)

Quanto ao estabelecimento de **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, as inferências registadas neste domínio revelam que, na perspetiva do RSE2, tem de haver necessariamente uma aproximação entre o Fluviário de Mora e a comunidade local e escolar. Nessa linha de pensamento, o RSE2 afirmou que

eu penso que sim e acho que há que continuar a estreitar as relações e a proximidade com as escolas do nosso Concelho, com o agrupamento de escolas do nosso Concelho. Neste momento, o Fluviário também contribui um bocadinho assegurando uma AEC, com oficinas ambientais, portanto, do primeiro ciclo, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano (E2.33.1325).

A afirmação do RSE2 evidencia a preocupação em aproximar o Fluviário de Mora das instituições e entidades existentes no concelho, em particular, das escolas, tendo referido como exemplo, a participação do SE do Fluviário de Mora nas atividades de enriquecimento curricular. Segundo o RSE2 “tem sido muito interessante no Concelho, esta participação, esta colaboração, nas AEC de oficinas ambientais” (E2.34.1341). No mesmo sentido, o RSE2 reconheceu a importância de valorizar a comunidade envolvente, tendo afirmado que “com a comunidade, com o que eles, o que temos de oferta em termos de património natural e biológico, com certeza, e valorizar o Alentejo” (E2.19.728).

A participação nas visitas guiadas ao Fluviário de Mora tem um custo associado. No entanto, quando se trata da participação nas oficinas ambientais estas são gratuitas, como se percebe da afirmação do RSE2 que referiu que “nós temos as oficinas ambientais que não são gratuitas e o nosso desejo é que haja esta participação” (E2.19.769). A participação nas oficinas ambientais é gratuita, porque o seu custo já está englobado no valor pago para visitar o Fluviário de Mora.

Em termos de **custos da participação nas atividades**, o RSE2 assumiu que “há custo associado” (E2.22.864) e que esse custo é variável em função do tipo de atividade, conforme demonstrado na afirmação seguinte: “se pedir uma visita livre com uma sala de aula com o educador ambiental durante meia hora é X, se pedir uma visita guiada com uma oficina ambiental, é Y” (E2.22.872).

Além disso, o Fluviário de Mora pratica preços especiais em algumas atividades, tendo criado um pacote de atividades a um custo mais baixo, tendo o RSE2 afirmado sobre este assunto que “nós temos uma série de planos que são um bocadinho mais em conta, pedidos em conjunto, do que pedir cada uma das atividades, isoladamente” (E2.22.868).

Ainda no referente aos custos da participação nas atividades, o RSE2 considera que para ser dado valor às atividades estas têm que ter um custo, pois no seu entender “se não houver um custozinho nem que seja simbólico associado é porque não presta”

(E2.22.886). De acordo com o RSE2 “o público português, aquilo que me foi transmitido depois de eu conversar com outras pessoas também, com outros colegas, é que não vê com bons olhos a gratuidade, pensa que é algo sem valor” (E2.22.877), por conseguinte, importa que as atividades promovidas pelo SE do Fluviário de Mpra tenham um custo, mesmo que seja simbólico, para que o público lhe reconheça valor.

O RSE2 identificou, como **constrangimentos no planeamento e promoção das atividades**, o facto dos utilizadores estarem cada vez mais interessados em atividades ligadas ao mundo digital, o que, na sua perspetiva, leva a que o tempo de concentração dos utilizadores nas atividades educativas promovidas pelo Fluviário de Mora seja cada vez menor, como consta da afirmação seguinte: “diminuição do tempo de concentração nas crianças, muito devido a toda esta questão do imediatismo online: tablets, *iphones*” (E2.20.774). Para além desse aspeto, o RSE2 apontou como constrangimento para a dinamização das atividades o horário apertado dos visitantes, ou seja, o “pouco tempo que trazem e os horários tão restritos de chegada e de partida” (E2.20.789), obrigando a que as atividades sejam feitas à pressa, sem tempo para explorar devidamente os conteúdos.

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

A análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE2 permitiu a identificação das inferências que constam na tabela abaixo relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Não é o modelo tradicional (professor/aluno)	E2.24.955		1	1
		Experimentação e exploração	E2.24.959 E2.25.983	E2.25.988 E2.25.995		4
		Não identificou modelo em concreto	E2.35.1396			1
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Vários filósofos (Cristina Beckert, Peter Singer, Russel Wallace, Peter Sloterdijk, Elmauer Rede, Lynn Margulis)	E2.7.272 E2.34.1374	E2.35.1390	1	3
		Autores que abordam a questão do	E2.8.277 E2.17.675	E2.26.1052		3

		tratamento de aquários				
		Referências de outras áreas	E2.19.737 E2.26.1016	E2.34.1370		3
		Entidades de referência na área (DGESTE, ICNF, DGAV)	E2.27.1061	E2.34.1365		2
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Estruturada em função das valências do Fluviário	E2.23.897		1	1
		Estruturada de forma que a oferta educativa seja diversificada	E2.20.770			1
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adequar o conteúdo das atividades ao público	E2.7.264 E2.23.915	E2.23.908 E2.23.926	1	4

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 40 – Categoria E – Fluviário de Mora: UR, UE e UF

As atividades promovidas pelo SE do Fluviário de Mora, seguem um **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a** que “não é um modelo do professor tradicional, não é! É mais do educador, é o modelo mais do educador, sem dúvida, do educador, nós não somos o professor, não queremos ser o professor!” (E2.24.955).

O RSE2 considera que os técnicos do SE não devem desempenhar o papel tradicional de um professor, e considera que os técnicos do SE são mediadores, tendo afirmado que “nós somos os mediadores” (E2.24.959). Embora referia que o SE do Fluviário de Mora não adota o modelo tradicional de educação, o RSE2 não identificou nenhum modelo, por considerar que o SE “tem que ir beber um bocadinho de tudo. Sim, e daí, (...) também não é lhe ter dito ‘Ai, nós seguimos este método ou este modelo’” (E2.35.1396).

Em termos de abordagem pedagógica seguida pelo SE do Fluviário de Mora, esta assenta nos conceitos de experimentação e exploração, daí que as atividades que promove possuam uma componente “muito prática, muito lúdica, também, tentamos que seja lúdica, muito sensorial” (E2.25.983). A importância conferida pelo RSE2 ao cariz experimental e exploratório das atividades encontra-se registado nas afirmações seguintes: “promovemos esta parte, muitas vezes com a experimentação não científica” (E2.25.988) e “não podem perder essa parte de exploração” (E2.25.995).

Quanto aos **pilares, influências e/ou referências teóricas** seguidas pelo SE do Fluviário de Mora, o RSE2 apontou sobretudo filósofos, dando como exemplos Cristina Beckert, Peter Singer, Russel Wallace, Peter Sloterdijk, Elmauer Rede, Lynn

Margulis. Para o RSE2, é importante entender o pensamento destes filósofos pois ajudam-no refletir sobre as suas práticas e conseqüentemente a melhorar o seu desempenho. Ao longo da entrevista ao RSE2, foram muitas as inferências registadas neste domínio e que apresentam de seguida:

- “fui ler Cristina Beckert, que infelizmente já faleceu, fui ler o utilitarismo, fui ler Peter Singer, por exemplo. Acho a Filosofia a mãe de todas as ciências” (E2.7.272);
- “Russel Wallace, que muitas vezes também foram filósofos (...) Algumas vezes são apenas citações. Alguns deles põem-nos simplesmente a pensar, como por exemplo, Peter Sloterdijk (...) procurei alguns documentos dele, nomeadamente a Elmauer Rede” (E2.34.1374);
- “Lynn Margulis também. Em termos dos modelos pedagógicos, também li muito sobre o método Montessori, mas também já li que o método Montessori só funcionava com Montessori” (E2.35.1390);

Para além das referências teóricas atrás indicadas, o RSE2 mencionou que também tem em conta diversos autores que se dedicam à questão dos aquários, tendo afirmado que:

- “Fui ler obviamente os conteúdos de outros aquários públicos, com certeza, tive que me documentar também” (E2.8.277);
- “Takashi Amano com a sua filosofia um bocadinho oriental, com a filosofia, com a parte estética do wabi-sabi que no seu processo para implementar num aquário é um bocadinho artificial, mas o resultado é tão harmonioso” (E2.17.675);
- “nós baseámo-nos em, fomos consultar como é que era então e como é que é agora e o que é que podemos trazer do então para o agora, para que haja um seguimento, mas também sem esquecer esta parte da renovação” (E2.26.1052).

Ainda no que concerne aos pilares, influências e/ou referências teóricas seguidos pelo SE do Fluviário de Mora, o RSE2 realçou que as suas influências teóricas não se restringem à área da educação ambiental, pelo contrário, O RSE2 deixou evidente que acompanham autores de outras áreas, pois entende que isso representa uma mais-valia para o serviço. Com efeito, as afirmações a seguir apresentadas demonstram o atrás referido:

- “Mas nós não nos ficamos pelas ciências, só, nós vamos ler mesmo tudo. Claro que nos vamos basear numas ciências do meio ou numa biologia, mas vamos ler um bocadinho de tudo” (E2.19.737);

- “nós na educação vamos procurar documentos (...) com valor reconhecido, (...) e até autores que nada têm a ver com a educação ambiental nem com organizações, mas que podem proporcionar uma boa mensagem” (E2.26.1016);
- “Relatório Bruntland, foi transmitido também à Organização das Nações Unidas, mas também lhe posso dizer que muitas vezes a referência foi Carl Sagan, (...), Charles Darwin, ...” (E2.34.1370).

Para concluir, o RSE2 no que se prende com os pilares, influências e/ou referências teóricas, mencionou também que habitualmente acompanha os sites de entidades de referência na área, dando como exemplo, a DGESTE, e afirmando que “nós consultamos, é o site de referência da DGESTE, (...), e nós vamos consultar esta documentação quando temos dúvidas, temos de falar com quem direito, quem melhor se não os professores, para nos tirarem algumas dúvidas” (E2.27.1061).

Adicionalmente, referiu que “eu vou beber a todas as fontes de referência, desde documentos mais técnicos, mesmo publicados pelo ICNF ou pela DGAV, até autores que participam em trabalhos e estudos promovidos pelas organizações das Nações Unidas” (E2.34.1365).

Em relação à forma de **estruturação e segmentação da oferta educativa**, o RSE2 indicou que esta atende à organização interna do Fluvial de Mora, ou seja, tem em consideração os recursos técnicos e materiais existentes na instituição, as diferentes valências do Fluvial de Mora, pois afirmou que “é jogando com todos estes fatores, com toda a equipa do Fluvial, com os recursos humanos do Fluvial também, com as valências que temos no Concelho e especificamente aqui no Parque Ecológico do Gameiro (E2.23.897).

Outro aspeto mencionado pelo RSE2 neste âmbito, consiste no facto da oferta educativa ser estruturada de modo que esta seja o mais diversificada possível. Segundo o RSE2, pretende-se que a oferta educativa seja o mais abrangente possível, não se limitando às visitas. Com efeito, nas palavras do RSE2 “criámos outra estratégia de oferta para diversificar também a oferta da visita só guiada ou só da oficina ambiental ou só das atividades da aventura ambiental” (E2.20.770).

No tocante à **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, os dados recolhidos durante a entrevista ao RSE2 demonstram que, na sua opinião, os conteúdos das atividades devem ser adaptados, sem que isso signifique a perda de informação ou a simplificação em demasia dos conteúdos. Efetivamente, de acordo com o RSE2, “por vezes tem de ser bastante mais simplificada, mas sem perder o conteúdo importante” (E2.7.264).

Na mesma linha de pensamento, o RSE2 afirmou que considera importante “ir trabalhando os materiais, a transmissão da mensagem também, um bocadinho, consoante a faixa etária, consoante a experiência já de vida” (E2.23.926), sendo que “à medida que íamos fluindo pelos ciclos de ensino, íríamos aprofundando de forma diferente e mais adequada já à faixa etária, claro, a tudo, aos conhecimentos” (E2.23.908).

O facto de se proceder à adequação dos conteúdos permite que a mesma atividade possa ser dinamizada junto de utilizadores com faixas etárias distintas. O RSE2 apresenta, na afirmação seguinte, um exemplo em que a mesma atividade pode ser dinamizada de forma diferente consoante a faixa etária/tipo de público, tendo referido “eu poderia ter, (...) ‘Se eu fosse um peixe’, para o pré-escolar, para o primeiro ciclo, para o segundo, para o terceiro, para o secundário, e não falar para nenhum dos ciclos de ensino da mesma coisa” (E2.23.915).

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Todas as afirmações registadas para a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE** e que sustentam a apresentação dos resultados a seguir apresentados, na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Aprendizagens na área das ciências da natureza, química, geologia e matemática	E2.18.686 E2.18.703	E2.19.743 E2.21.830	1	4
		Respeito pelos recursos hídricos e pela biodiversidade	E2.18.720			1
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Procuram satisfazer as necessidades de aprendizagem	E2.24.940		1	1
	F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação com os currículos escolares	E2.19.735 E2.19.745	E2.19.750	1	3

	F4. Características das aprendizagens realizadas	Exploração (o utilizador constrói o seu saber)	E2.14.524	E2.14.542	1	2
		Contexto de educação não-formal	E2.19.740 E2.19.742	E2.19.746 E2.21.814		4

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 41 – Categoria F – Fluvial de Mora: UR, UE e UF

A entrevista realizada ao RSE2 permitiu a identificação de várias inferências relacionadas com o **tipo de aprendizagens proporcionadas** pelo SE do Fluvial de Mora. Neste domínio, o RSE2 considerou que as atividades promovidas concorrem para a realização de aprendizagens na área das ciências naturais, na medida em que exploram várias dimensões da natureza. Como exemplo, o RSE2 mencionou a atividade “Se eu fosse um peixinho” que permite trabalhar várias questões e consequentemente proporciona aprendizagens sobre os peixes de água doce, tendo referido que na atividade “Se eu fosse um peixinho”, portanto, trabalhar com o pré-escolar [risos]...: o que é um peixe? O seu revestimento? Se tem..., como é que respira? Respira? Vê? Ouve? Tem medo? Sente alegria?” (E2.21.830).

O respeito pelos recursos hídricos e pela biodiversidade foi identificada pelo RSE2 como outro tipo de aprendizagem proporcionada aos utilizadores do SE do Fluvial de Mora, tendo referido que “estamos a falar da importância da água doce, outra vez estamos a falar da biodiversidade” (E2.18.720).

Ademais, o RSE2 salientou que a natureza presente num aquário funciona por si só como um professor que estimula o estudo/aprendizagem em diversas áreas do saber. Com efeito, o RSE2 comparou um aquário a um professor, indicando que, na sua opinião, “um aquário é um grande professor em filosofia, matemática, botânica, biologia, zoologia” (E2.19.743).

Por conseguinte, o Fluvial de Mora, tratando-se de um aquário público dotado de um serviço educativo que promove atividades educativas, proporciona aos seus utilizadores aprendizagens em áreas óbvias como a biologia e a botânica, mas também noutras menos evidentes como a química e a geologia, pois para que os animais e plantas que se encontram no aquário sejam bem preservados e conservados é necessário aplicar conhecimentos nessas áreas. A comprovar o atrás dito, apresenta-se a afirmação do RSE2 sobre esta matéria que referiu que

a natureza é o grande professor, portanto, ele dizia isto o aquário é um grande professor e na realidade é. Quem tem aquários em casa sabe que é preciso

saber um bocadinho de química, um bocadinho de biologia, um bocadinho de zoologia, talvez um bocadinho de botânica, também um bocadinho de geologia. Há uma série de áreas de conhecimento dentro de um aquário e isto é muito interessante” (E2.18.686).

Outro tipo de aprendizagens proporcionadas pelas atividades do SE do Fluvialário de Mora consiste na promoção de aprendizagens na área da matemática, uma vez para conseguir recriar corretamente o habitat das espécies existentes no aquário é necessário fazer, por exemplo, “cálculo de volumes, [risos]... , desde conseguir idealizar o habitat para aquela espécie” (E2.18.703).

No que concerne às **perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores**, o RSE2 apenas referiu que no SE do Fluvialário de Mora têm a preocupação de esclarecer todas as questões que lhe são colocadas, não deixando que os utilizadores fiquem com dúvidas sobre os conteúdos que estão a ser apresentados. Com base na afirmação do RSE2 sobre este assunto, em que ele afirma que “dentro de uma linguagem, talvez ainda, entre o apropriado para a faixa etária, mas com um bocadinho já mais de termos técnicos, essa criança tem que ter uma resposta e nós não negamos essa resposta” (E2.24.940), pode-se inferir, ainda que indiretamente, que a perceção do RSE2 é a de que as necessidades de aprendizagem dos utilizadores do SE do Fluvialário de Mora são satisfeitas.

As atividades educativas promovidas pelo SE do Fluvialário de Mora, de acordo com o RSE2, encontram-se em **articulação com os currículos escolares**. Ao abordar esta questão na entrevista, o RSE2 assumiu que no SE “nós vamos ler todos os documentos das metas curriculares” (E2.19.735), o que significa que as atividades têm em conta os conteúdos tratados nas diferentes disciplinas escolares.

De facto, o RSE2 mencionou que o conteúdo das atividades promovidas pelo SE do Fluvialário de Mora “vai sempre roçar o programa curricular das escolas” (E2.19.745), encontrando-se, por conseguinte, em conformidade com os conteúdos programáticos estudados nos diferentes níveis de escolaridade, daí que o RSE2 tenha concluído “sim, nos vários ciclos de ensino” (E2.19.750).

Em termos de principais **características das aprendizagens realizadas**, no âmbito das atividades educativas promovidas pelo SE do Fluvialário de Mora, o RSE2 considerou que “as atividades têm que ser autosuficientes e muitas vezes a exploração é feita do visitante, pelo visitante, para o visitante, nós não estamos a orientar,

simplesmente estamos a disponibilizar o ambiente, é um bocadinho como a natureza funciona” (E2.14.524).

Atenta a afirmação anterior, compreende-se que o utilizador do SE é elemento ativo na construção do seu saber, não estando dependente de um professor que lhe transmita os conhecimentos. Na mesma linha de pensamento, o RSE2 uma das características do trabalho desenvolvido pelo SE é o de “deixar, portanto, toda esta área sensorial trabalhar também em prol da descoberta e da proximidade” (E2.14.542), o que significa que as aprendizagens se baseiam na exploração e na descoberta, concorrendo, por essa via, para o aumento do conhecimento dos utilizadores que frequentam as atividades educativas.

Outra característica das aprendizagens prende-se com o facto de o SE do Fluvial de Mora não ser um contexto de educação formal. O RSE2, em vários momentos da entrevista, salientou que “nós não somos ensino formal” (E2.19.740), tendo reforçado que “nós não somos uma escola de todo” (E2.19.742).

Para o RSE2, é importante vincar que o SE do Fluvial de Mora não corresponde a uma estrutura de educação formal, pelo contrário, trata-se de um serviço cuja atividade se enquadra na modalidade de educação não-formal, partilhando determinados conteúdos e proporcionando aprendizagens em várias áreas do saber, mas sempre numa lógica diferente da escola.

De facto, o RSE2 na afirmação seguinte coloca em evidência essa ideia ao referir que “nós não somos a escola, nós não ensinamos, sensibilizamos” (E2.19.746), dando como exemplo a forma como abordam os conteúdos relacionados com a matemática, tendo referido que “a nossa matemática nos rios não passava pela parte formal, passava pela aplicação à parte não-formal e totalmente informal da matemática” (E2.21.814).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte identifica as inferências relativas à **Categoria G – Divulgação das atividades** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Redes sociais	E2.30.1191		1	1
		Comunicação social	E2.30.1025			1

	G2. Responsável pela divulgação	Equipa de comunicação da Câmara Municipal	E2.30.1194	E2.30.1201	1	2
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	As atividades têm um limite, não importa a divulgação que se faça	E2.31.1218		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 42 – Categoria G – Fluvíário de Mora: UR, UE e UF

O Fluvíário de Mora utiliza como **principais formas de divulgação** as redes sociais e a comunicação social local. O RSE2 destacou as redes sociais como o principal meio para divulgar junto dos seus utilizadores, como se pode ler na afirmação seguinte: “as redes sociais têm sido o maior veículo de divulgação” (E2.30.1191). A página oficial e a comunicação social, em particular a imprensa escrita, são outra forma de divulgação das atividades, ainda que utilizado pontualmente, como se pode depreender da afirmação seguinte: “o *site*, sim..., por vezes temos também na comunicação social, nos media, outros *media*, jornais também fazem divulgação, não é tão frequente, mas sim, também o fazem” (E2.30.1025).

O **responsável pela divulgação** das atividades educativas do Fluvíário de Mora “é a equipa de comunicação da Câmara. Durante alguns anos, fui eu também que fiz” (E2.30.1194). Tendo em conta a afirmação anterior, constata-se que no passado a responsabilidade pela divulgação das atividades cabia ao RSE2, todavia, atualmente, compete à equipa de comunicação do Município de Mora efetuar a divulgação das atividades, como demonstra a afirmação que se segue: “nós no serviço educativo já fizemos isso também..., mas abençoada equipa da comunicação!” (E2.30.1201).

No que concerne às **perceções sobre a forma e alcance da divulgação**, a entrevista realizada ao RSE2 deixa transparecer que este não está preocupado com esta questão, por considerar que independentemente das estratégias de divulgação que possam ser adotadas, o SE e as atividades promovidas pelo Fluvíário de Mora têm uma capacidade limitada. Com efeito, sobre esta matéria o RSE2 referiu que “as atividades têm um limite, (...) por mais divulgação que se faça” (E2.31.1218).

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE2 e que suportam os resultados abaixo apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Ficha pós visita	E2-19.768		1	1
		Guião da atividade	E2.29.1153	E2.29.1167		2
		Não há registo formal	E2.29.1158			1
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Recolha de opiniões dos utilizadores (cartolinas e “Peixe Opinião”)	E2.31.1230 E2.31.1232a	E2.31.1239 E2.31.1235	1	4
		Não há avaliação formal	E2.31.1241			1
		Avaliação do técnico e não da atividade	E2.31.1255	E2.32.1262		2
	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Preocupação em recolher informação	E2.31.1227		1	1
		Importante	E2.31.1232			1
		Utilizado para divulgar o trabalho	E2.31.1252			1
		Em alguns momentos é contraproducente	E2.31.1142	E2.32.1270		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 43 – Categoria H – Fluvial de Mora: UR, UE e UF

O SE do Fluvial de Mora efetua o **registo das atividades promovidas** através do preenchimento de uma ficha. Para esse efeito, o RSE2 indicou que “construímos nós a ficha para o pós-visita, para que possam consolidar a visita” (E2.19.768).

Para além disso, de acordo com o RSE2, o conteúdo das atividades é registado num guião da atividade, embora considere que essa forma de registo apresente várias limitações, nomeadamente a dificuldade em cumprir aquilo que está previsto no guião, conforme se pode ler na afirmação seguinte:

Há uma resenha que nem com boa vontade servirá de guião alguma vez a quem queira seguir aquilo, não vai conseguir fazer qualquer atividade, isso é tudo um

pró-forma é impossível! Não dá! A pessoa tem que assistir, tem que começar a participar também, a ajudar, como nós dizemos. (E2.29.1153).

O registo que existe resume-se a “um guião com tópicos orientadores e para as visitas guiadas igual.” (E2.29.1167). Sobre esta matéria, o RSE2 admitiu que não há registo formal das atividades educativas promovidas pelo SE do Fluvial de Mora, contudo, apesar disso os técnicos do SE conhecem “a estrutura, os materiais que são necessários para fazer aquela atividade, para quantas pessoas é que eu vou ter que preparar materiais” (E2.29.1158).

Para efetuar a avaliação das atividades promovidas, o SE do Fluvial de Mora recorre a diferentes estratégias, embora nenhuma assuma o carácter formal de uma avaliação, como comprova a seguinte afirmação que “não há a formalidade inerente a uma ficha” (E2.31.1241). Os **métodos e procedimentos de avaliação das atividades** adotados pelo SE consistem na recolha de opiniões dos utilizadores que participaram nas atividades através de cartolinas e de um formulário, tendo referido que para esse fim “foi criada a ficha opinião na forma do ‘Peixe Opinião’” (E2.31.1232).

No passado, segundo o RSE2 “tivemos à disposição as tais cartolinas com a opinião, é livre e espontânea” (E2.31.1230) e “neste momento, tenho quadradinhos de papel colorido, caneta à disposição, e quem quiser deixa a sua avaliação, sugestão, opinião” (E2.31.1239). A aplicação formal da avaliação através do preenchimento do formulário ‘Peixe Opinião’ não está a ser efetuada, conforme reconhece ao RSE2 ao afirmar que “nós de momento não estamos a implementar, (...) não estou a implementar o ‘Peixe Opinião’” (E2.31.1235).

Ainda sobre este assunto, o RSE2 esclareceu que era prática sua avaliar o seu desempenho nas atividades promovidas pelo SE do Fluvial de Mora, referindo que o “meu desempenho tinha que ser avaliado, e, portanto, (...) e sujeitei (...) portanto, o meu desempenho nas oficinas ambientais à avaliação de quem as solicitava” (E2.31.1255), contudo, por ter percebido que isso não era funcional nem surtia os efeitos pretendidos, optou por alterar o modo como estava a ser feita a avaliação.

Com efeito, o RSE2 admitiu que “sujeitei-me a isto durante muitos anos, até que também cheguei à altura em que achei que não; ou vou reformular a avaliação da oficina ambiental e não do meu desempenho na oficina ambiental” (E2.32.1262).

Em relação às **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades**, os dados recolhidos através da entrevista ao RSE2 demonstram que “desde o primeiro dia que nós recolhemos o máximo de informação possível sobre o Fluvial e os

espaços do Fluvíario” (E2.31.1227). Esta afirmação deixa transparecer que a questão da avaliação sempre esteve presente, daí que do ponto de vista do RSE2 “isto é importante!” (E2.31.1232). As avaliações e opiniões deixadas pelos utilizadores do Fluvíario de Mora é utilizada como forma de promoção da instituição, pois o RSE2 referiu que “fotografamos, já temos publicado nas redes sociais também, com um obrigado, um obrigado, transmitimos alguma opinião importante” (E2.31.1252).

A informação recolhida ao longo dos anos para efeitos de avaliação do serviço, encontra-se guardada, mas, como a certa altura, o SE do Fluvíario de Mora começou a notar alguma resistência no preenchimento dos formulários de avaliação colocaram de lado esse procedimento, conforme referido pelo RSE2 que afirmou que “temos todas as fichas de opinião guardadas, mas foi por aí que ela foi removida, porque começámos a notar a resistência ao preenchimento de um formulário...” (E2.31.1142), daí que tenham deixado de o fazer, pois no entender do RSE2 “implementar algo assim, acho que não faz sentido neste momento e até seria, mais uma vez contraproducente” (E2.32.1270).

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

De seguida, apresentam-se os registos obtidos durante a entrevista ao RSE2 no atinente à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação	11. Público-alvo das atividades promovidas	Todo o tipo de público	E2.32.1276	E2.32.1276	1	2
	12. Perfil dos utilizadores	Perfil diversificado	E2.23.904 E2.32.1281	E2.32.1287 E2.33.1347	1	4
	13. Participação do público nas atividades	Participam com entusiasmo	E2.28.1134 E2.28.1136	E2.29.1143 E2.32.1288	1	4
			Renovam a visita	E2.32.1296	E2.33.1301	
	14. Distribuição da frequência do público	Nas férias famílias e grupos	E2.34.1350		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 44 – Categoria I – Fluvíario de Mora: UR, UE e UF

O RSE2, quando questionado sobre o **público-alvo das atividades promovidas** pelo SE do Fluvíario de Mora, indicou que são todas as pessoas que se identificam com as temáticas abordadas naquela instituição, tendo afirmado que “no serviço educativo, o público-alvo são as pessoas do mundo” (E2.32.1276). No entender

do RSE2, o SE do Fluvialrio de Mora “n3o tem um p3blico-alvo especifco” (E2.32.1276), precisamente por considerar que as atividades promovidas se destinam a todos aqueles que queiram conhecer aquele servio e explorar as tem3ticas associadas ao mundo dos rios.

Relativamente ao **perfil dos utilizadores**, o RSE2, 3 semelhanca do que aconteceu com o p3blico-alvo, tamb3m n3o especificou nenhum perfil, tendo afirmado que o perfil do utilizador do SE do Fluvialrio de Mora 3 “muito diversificado” (E2.23.904). Segundo o RSE2, o SE recebe utilizadores de v3rias proveni3ncias geogr3ficas, como consta da afirmao seguinte:

j3 houve um bocadinho de tudo, por exemplo, em termos de 3rea geogr3fica, cheg3mos a ter visitas de escolas de Espanha, mas tamb3m 3 muito da 3rea da zona da Grande Lisboa, (...) 3 menos frequente termos visitas do norte do pa3s (E2.32.1281).

O mesmo se verifica em relaao 3 faixa et3ria dos utilizadores do SE do Fluvialrio de Mora, que podem vir inseridos em diferentes tipos de grupos, como por exemplo num grupo escolar, fam3lia e/ou associaoes. Neste dom3nio, o RSE2 afirmou que “V3m fam3lias, v3m muitas universidades seniores tamb3m, vinham grupos de reformados” (E2.33.1347), tendo acrescentado que os s3o visitados por “escolas e grupos tamb3m, de todas as idades” (E2.32.1287).

No referente 3 **participao do p3blico nas atividades**, o RSE2 mencionou que os utilizadores do SE do Fluvialrio de Mora participam nas atividades com entusiasmo, dando como exemplo os utilizadores que v3m integrados em grupos escolares, referindo que “algumas v3m muito entusiasmadas (...) podem sair em visita de estudo e vir novamente visitar outros s3tios, conhecer outras pessoas e outros locais e fazer coisas diferentes” (E2.28.1136).

Segundo o RSE2, “as crianas que nos visitam s3o muito participativas” (E2.28.1134), isto 3, os utilizadores mostram-se interessados naquilo que lhes est3 a ser transmitido, adotando uma atitude participativa, o que o RSE2 encara como sendo muito positivo, pois afirmou que 3 “muito bom sentir que h3 interesse, que h3 vontade de participar, que s3o colocadas questoes, que eles contam uma hist3ria de algo que lhes aconteceu” (E2.29.1143).

A atitude participativa demonstrada pelos utilizadores do SE do Fluvialrio de Mora, na 3tica do RSE2, traduz-se tamb3m no seu regresso. Por outras palavras, os

utilizadores do SE, sobretudo as escolas, repetem nos anos seguintes a ida do Fluviário, como se percebe da afirmação do RSE2 sobre esta questão:

há escolas que nos procuram, que eu sei que têm o seu plano muito bem definido em termos de visitas, onde é que vão e onde e ele é rotativo, por exemplo, é um plano que é realizado ou renovado quatro em quatro anos (E2.32.1288).

A mesma ideia é reforçada na afirmação seguinte em que o RSE2 admite que os utilizadores/escolas “renovam a visita, mas uns anos mais tarde. Isto tem sido frequente” (E2.32.1296), e voltando a referir outra vez que “de X em X anos, vêm nos visitar, renovam a sua visita ao nosso espaço” (E2.33.1301).

Em termos de **distribuição da frequência do público**, o RSE2 mencionou que em período de férias são procurados por grupos turísticos e por família, tendo afirmado que “vêm fazer uma visita em programas como grupos de agências de viagens também, passam por aqui, muito obrigada por passarem por aqui, famílias em férias, quer seja na ida, quer seja no regresso, acabam por passar por aqui também” (E2.34.1350).

Apesar de não o mencionar diretamente, depreende-se que, durante o ano letivo, o SE do Fluviário de Mora é procurado pelas escolas como complemento das aprendizagens que realizam em contexto de sala de aula. Em face do dito anteriormente, pode deduzir-se que consoante a época do ano assim é o tipo de público que frequenta o SE do Fluviário de Mora.

23.2.4. Síntese dos resultados do caso Fluviário de Mora

De seguida, apresenta-se a síntese dos resultados relativos ao caso Fluviário de Mora:

- **Motivos para a criação:** na origem da criação do Fluviário de Mora reside a vontade de um autarca levar o nome do concelho de Mora mais além através da divulgação daquilo que este tem de melhor para oferecer. Tratando-se de um aquário público que se enquadra na tipologia dos parques zoológicos, esta infraestrutura está obrigada por lei a desenvolver uma atividade educativa;
- **Funcionamento:** a atividade do Fluviário de Mora é assegurada por técnicos com formação na área da biologia que desempenham funções nas áreas operacionais que suportam a atividade, mas também na área educativa,

efetuando o acompanhamento e orientação das visitas e na realização de oficinas ambientais. Existe uma equipa dedicada ao serviço educativo que é constituída por um número reduzido de elementos com formações em diferentes áreas, no entanto, todos são polivalentes e possuem um vínculo laboral estável;

- **Instalações e equipamentos:** o edifício onde se encontra instalado o Fluviário de Mora foi construído de raiz para esse fim. Esta infraestrutura está dotada de aquários de grandes dimensões com espécies animais de água-doce, nacionais e exóticas. Integrado em pleno Parque Ecológico do Gameiro, este aquário público possui uma exposição permanente que simula o percurso de um rio. A atividade do Fluviário de Mora é suportada pelas verbas do orçamento municipal e através do financiamento de projetos, para além da receita arrecadas através da bilheteira;
- **Atividades educativas:** o Fluviário de Mora promove e dinamiza um conjunto de atividades de cariz educativo, entre as quais se destacam as visitas orientadas, oficinas pedagógicas, sala de aula/laboratório, exposições e projetos científicos. Munido de um projeto/programa educativo destinado à divulgação e conservação das espécies e habitats dos animais de água-doce, realiza em parceria com a comunidade envolvente, incluindo a escolar, atividades educativas gratuitas dirigidas a todos os interessados na temática abordada naquela infraestrutura;
- **Abordagem pedagógica:** as atividades educativas do Fluviário de Mora têm por base a experimentação, não se limitando a expor os conteúdos. Com influências provenientes de diversas áreas do saber, sobretudo da área da Filosofia, estruturam a oferta educativa em função das valências do Fluviário, havendo o cuidado de adaptar os conteúdos às características dos diferentes públicos que utilizam o serviço educativo;
- **Aprendizagens proporcionadas:** as atividades educativas resultam na realização de aprendizagens no que respeita à educação ambiental, à biologia e zoologia, mas também na matemática, etc., procurando que as atividades abordem conteúdos constantes dos currículos escolares, servindo assim como veículo para potenciar e consolidar aprendizagens fora do contexto de educação formal;
- **Divulgação das atividades:** a estratégia de comunicação adotada para divulgar as atividades promovidas pelo Fluviário de Mora passa pela aposta nas redes

sociais e pela utilização dos meios digitais como a página oficial para efetuar a divulgação das atividades desenvolvidas, sendo essa uma responsabilidade do Gabinete de Comunicação da Câmara Municipal de Mora;

- **Registo e avaliação das atividades:** no Fluviário de Mora existe a prática informal de registar e avaliar as atividades educativas promovidas. Neste domínio, elabora guiões de visita com os tópicos orientadores e recolhe as opiniões dos utilizadores do serviço, reconhecendo, no entanto, que nem sempre implementa procedimentos de avaliação, embora seja reconhecida a importância destes procedimentos;
- **Público-alvo:** as atividades promovidas pelo Fluviário de Mora destinam-se a todos os tipos de públicos, não existindo um perfil específico do utilizador daquele serviço. Apesar disso, o Fluviário de Mora é procurado sobretudo por grupos escolares, por grupos turísticos e famílias, sendo variável a distribuição da frequência do público ao longo do ano.

23.3. Herdade Vale da Rosa

A Herdade Vale da Rosa – Sociedade Agrícola Lda, adiante designada Herdade Vale da Rosa, situa-se no concelho de Ferreira do Alentejo, distrito de Beja.



Figura 27 – Entrada da Herdade Vale da Rosa
Fonte: *Google Maps*

Trata-se de uma empresa agrícola dedicada à produção e comercialização de uva de mesa, particularmente as uvas sem grainha. Esta sociedade agrícola foi constituída em 2000 pelo Comendador António Silvestre Ferreira e contempla uma área de vinha de cerca de 280 hectares, onde são produzidas uvas com e sem grainha de diferentes variedades nas colorações branca, preta e rosada.



Figura 28 – Logótipo Vale da Rosa

A Herdade Vale da Rosa é atualmente o maior produtor nacional de uva de mesa e de acordo com informação recolhida no *site* da empresa os seus métodos de produção baseiam-se no sistema de condução em pérgula e no ambiente protegido que permitem antecipar a produção de algumas variedades e simultaneamente prolongar outras,

tornando possível a produção de uva de mesa ao longo de cerca de seis meses, desde meados de junho até ao final de novembro.

Para além das valências tradicionais de uma empresa desta natureza, como embalagem, armazenamento e expedição, a Herdade Vale da Rosa criou uma área dedicada ao turismo através da qual promove um conjunto de atividades de divulgação da marca e dos procedimentos inerentes à produção de uva, entre as quais se destacam as visitas à vinha da Herdade.

23.3.1. Análise documental da Herdade Vale da Rosa

Para efeitos de análise documental, a Herdade Vale da Rosa apenas disponibilizou dois folhetos onde constam elementos informativos relativos à realização de visitas à Herdade. A análise documental considerou ainda a informação constante na página oficial da entidade.

Embora seja reduzido o número de documentos objeto de análise documental, estes foram estudados tendo em conta as seguintes dimensões de análise: organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e comunitária.

23.3.2. Observação realizada na Herdade Vale da Rosa

A observação realizada na Herdade Vale da Rosa incidiu sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

A observação realizou-se num dia em que estava a decorrer uma atividade dirigida a alunos do ensino secundário, tendo a investigadora assistido à dinamização da atividade. Este facto permitiu observar *in loco* a forma como se encontra estruturada a visita e quais os conteúdos abordados durante a mesma, para além de se observar a interação existente entre os utilizadores e os promotores da visita.

À entrada da Herdade Vale da Rosa, localiza-se um **edifício** que serve simultaneamente como espaço de acolhimento e espaço de venda de produtos. Esta infraestrutura apresenta uma arquitetura moderna, com grandes vidraças voltadas para a vinha, possuindo uma esplanada que permite aos visitantes a realização de piqueniques. Localizado a cerca de 3 Km da vila de Ferreira do Alentejo, a Herdade da Rosa encontra-se devidamente sinalizada com *placards*. O edifício foi construído para

a função que desempenha apresentando-se dotado de bons acessos e preparado para receber pessoas com mobilidade reduzida. Perto do edifício, existe um parque de estacionamento e na restante Herdade localiza-se a unidade fabril propriamente dita e a vinha.

A **organização do espaço** encontra-se estruturada em setores/departamentos, podendo observar a existência dos seguintes: setor operacional, administrativo e financeiro. Os utilizadores apenas têm acesso a determinadas áreas, necessitando de acompanhamento por parte dos técnicos em áreas reservadas como a operacional (embalamento, por exemplo). O mesmo acontece com o espaço da vinha, onde os utilizadores apenas a podem visitar na presença de um dos técnicos. A visita à vinha obedece a um percurso previamente definido, passando por pontos específicos como a Casa dos Morcegos, Berçário, Minhocário, Vermicompostagem. Além do espaço da vinha, os utilizadores podem visitar a loja existente no edifício de entrada e utilizar livremente o espaço exterior.

Para a realização das visitas à vinha, a Herdade Vale da Rosa dispõe de alguns **equipamentos**, entre os quais dois tratores com reboque que são utilizados para transporte dos utilizadores no percurso que efetuam na Herdade. Esses tratores possuem bancos e cobertura para maior conformo dos utilizadores. Na vinha, observou-se a existência de sinalética com informação sobre a casta das vinhas e outra informação técnica. O auditório/sala de apresentações, existente no edifício de receção dos utilizadores, está equipado com cadeiras e mesas e um ecrã de grandes dimensões que serve de apoio à dinamização de eventos e apresentações. Nesse espaço, o utilizador pode consultar e levar folhetos promocionais e desdobráveis assim como visualizar um vídeo que contextualiza a produção da uva sem grainha.

As **atividades educativas** ocorrem maioritariamente no espaço da vinha e consistem em visitas guiadas, apresentações e degustações de produtos. Os conteúdos abordados nas atividades educativas estão relacionados com a história da empresa, a sua atividade produtiva e a sua preocupação em termos ambientais, observando-se a articulação com os currículos escolares, nomeadamente em matérias relacionadas com a preservação do meio ambiente e com a agricultura biológica, questões ambientais, processo de rega, profundidade e adubos, preocupações ambientais, sustentabilidade. Na atividade observada, constatou-se que a apresentação dos conteúdos segue um modelo expositivo, recorrendo com frequência a analogias para explicar, por exemplo, o processo de produção e tratamento de vinhas, potenciando a realização de aprendizagens no âmbito da educação ambiental, agricultura biológica e sustentável. A

participação dos utilizadores é incentivada, privilegiando-se a participação do coletivo em detrimento do individual.

Em termos de **materiais didático-pedagógicos**, observou-se que a vinha é o principal recurso utilizado nas atividades educativas promovidas pelo Herdade Vale da Rosa. A vinha é o ponto de partida para abordar os conceitos e conteúdos e todos os materiais (folhetos, vídeos) têm por base a vinha e as etapas envolvidas no seu tratamento. As várias paragens que são efetuadas ao longo da vinha apoiam-se nos recursos naturais existentes, funcionando como recursos didático-pedagógicos. Os técnicos do serviço educativo da Herdade Vale da Rosa apresentam-se como mediadores entre os conteúdos apresentados e os utilizadores, pois explicam e demonstram os processos associados ao tratamento da vinha e da produção de uva sem grainha.

23.3.3. Entrevista realizada ao RSE da Herdade Vale da Rosa

Categoria A – Motivação para a criação do SE

As afirmações a seguir apresentadas resultam do trabalho de análise de conteúdo realizada à entrevista ao RSE3 da qual emergiu a **Categoria A – Motivação para a criação do SE e suas subcategorias** e que se encontra registada na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Marketing e comunicação	E3.2.56	E3.3.91	1	2
	A2. Missão e objetivos do SE	Aproximação dos consumidores à marca	E3.3.112	E3.9.348	1	2
	A3. Documentos normativos	Ficheiro que sistematiza o tipo de visita	E3.4.137		1	1
	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E3.4.146	E3.7.246	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 45 – Categoria A – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

A entrevista realizada ao RSE3 permite perceber que as **principais razões identificadas para a criação do SE** na Herdade Vale da Rosa se prendem com questões de *marketing* e comunicação. Segundo o RSE3,

o Vale da Rosa (...) percebeu que havia uma necessidade, até porque as visitas às herdades, todas que nós conhecemos fazem visitas porque têm necessidade de ter mais uma ferramenta de promoção da marca do produto que produzem. E a parte do enoturismo, as visitas de lazer ou outras, ou alojamento, ou restaurante de uma herdade, é tudo uma forma de ferramenta de promoção para comunicação, marketing, vendas (E3.2.56).

Por conseguinte, as motivações que estão na base da criação do SE da Herdade Vale da Rosa devem-se a razões relacionadas com a necessidade de promover a marca/empresa, de divulgar os seus produtos e por essa via acrescentar valor à empresa. O SE da Herdade Vale da Rosa foi criado com o intuito de ser uma ferramenta de

marketing, comunicação, e sobretudo para também dar a conhecer e a desmistificar um pouco da uva, da uva sem grainha que normalmente as pessoas associam que é um produto transgénico e não é. Portanto, é uma ferramenta de apoio à parte da comunicação e do marketing (E3.3.91).

Tratando-se de um mecanismo para promover o produto e conseqüentemente a empresa, a **missão e objetivos do SE** consiste em contribuir para a aproximação e identificação dos consumidores da marca/empresa, daí que o RSE3 afirme que

a nossa função principal é que eles aprendam e que gostem e que cheguem a casa e que saibam dizer "olha", e vão ao supermercado neste caso ou que estejam em qualquer sítio ou vejam uma publicidade e associam "Eu já fui ao Vale da Rosa, eu já estive no Vale da Rosa, eu sei que eles, eu sei a qualidade do produto deles" (E3.3.112).

Através do SE, pretende-se chegar a um número mais alargado de consumidores, desmistificando algumas ideias preconcebidas em relação ao produto comercializado, como pode ser comprovado nas palavras do RSE3 quando afirma que "o nosso principal objetivo é fazer chegar às pessoas que isto não é, que nós não

fazemos nada à uva para ela dizer-se que não tem grainha, que na verdade tem” (E3.9.348).

No que respeita à existência de **documentos normativos** que suportem a criação e funcionamento do SE, o RSE3 reconheceu que não produzem planos nem relatórios de atividades nem existe qualquer regulamento. Apesar disso, o RSE3 referiu que têm um ficheiro onde registam as visitas que realizam, conforme se pode constatar na afirmação seguinte: “não podemos dizer que é o relatório, mas nós temos, obviamente, um ficheiro que esquematiza o tipo de visitas que nós fazemos” (E3.4.137).

Considerando que o SE nasce de uma necessidade de *marketing* e comunicação, a sua atividade está diretamente ligada com outras áreas/setores da empresa, sendo que

a que temos uma ligação mais direta, podemos dizer que é com a área da produção (...) e talvez o marketing porque em termos de comunicação temos de passar sempre pelo departamento de marketing para haver coerência na comunicação e mantermos a linha de pensamento” (E3.4.146).

Sobre a **relação do SE com os outros serviços da instituição**, o RSE3 acrescentou que recorrem com frequência a diversos setores da empresa para explicarem como funciona a produção por isso, “nós tivemos que também ir buscar os técnicos de campo que estão relacionados com essa atividade (...) tivemos que ir buscar um membro de cada departamento para acompanhar essas equipas” (E3.7.246), garantindo, deste modo, que a mensagem é corretamente passada aos utilizadores.

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

Os dados recolhidos durante a entrevista ao RSE3, relativos à **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, encontram-se sistematizados na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior (licenciatura em Turismo)	E3.1.11		1	2
		Experiência profissional em animação turística e	E3.1.20	E3.1.26		1

		dinamização de visitas				
	B2. Constituição da equipa do SE	Equipa constituída por três elementos	E3.5.164	E3.5.173	1	2
	B4. Critérios na contratação dos RH	Não é exigida formação superior	E3.6.196		1	1
		Experiência prévia na área	E3.6.231	E3.7.237		2
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Conhecer experiências no mesmo setor/área	E3.6.200		1	1
	B6. Principais funções desempenhadas	Promoção turística e dinamização de visitas	E3.1.13 E3.2.37	E3.5.183	1	3
	B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Colaboradores com contrato e em exclusividade de funções	E3.5.168 E3.5.171	E3.5.179	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 46 – Categoria B – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

No processo de análise de conteúdo da entrevista, foram registadas três inferências que permitem traçar o **perfil do responsável pelo SE** que se apresentam de seguida.

O RSE3 é licenciado em turismo e trabalha como técnica de turismo há cinco anos na Herdade Vale da Rosa, como demonstra a seguinte afirmação: “eu sou técnica de turismo. Tirei o curso de licenciatura (...) estou no Vale de Rosa há cinco anos” (E3.1.11). Toda a experiência profissional do RSE3 é na área da animação turística, nomeadamente na realização de visitas turísticas tendo em vista a promoção de produtos ou destinos.

O RSE3 mencionou que

eu sempre trabalhei na área da animação turística e a fazer visitas para grupos (...) trabalhava na zona de Castelo Branco, Fundão, na promoção das visitas à Cereja de Fundão e os comboios turísticos. Também trabalhei nas Aldeias de Xisto, em visitas às Aldeias do Xisto e Geoparque Naturtejo (E3.1.20).

O RSE3 destacou a sua experiência profissional na realização de visitas com escolas, universidades e público em geral, como se verifica quando este afirma que: “sempre fiz visitas com escolas, universidades, visitas de estudo e depois também as visitas normais de lazer ao público em geral” (E3.1.26).

A **equipa do SE** da Herdade Vale da Rosa é **constituída** por quatro elementos. De acordo com o RSE3 integram a equipa do SE quatro elementos, entre eles o proprietário: “somos três, quatro, com o doutor António ou com a outra colega que faz a substituição” (E3.5.173). Três dos elementos exercem as suas funções a tempo inteiro e obedecem a uma hierarquia interna, conforme refere o RSE3

nós aqui a tempo inteiro estamos três. A hierarquia superior é o Nuno, que é o responsável pelo departamento, acima dele está o Dr. António, obviamente, é o proprietário (...) Na falta de Nuno temos outra pessoa que também nos dá apoio (...) Depois estou eu e depois está a colega” (E3.5.164).

Quanto aos **critérios na contratação dos RH**, o RSE3 mencionou que “não exige que a pessoa seja formada, tenha o grau académico XPTO” (E3.6.196), isto é, não consideram essencial que os elementos da equipa tenham formação académica em determinada área. Todavia, na contratação de recursos humano

o que normalmente nós tentamos fazer é ir buscar por questões de facilidade, obviamente, não temos que estar outra vez a explicar como é que vai decorrer a visita, o que é que nós pretendemos, aí tentamos buscar as pessoas que já costumam habitualmente dar-nos apoio e aí os recursos humanos é que já têm sinalizadas um grupo de pessoas que quando nós precisamos são essas pessoas que vêm (E3.6.231).

A mesma ideia encontra-se expressa na afirmação seguinte, na qual o RSE1 diz que contratam elementos que “já tiveram experiência ou então, apesar de não estar a trabalhar aqui, já trabalharam noutra sítio, nessa área também” (E3.7.237). As afirmações atrás apresentadas colocam em evidência que um dos critérios para a contratação de recursos humanos é estes deterem experiência profissional na realização de visitas e conhecerem os procedimentos/tarefas inerentes às funções que irão desempenhar.

A integração na equipa do SE, de acordo com o RSE3, não está condicionada à frequência de uma formação específica. No entanto, salienta que a **formação/preparação dos técnicos para as atividades** é efetuada através da participação em eventos que estimulam/promovem a formação profissional, nomeadamente *workshops*, seminários e congressos, como demonstra a seguinte afirmação:

se tivermos a oportunidade de fazer, por exemplo, um workshop, um seminário, um congresso, uma pós-graduação, se tivermos a oportunidade de fazer, (...) o que nós às vezes fazemos é, por exemplo, tirar, fazer um dia para ir conhecer outros espaços idênticos ao nosso para ver como é que eles fazem, o que é que nós podemos fazer também para, para melhorar ou então se... até às vezes nem é tanto para melhorar, é mais para nós abirmos os nossos horizontes e ver o que é que os outros também estão a fazer, mas isso sim” (E3.6.200).

Outro aspeto que se destaca na afirmação do RSE3 sobre este tema é o facto dos técnicos do SE da Herdade Vale da Rosa acompanharem o trabalho desenvolvido por entidades que atuam no mesmo setor e que são uma referência na área, o que remete para o conceito/técnica de *benchmarking*.

Quando questionado sobre as **principais funções desempenhadas** pelos técnicos do SE, o RSE3 referiu que no seu caso está “exclusivamente dedicada à parte turística e a esta área comercial também que é uma valência associada e um promotor também da comunicação e marketing, nomeadamente as visitas, claro, que é a minha principal função aqui” (E3.1.13).

A função principal do RSE3 está diretamente ligada à divulgação dos produtos através da realização das visitas. Além disso, compete ao RSE3 assegurar a gestão das marcações e realização das visitas, nomeadamente efetuar o atendimento dos utilizadores e preparar as visitas de acordo com as necessidades manifestadas, como esclarece o RSE3 ao afirmar que

qualquer marcação ou pedido de uma escola, de uma universidade sénior, de uma universidade em geral, de uma escola profissional essas marcações são concentradas em mim, porque depois sou eu que faço o agendamento delas, estruturo a visita no sentido de disponibilidade ou não, qual é o interesse ou motivação da escola” (E3.2.37).

O apoio logístico inerente à realização da visita é outras das funções desempenhadas pelos elementos que integram a equipa, como se pode verificar na seguinte afirmação: “ela dá todo o apoio logístico, digamos assim, às visitas e à preparação da visita. E depois eu é que faço, que realizo a visita. Ela também não faz orçamentos” (E3.5.183)

Alguns dos membros que integram a equipa do SE da Herdade Vale da Rosa possuem **vínculo** contratual com a empresa e desempenham as suas funções a tempo inteiro. O RSE3 afirmou que “eu sou colaboradora o tempo inteiro, digamos assim, com a Vale da Rosa, o Nuno é consultor [externo]” (E3.5.168) e que “a colega também é colaboradora da Vale da Rosa. Ela está há menos tempo. Eu e o Nuno estamos há cinco anos, ela está há um ano, um ano e meio, mais ou menos” (E3.5.171).

Das palavras do RSE3, percebe-se que dois dos três elementos da equipa do SE são colaboradores da empresa, enquanto um deles, apesar de ter ligação à empresa, foi identificado como sendo consultor externo. Tanto o RSE3 como o consultor externo desempenham essas funções há cinco anos enquanto o outro elemento da equipa trabalha neste setor há cerca de um ano e meio. Por fim, o RSE3 mencionou que todos os elementos trabalham em regime de exclusividade, como se depreende da seguinte afirmação: “pode considerar exclusividade, sim” (E3.5.179).

Quando questionado sobre a necessidade de contratar mais elementos para a equipa, o RSE3 considerou que “temos uma equipa que somos a tempo inteiro e depois quando temos necessidade por causa de picos de marcações de visitas ou agendamentos ou eventos recrutamos pessoal de apoio aos recursos humanos” (E3.6.216).

Do atrás referido pelo RSE3, compreende-se que o número de elementos que integram a equipa do SE são suficientes e que as necessidades pontuais são suprimidas através do recurso à contratação temporária de novos colaboradores. Por conseguinte, o RSE3 deu a entender não existir **necessidade de reforço da equipa**, pois os colaboradores afetos a essas funções asseguraram a atividade, exceto em alturas do ano específicas em que a procura aumenta significativamente. Nesses casos, colmatam as necessidades recorrendo à contratação temporária de novos elementos.

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

A tabela seguinte contém as inferências constantes na entrevista ao RSE3 sobre a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** e respetivas subcategorias e que serão utilizados na apresentação dos resultados.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Infraestrutura criada para o efeito	E3.7.26		1	1
		Espaço para receber	E3.7.268			1

		utilizadores e para venda de produtos				
	C2. Forma de organização dos espaços	Percurso predefinido para visita à Herdade	E3.8.298 E3.8.299	E3.8.302 E3.8.307	1	4
	C3. Equipamentos	Trator e carro elétrico	E3.8.312		1	1
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Espaço para acolhimento dos utilizadores	E3.9.343		1	1
		Campo/vinha	E3.9.352	E3.9.354		2
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Vídeo promocional	E3.8.282 E3.21.814	E3.25.996	1	3
	C6. Fontes de financiamento, recursos financeiros	Orçamento (limitado)	E3.10.378		1	1
		Financiamento através de projetos	E3.10.381			

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 47 – Categoria C – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

A promoção de atividades educativas na Herdade Vale da Rosa é suportada, para além dos meios humanos, pela existência de meios materiais e equipamentos, especificamente destinados a esse fim.

Em termos de **instalações e edifício**, o RSE3 fez questão de frisar que antes da criação do SE na Herdade Vale da Rosa não existia qualquer infraestrutura naquele espaço, por isso houve a necessidade de criar as condições necessárias para receber utilizadores, promover os seus produtos e tornar possível a realização de visitas à Herdade. De acordo com o RSE3, tudo teve de ser criado

de raiz, não havia nada! Isto era um estacionamento. Nós quisemos ter um sítio para receber as pessoas, que tivesse também, obviamente, os serviços de casas de banho, zona para fazer degustações, apresentações de produto e venda, que é o sítio onde nós estamos. E depois quisemos dois espaços que servisse para as pessoas que quisessem almoçar, fazer piquenique, aqui, temos uma esplanada com mesas e um espaço multifunções fechado que serve para receber ah, as visitas, seja as escolas, as empresas, mas que também serve para fazer conferências, reuniões ou almoços (E3.7.268).

É notório, nas palavras do RSE3, a preocupação em dotar a empresa de espaços que permitam receber os utilizadores, divulgar e comercializar os seus produtos, como

demonstra a afirmação do RSE3 ao referir que pretendiam ter um “espaço para receber as pessoas e que tivesse e que fizéssemos comunicação da loja, também de vender os nossos produtos” (E3.7.264). Além disso, o SE conta ainda com um espaço que pode ser utilizado para diferentes fins, nomeadamente a realização de conferências e apresentações.

Na observação realizada às instalações e edifício, a investigadora constatou a existência de infraestruturas destinadas ao acolhimento dos utilizadores e à venda de produtos bem como a existência de um espaço fechado utilizado para a realização de conferências e/ou apresentações. As instalações e edifício foram criados propositadamente para esse efeito e situam-se à entrada da Herdade, podendo ser acedidos gratuitamente por qualquer pessoa.

No que respeita à **forma de organização dos espaços**, o RSE3 mencionou que o percurso da visita à Herdade se encontra estruturado, afirmando que “*nós temos um percurso principal definido*” (E3.8.298). Embora seja um percurso predefinido, o RSE3 salientou que

às vezes pode haver alterações se houver algum trabalho que esteja a fazer-se naquela zona e que ele esteja cortado, mas o percurso está sempre delineado e passa, obviamente, pelos pontos de interesse que para nós são importantes de passar” (E3.8.299).

Segundo o RSE3, o percurso da visita pode ser alterado em função dos trabalhos que estão a decorrer na vinha, dos interesses/motivações específicas manifestados pelos utilizadores e do tempo disponível. Com efeito, “[o percurso] pode ser reduzido em função do tempo que as pessoas têm para visita (...) ou, então, pode ser alterado se as motivações das pessoas que vêm cá forem específicas” (E3.8.302).

O RSE3 reforça que o percurso, sempre que necessário, é adaptado às necessidades manifestadas pelos utilizadores, como se pode comprovar na afirmação seguinte:

direcionados e nós somos da escola do curso tal, da empresa tal ou temos uma motivação, e aí nós passamos, ou da instituição, não sei das quantas e aí nós temos que alterar o percurso porque temos que passar em determinados pontos que habitualmente não passamos (E3.8.307).

Para a realização das vistas, o SE da Herdade Vale da Rosa conta com alguns **equipamentos**, nomeadamente “duas viaturas, que é um trator que foi convertido, tem o trator e o reboque, que tem bancos para as pessoas sentarem. (...) depois temos um carrinho elétrico” (E3.8.312). Estes equipamentos são fundamentais, pois asseguram o transporte dos visitantes pela vinha, permitindo a passagem por diferentes pontos de interesse ao longo do percurso.

Apesar do RSE3 não o ter mencionado, durante a observação realizada pela investigadora, verificou-se que os espaços de acolhimento, loja e sala de apresentações se encontram equipados com mesas e cadeiras e um televisor de grandes dimensões utilizado para visualizar o vídeo de apresentação da Herdade.

Quanto aos **espaços onde ocorrem as atividades educativas**, o RSE3 afirmou que “as pessoas são recebidas aqui no espaço onde nós estamos, fazemos a apresentação, o enquadramento” (E3.9.343). Os utilizadores são recebidos pelos elementos da equipa do SE no espaço destinado ao acolhimento e loja e aí efetuam a contextualização da visita e da empresa e “depois fazemos um tour no campo que leva cerca de 45 minutos, em que temos várias paragens em pontos de interesse” (E3.9.352). Ao longo da visita ao campo “vamos vendo quais são as vinhas que têm mais interesse (...) passamos no campo experimental, ou no berçário, por assim dizer, passamos no minhocário” (E3.9.354).

Pelas afirmações do RSE3, podemos deduzir que o campo/vinha é o principal espaço onde as atividades educativas são realizadas e que é o mote para a exploração de diferentes temáticas/conteúdos.

Acerca dos **recursos e materiais didático-pedagógicos**, o RSE3 afirmou que “temos um vídeo (...) que tem mais ou menos o enquadramento todo do processo da nossa produção, que é mais um suporte digital para dar apoio à visita e para eles poderem ver” (E3.8.282). De acordo com o RSE3

o vídeo é institucional, serve para promoção, comunicação da imagem da empresa, da atividade, (...) nós usamos esse vídeo, serve para muita coisa, serve para comunicar todo o processo da atividade da empresa, desde o campo até a embalagem sair para o cliente e fala de todos os procedimentos que são feitos na vinha” (E3.25.996).

O vídeo mencionado pelo RSE3 é um recurso didático utilizado para contextualizar a atividade da empresa e divulgar os procedimentos subjacentes à produção de uva sem grainha.

Adicionalmente sobre os recursos e materiais didático-pedagógicos, o RSE3 fez referência à existência de “folhetos, folhetos de informação, nós temos flyers e temos revistas, que, obviamente, podem levar à vontade e que aí também têm a informação. A informação que eles precisam de conhecer e saber está toda nesses folhetos” (E3.21.814). As palavras do RSE3 demonstram que tanto o vídeo como os folhetos funcionam simultaneamente como recurso didático e como ferramenta de comunicação e marketing.

Em relação às **fontes de financiamento e recursos financeiros**, o RSE3 considerou que “os orçamentos nunca são suficientes porque nós queremos sempre mais e queremos fazer mais” (E3.10.378). Daqui se depreende que embora o SE do Vale da Rosa conte com financiamento vindo do orçamento geral da empresa, na opinião do RSE3 as verbas disponíveis nunca são suficientes para desenvolver as atividades e/ou projetos que pretendem.

Para fazerem face às necessidades de financiamento, o RSE3 referiu que “nós recorremos a financiamentos públicos ou projetos e todos os anos vamos vendo que linhas é que há de apoio para nós podermos candidatar-nos e fazermos mais coisas ” (E3.10.381). Portanto, de acordo com o RSE3 a candidatura a projetos e linhas de financiamento público são um mecanismo ao qual recorrem para financiar a atividade do SE da Herdade Vale da Rosa.

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Sistematiza-se, na tabela infra, as inferências obtidas para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE3 e que deram origem aos resultados que se apresentam de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visita standard e visita experiência	E3.9.340	E3.10.394	1	2
		Degustações e almoços na vinha para	E3.11.412	E3.11.426		2

		conhecer a terra da uva sem grainha				
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Visitas todo o ano, com maior enfoque de abril a setembro	E3.10.363 E3.11.416	E3.14.545 E3.22.880	1	4
	D3. Critérios na elaboração/planificação o das atividades	Atividades que promovam a marca	E3.11.436		1	1
		Inspiram-se em exemplos de sucesso na mesma área	E3.22.860			1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Equipa do SE em colaboração com o proprietário	E3.11.430		1	1
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Comunidade académica	E3.13.409	E3.14.498	1	2
		Comunidade local	E3.28.1106			
	D6. Custos da participação nas atividades	Custos definidos em função do tipo de público	E3.15.570		1	1
	D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades	Elevado número de utilizadores	E3.10.397		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 48 – Categoria D – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

O **tipo de atividades promovidas** pelo SE da Herdade Vale da Rosa consiste na realização de visitas. As visitas podem ser de dois tipos como refere o RSE3 “nós temos, na verdade, dois tipos de visita que fazemos. Uma que fazemos o ano todo, que é a que nós consideramos visita *standard* e a visita experiência, digamos assim, que só fazemos quando temos uva” (E3.9.340).

Na visita *standard* os utilizadores passam por diferentes pontos de interesse na vinha onde lhe são explicados os diferentes procedimentos associados ao cultivo da uva. Na visita experiência, os utilizadores fazem o mesmo percurso que visita *standard*, mas neste caso têm a possibilidade de colher as suas uvas, como fica evidente na afirmação que se segue: “nós temos dois tipos de visita como lhe disse, que é a visita *standard* que já falei, a visita que nós podemos considerar experiência e que as pessoas preparam a própria caixinha de uvas para levar para casa” (E3.10.394).

Para além desses dois tipos de visita, o RSE3 destacou que realizam atividades de provas e degustação de produtos: “as degustações fazemos com muita frequência (...) mas depois temos os almoços que fazemos aqui, seja aqui nas esplanadas ou seja debaixo das vinhas” (E3.11.412). Independentemente do tipo de atividade que realizem, todas têm em comum o facto de visarem a comunicação e divulgação dos produtos, uma vez que “o nosso mote é visita ao Vale da Rosa, conhecer a terra da uva sem grainha. É esse o nosso, o nosso mote” (E3.11.426).

A visita *standard* é realizada durante todo o ano, enquanto a visita experiência ocorre de julho a setembro, o mesmo acontecendo com os almoços na vinha que são sazonais, ou seja, a visita *standard* é aquela que nós fazemos sempre” (E3.14.545), enquanto

a outra visita que só fazemos quando temos uva e normalmente só dá para fazer entre julho e setembro, às vezes, a primeira semana de outubro, é no final da atividade, da visita, as pessoas preparam a sua própria caixinha de uvas para levar para casa (E3.10.363).

O mesmo se passa com os “[almoços] debaixo das vinhas também é sazonal” (E3.11.416).

Por conseguinte, das palavras do RSE3 pode inferir-se que as **atividades promovidas** apresentam uma **regularidade**, sendo que o período da primavera e verão é aquele em que se realizam maior número de atividades e mais diversificadas. O RSE3 conclui que “nós fazemos visitas o ano todo. (...) Agora, é claro que o nosso foco maior é abril, mas sobretudo maio, até primeira, segunda semana de outubro” (E3.22.880).

Os **critérios na elaboração/planificação das atividades** estão relacionados com os objetivos e motivos que estiveram na base da criação daquele serviço. Importa lembrar que estamos no contexto de uma empresa que criou um SE com o intuito de comunicar e divulgar os seus produtos para desse modo ter maior visibilidade no mercado e atrair maior número de consumidores. Tendo isso presente,

através da mensagem que ele queria que nós passássemos, nós delineámos todo o discurso, e, obviamente, que nós também já tínhamos experiências do que é que se fazia noutros espaços, também fomos ver o que é que se fazia na Pacheca, no Esporão, na Bacalhôa (E3.11.436).

Segundo o RSE3, as atividades que realizam foram inspiradas em casos de sucesso e planeadas de forma a transmitirem os conteúdos associados à produção da uva sem grainha, obrigando a uma preparação para esse efeito. De facto,

no início tivemos que o fazer, porque nenhum de nós tinha conhecimento suficiente para fazer (...) porque quando chegava a cá, eu, por exemplo, estou-me a lembrar, eu quando comecei a fazer minhas visitas, antes de fazer a visita pegava nas folhinhas, via quais eram os temas que tinha que abordar, quais eram os interesses do Dr. António, qual era aquilo que era importante para a área comercial falar, a parte da produção” (E3.22.860).

Os conteúdos abordados e as atividades promovidas foram planificados pelos membros da equipa do SE do Vale da Rosa em colaboração com o proprietário, como demonstra a afirmação do RSE3 que refere que “fui eu e o Nuno que tivemos que pensar muito bem nisso, porque isso foi delineado com o Dr. António” (E3.11.430). Assim, constata-se que os **intervenientes na planificação e implementação das atividades** são os elementos afetos àquele serviço.

No tocante à existência de **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, o RSE3 elencou um conjunto de parceiros com os quais estabelecem relações, nomeadamente com diversas instituições de ensino, que se revelam importantes para a melhoria das suas práticas. Entre essas parcerias, o RSE3 destaca a parceria “com o Instituto Politécnico de Beja, a Escola Santarém, a de Évora” (E3.14.498) e

temos também parcerias com universidades que têm essa investigação de arranjar soluções e alternativas mais ecológicas e amigas do ambiente. Seja nos fitofármacos, seja no controlo de pragas e doenças, seja na parte de técnicas de produção, seja das podas (E3.13.409).

Além disso, o RSE3 refere que

tentamos sempre arranjar parcerias ou eventos que depois consigamos complementar (...) Também estamos associados com Ferreira do Alentejo, Beringel, Aljustrel (...) estas parcerias, obviamente, que isto é proveitoso para

eles, é proveitoso para nós também, que também traz notoriedade e que nós também não nos importamos nada de colaborar (E3.28.1106).

No entender do RSE3, o estabelecimento de parcerias com outras entidades apresenta vantagens para ambas as partes, salientando que trazem notoriedade ao trabalho que desenvolvem.

A participação nas atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa está condicionada a um pagamento. Os **custos da participação nas atividades** variam em função da idade e do grupo e ainda se foi feita ou não marcação.

Sobre este assunto o RSE3 afirma que

nós temos valores ao balcão, para quem chega aqui sem marcação. Depois temos um valor para quem nos liga a marcar e para grupos. E depois temos a divisão por a escolas, até aos três anos não pagam, dos 3 aos 10 pagam 3 euros e dos 10 para a frente já pagam como adulto. As escolas, quem vem marcado como escola, a escola até à obrigatória, as universidades já pagam como grupos, mas também é os 3 euros (E3.15.570).

A participação é gratuita para menores de três anos.

Como **constrangimentos no planeamento e promoção das atividades**, o RSE3 destacou o número elevado de participantes, ou seja, reconheceu ser difícil coordenar e controlar grupos com muitos participantes. Esta dificuldade deve-se ao facto dos participantes, sobretudo os adultos, por vezes não terem um comportamento adequado, “nós nunca vamos (...) largar 50 pessoas na vinha sem controlo. Nem pensava fazer uma coisa dessas, mas porque destruiriam a vinha completamente (...) É um dos constrangimentos, sim, sim..., por isso é que as visitas são sempre acompanhadas” (E3.14.550).

Esta situação obriga a que todas as visitas realizadas à Herdade Vale da Rosa sejam acompanhadas pelos técnicos do SE, não existindo visita livre, porque “dependendo do grupo e normalmente nos adultos não é possível fazer isso, porque nós, quer queiramos, quer não, os adultos não são tão ordeiros” (E3.10.397).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

De seguida, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE3, cujas inferências relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias constam na tabela:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Variável em função do público (tradicional e construtivista)	E3.17.676	E3.18.690	1	2
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Planos educativos das escolas	E3.18.698		1	1
		Experiência pessoal	E3.18.719			1
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adequar o conteúdo das atividades e discurso ao tipo de público e faixa etária	E3.16.629 E3.16.631	E3.17.647 E3.17.655	1	4

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 49 – Categoria E – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

O RSE3, quando questionado sobre se seguem algum **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**, respondeu que

nós, eu vou-lhe ser muito franca, nós, eu e o Nuno, nós trabalhamos muito com os Centros de Ciência Viva na zona onde nós já viemos. (...) E nós aí, essa parte pedagógica da experiência, do explorar, o facto de nós já termos trabalhado, obviamente, com outras áreas, com os Centro de Ciência Viva, deu-nos um, um... essa, um *know how*, sim” (E3.17.676).

A afirmação do RSE3 situa a atuação do SE da Herdade Vale da Rosa numa abordagem construtivista, em que os utilizadores constroem o seu conhecimento através da experiência, em que participam de forma ativa na construção das aprendizagens.

O RSE3 acrescentou ainda sobre este assunto que

quando são mais velhos, é mais de exposição, quando são mais pequeninos, mais explorativos de experiência, porque é o toque que eles aprendem (...) Os

mais adultos nem sequer querem tocar na terra e nas minhocas. As crianças não, querem experimentar isso, não é, portanto, eu acho que é uma mistura dos dois, até mesmo em função de qual é o público que estamos a receber” (E3.18.690).

Atendendo à afirmação do RSE3, verifica-se que a abordagem construtivista é aplicada sobretudo com o público mais jovem, enquanto para os adultos adotam um modelo tradicional mais centrado na exposição de conteúdos.

Relativamente aos **pilares, influências e/ou referências teóricas**, o RSE3 referiu que *“todos nós temos filhos ou já alguns já tiveram, e que, ou sobrinhos e já andámos na escola, nós mais ou menos sabemos quais são os planos educativos das escolas”* (E3.18.698) e que

nós próprios é que fazemos a nossa investigação. Vamos procurar online o que é que há, quais são as tendências agora, o que é que o campo está a fazer. Nós, obviamente, que também já temos bagagem e que nós próprios também pesquisamos e lemos e vamos ver livros da área e do jardim e dos morcegos (E3.18.719).

Das afirmações do RSE3, percebe-se que embora estejam a par dos planos educativos das escolas, os membros da equipa do SE do Vale da Rosa procuram documentar-se, fazer leituras e investigar sobre as temáticas que abordam nas suas atividades. Apesar disso, o RSE3 não destaca nenhuma influência ou referência teórica.

Relativamente à subcategoria **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, registaram-se diversas inferências que nos permitem concluir sobre a necessidade de adaptar os conteúdos e a forma de os apresentar aos diferentes grupos e/ou faixas etárias.

É evidente nas afirmações do RSE3 a preocupação em adequar o seu discurso consoante o grupo que os visita e consoante a idade dos participantes de forma a garantir que a sua mensagem é corretamente transmitida. Deste modo, segundo o RSE3, o discurso *“tem que ser adaptado em função de quem está à nossa frente, sim”* (E3.16.629). Além disso, tem em atenção a

faixa etária, por exemplo, e aí, em relação aos miúdos, às crianças, às escolas, é de ano para ano, porque..., e, portanto, o miúdo de 3 anos não compreende a

mesma coisa que o miúdo de 4, muito menos, não é, e aí nós temos que mudar completamente, drasticamente. Muda nesse sentido das idades e muda nas motivações de quem liga para cá em relação a crianças, a escolas, a ATL's, a OTL's, a ocupação, ah, pronto..., têm as motivações e que nos pedem especificamente para, e nós aí mudamos e adequamos o discurso, sempre. Porventura, quando são universidades também, se forem de áreas de formação específicas, também mudamos o discurso. E, esporadicamente, acontece quando nós recebemos grupos de seniores, sobretudo porque nós também recebemos muitos lares, centros de dia para saídas de lazer deles, aí nós também temos que ter mais cuidado (E3.16.631).

O RSE3 reforçou essa ideia nas afirmações seguintes: “é o discurso ou algumas experiências que têm na vinha de exploração que é adaptada em função da idade” (E3.17.647), salientando, no entanto, que apesar disso, “a mensagem é sempre a mesma, não muda, muda é a linguagem que nós usamos, não é?” (E3.17.655).

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

A tabela seguinte resume os registos apurados na análise de conteúdo efetuada à entrevista do RSE3 sobre a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE:**

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Área das ciências da natureza, biologia e ambiente	E3.4.152		1	1
		Área da educação ambiental	E3.10.358 E3.12.461	E3.19.741 E3.19.760		4
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Necessidades de aprendizagem satisfeitas	E3.11.405 E3.18.731	E3.19.736	1	3

	F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação dos conteúdos das atividades com os currículos escolares	E3.12.449	E3.12.473	1	2
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Não é o ensino, mas antes passar a mensagem sobre a uva sem grainha	E3.28.1102		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 50 – Categoria F – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

As atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa abordam questões relacionadas com diversas áreas do conhecimento, com destaque para área das ciências da natureza, biologia e ambiente. Segundo o RSE3 “muitas vezes as pessoas que cá vêm, têm, vêm com motivações específicas, nomeadamente os cursos profissionais, turmas de, por exemplo, Geografia, Ciências, Biologia, que às vezes querem ver determinado tipo de procedimentos” (E3.4.152).

Tratando-se de uma empresa agrícola que suporta toda a sua produção na vinha, o RSE3 ao ser questionado sobre o **tipo de aprendizagens proporcionadas** pelas atividades que organizam focou a sua resposta nos conhecimentos que transmitem aos utilizadores durante a visita que realizam à Herdade, situando-os em diferentes áreas do saber.

O discurso é pensado e adequado às necessidades daqueles que os visitam, mas também da mensagem que pretendem passar “para nós é importante que as pessoas saibam que nós temos cuidado com a plantação, com uma agricultura mais sustentável, mais amiga do ambiente” (E3.10.358) e dar a conhecer “o que é que nós fazemos em relação à fertilização do solo, se nós usamos adubos ou se não usamos adubos, em relação ao controle de pragas e doenças, que tipo de técnicas é que nós usamos” (E3.12.461).

Dos conhecimentos partilhados durante as atividades, o RSE3 destacou as aprendizagens no domínio da educação ambiental como sendo aquelas que são mais significativas, como podemos constatar nas duas afirmações que se apresentam de seguida: “eu acho que mais, para eles, creio eu, onde nós achamos que temos mais impacto é na questão da educação ambiental” (E3.19.741) “e na área das visitas e da formação pedagógica, eu penso que o que fica, na maior parte das pessoas, é essa preocupação ambiental” (E3.19.760).

No que concerne às **percepções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores**, o RSE3 nota que os utilizadores expressam o seu desconhecimento em relação a alguma informação que lhes é transmitida na visita que realizam, daí ser frequente ouvirem “não fazia ideia” ou “já aprendi hoje”, ah isso é muito frequente” (E3.19.736). As crianças são o público que expressa de forma mais genuína a satisfação por aprenderem conforme se depreende da afirmação do RSE3 “a satisfação, primeiro, o que eu gosto mais de ver é a satisfação das crianças (...)” (E3.18.731).

Adicionalmente, o RSE3 adiantou existem situações em que abordam determinadas temáticas para satisfazer necessidades específicas manifestadas pelas instituições de ensino e famílias que os visitam, como denota a afirmação do RSE3 ao referir que

nós temos essas valências que normalmente só fazemos com as escolas ou com as famílias porque há motivações da parte dos pais e da parte das escolas também para essa questão ambiental e mais pedagógica que, no fundo, é o que eles querem, sobretudo quem vem da cidade, nós notamos isso também (E3.11.405).

Em relação à **articulação** das atividades promovidas **com os currículos escolares**, embora não o tenha assumido de forma expressa, infere-se do discurso do RSE3 que existe essa articulação, pois afirma que

a maior parte das professoras ou dos professores que ligam já dizem "olhe, nós somos das turmas de..." e se puder falar mais sobre a fertilização ou sobre preocupações com o ambiente ou sobre sistemas de condução, sistemas de podas ou quando são só estudo do meio (E3.12.449).

A afirmação seguinte reforça precisamente essa ideia “na questão, como hoje em dia no estudo do meio e nas ciências já se fala muito dessa questão, temos, sobretudo nessa área pessoas, que nos pedem (...) só especificamente, só para falar sobre isso” (E3.12.473). A visita à Herdade Vale da Rosa apresenta-se como uma oportunidade para os professores explorarem de forma diferente os conteúdos abordados em contexto de sala de aula e nesse sentido as atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa articula os conteúdos transmitidos com os currículos escolares.

Embora o RSE3 reconheça que o objetivo principal da Herdade Vale da Rosa não seja o ensino, na verdade, a difusão de conhecimentos relacionados com a produção de uva sem grainha é uma das **características das aprendizagens realizadas**, em que essas aprendizagens são realizadas num contexto fora do ambiente escolar. Com efeito,

o nosso objetivo principal não é fazer visitas aqui, não é efetivamente o ensino, passa por aí porque sabemos que é importante e também dá-nos mais prazer. Mas não é esse o modo principal. É as pessoas que conhecerem a terra da uva sem grainha e saberem de onde é que vem a uva sem grainha. Mas como temos essa preocupação, nós também temos...” (E3.28.1102).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte compila as inferências obtidas para a **Categoria G – Divulgação das atividades** e suas subcategorias na sequência da realização da análise de conteúdo da entrevista efetuada ao RSE3:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Comunicação de proximidade	E3.20.793		1	1
		Redes sociais e feiras da especialidade	E3.23.898			1
	G2. Responsável pela divulgação	Um dos elementos da equipa do SE	E3.23.903		1	1
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Adequada	E3.23.906		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 51 – Categoria G – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

Como **principais formas de divulgação** das atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa, o RSE3 mencionou o passa a palavra e os meios digitais. Neste âmbito, o RSE3 considera que “não há melhor forma de passar a mensagem que queremos a não ser por nós próprios e a nossa comunicação direta, a nossa palavra. E, então, é claro, que podemos ter complementos digitais e assim” (E3.20.793).

Na opinião do RSE3, a melhor forma de divulgar as atividades que realizam é através do contacto direto com os utilizadores, porque chegam diretamente ao utilizador e, por essa via, a comunicação torna-se mais efetiva.

Outra forma de divulgação utilizada pelo SE da Herdade Vale da Rosa passa pelo recurso aos meios digitais, em particular às redes sociais como o Facebook e Instagram, mas também através da página online e do envio de *emails* promocionais. A participação em eventos da especialidade e o estabelecimento de contactos é igualmente apontado pelo RSE3 como forma de divulgação como se pode verificar ao afirmar que “nós fazemos online, também temos na nossa página do Facebook, Instagram, na nossa página online, BTL, e nós próprios, através de *emails*, promoção, contactos” (E3.23.898).

O RSE3, quando questionado se a divulgação das atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa era efetuada por outro setor da empresa, este declarou que “não, sou eu, não, o Nuno” (E3.23.903), o que significa que o **responsável pela divulgação** são os elementos que fazem parte da equipa do SE.

Quanto às **perceções sobre a forma e alcance da divulgação**, o RSE3 entende que a divulgação cumpre os seus propósitos e considera que esta é adequada “para a capacidade que nós temos agora é suficiente” (E3.23.906), ou seja, a forma como a divulgação das atividades promovidas é correta e atinge os objetivos a que se destina, sendo suficiente para a realidade do SE da Herdade Vale da Rosa.

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

Todas as afirmações registadas para a **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e que suportam a apresentação dos resultados a seguir apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Existe registo sobre as atividades e utilizadores	E3.15.589 E3.21.820	E3.21.846	1	3
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Não existe avaliação formal das atividades	E3.24.951		1	1
		Feedback dos utilizadores (recolhido presencial e remotamente)	E3.24.955			

	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Necessária e importante para a melhoria do desempenho	E3.25.974	E3.29.1137	1	2
	H4. Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição	Importante para a imagem institucional	E3.25.982	E3.25.984	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 52 – Categoria H – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

O **registo das atividades promovidas** é efetuado pelo SE da Herdade Vale da Rosa. Esse registo contém anotações sobre os conteúdos que consideram importantes veicular e anotações sobre o percurso e pontos de interesse por onde deve passar a visita à Herdade. A este propósito, o RSE3 referiu que

nós temos uma folha, uma linha de pensamento que o discurso começa assim e termina assado. E temos de passar por aqueles pontos todos, mas já está na nossa cabeça e já está, já temos esse alinhamento se for eu a fazer a visita ou for o Nuno, o alinhamento da linha de pensamento é sempre a mesma (E3.15.589).

Este registo potencia a coerência e uniformidade das atividades realizadas, fazendo que sejam abordados os mesmos conteúdos em todas as visitas e que sejam visitados os mesmos espaços.

O registo das atividades engloba ainda a recolha de informações sobre o número de participantes e sobre as atividades que realizaram, ou seja, “sim, nós temos um mapa. Eu tenho um mapa em que eu registo lá quem é, quantos vieram, o que é que fizeram” (E3.21.820). Esse registo é sistematizado num ficheiro que compila toda informação relativa às atividades promovidas como demonstra a afirmação do RSE3:

depois eu tenho isso tudo no ficheiro, é um plano de reservas, depois tem lá os contactozinhos, quase como se fosse uma ficha informativa ou uma fotografia daquilo, e, em que eu, por exemplo, registo qual é o contacto, o número de pessoas, o dia da visita, quem é, o que é que (...) porque depois, no final do ano, tu queres saber quantas pessoas passaram por aqui (E3.21.846).

Estas afirmações permitem concluir que o registo das atividades tem uma dupla função: por um lado, serve de guião/orientação para a realização das atividades e, por outro lado, desempenha uma função de gestão e controlo das atividades realizadas pelo SE da Herdade Vale da Rosa.

Ao contrário do registo que é efetuado das atividades promovidas, o RSE3 quando questionado sobre os **métodos e procedimentos de avaliação das atividades** referiu que formalmente não efetuam a avaliação das atividades como se pode perceber das palavras do RSE3 “não, não, nós às vezes, não fazemos” (E3.24.951).

Apesar disso, avaliam as suas atividades através das opiniões e comentários dos participantes nas atividades partilhados pessoalmente ou nas redes sociais ou através de *e-mail*, tendo o RSE3 mencionado que

nós isso perguntamos sempre e essa informação, isso nós perguntamos sempre, sempre, sempre. Agora, não fica um papel assinado para... Mas, às vezes, recebemos..., mas, atenção, se for à página do Facebook ou vê lá nos comentários, adorámos a visita, gostámos muito da pessoa A, B, C, ou D. Às vezes recebemos *emails* sobre esse feedback, portanto, ... institucionalmente não (E3.24.955).

Em face das afirmações atrás apresentadas, constata-se a inexistência de uma prática formal de avaliação, e, em contrapartida, evidencia-se o carácter informal dos métodos e procedimentos de avaliação das atividades realizadas.

Não obstante a avaliação das atividades revestir-se de grande informalidade, as **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades** manifestadas pelo RSE3 são de que a avaliação é necessária e importante, uma vez que pode conduzir à introdução de novos conteúdos e melhorar o desempenho da atividade.

Como exemplo disso, o RSE3 referiu que um dos pontos de interesse da visita à Herdade inicialmente não estava contemplado no percurso e que foi incorporado na visita na sequência do *feedback* dos utilizadores, como se pode comprovar pela afirmação do RSE3 que salienta que

nós, o nosso discurso da visita ao alinhamento, aquilo que vamos acrescentando, o Minhocário surgiu por uma necessidade desse género, por exemplo, está a ver? E que nós tivemos necessidade de parar, falar, a parte do campo experimental também. Na visita, nas primeiras visitas, nas visitas que nós

fazíamos inicialmente não constavam, nós depois é que fomos, lá está, isso sim (E3.25.974).

A afirmação seguinte reforça essa ideia: “o que é que nós melhoramos ou o que é que nós aproveitamos às vezes do feedback; foi o que eu lhe disse, o Minhocário e o campo experimental não faziam parte das visitas inicialmente e agora já faz” (E3.29.1137).

Sobre as **perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição**, o RSE3 considerou que o SE da Herdade Vale da Rosa desempenha um papel importante e positivo para a imagem institucional, reconhecendo que os utilizadores do serviço, em regra, ficam agradados com o trabalho que ali é desenvolvido e isso tem um impacto positivo para a empresa.

A prova disso, na opinião do RSE3, é o facto de continuarem a existir no seio de uma empresa agrícola, por isso, “ah, sim, sim, sim, senão não estávamos aqui passados cinco anos, não é?” (E3.25.984). Com efeito, o RSE3 em relação a este tópico reafirma que “eu acho que sim. As pessoas ficam... sim, sim” (E3.25.982), ou seja, as atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa contribui para o reforço positivo da imagem institucional.

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

A tabela seguinte, apresenta os registos obtidos durante a entrevista ao RSE3 no respeitante à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Crianças e famílias	E3.15.599	E3.26.1010	1	2
	I2. Perfil dos utilizadores	Crianças em idade escolar e famílias	E3.10.398		1	1
	I3. Participação do público nas atividades	Público jovem é participativo e o sénior apresenta alguma resistência	E3.27.1069		1	1
	I4. Distribuição da frequência do público	Variável em função da época do ano	E3.23.910	E3.27.1052	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 53 – Categoria I – Herdade Vale da Rosa: UR, UE e UF

Segundo o RSE3, o **público-alvo das atividades promovidas** pelo SE da Herdade Vale da Rosa são as crianças em idade escolar e as famílias. Com efeito, o RSE3 refere que

o nosso público-alvo são as crianças e as famílias (...) quando falamos em crianças, falamos em escolas, falamos em os mais velhos, as universidades, tudo o que tem a ver com a parte do ensino. E então nós aí, ao fazermos mais elásticos, estamos a falar de todo, desde os miúdos que andam na creche não, mas na pré-primária até ao ensino académico, ao ensino superior (E3.26.1010).

Tendo em consideração a afirmação do RSE3, compreende-se que as atividades promovidas visam alcançar sobretudo o público mais jovem, desde as crianças aos jovens adultos e às famílias. O RSE3 reforça essa ideia na seguinte afirmação, referindo que pretendem promover atividades educativas destinadas aos “vários ciclos, desde os mais pequeninos, dos três anos até aos mais velhos ou com famílias também” (E3.15.599).

No que diz respeito ao **perfil dos utilizadores** que participam nas atividades promovidas pelo SE da Herdade Vale da Rosa, o RSE3 mencionou que são procurados por escolas e por famílias e ainda grupos privados. Neste domínio, o RSE3 assumiu que “nós também temos mais prazer e mais motivação em receber as escolas e os miúdos, as crianças e as famílias e quando são grupos mais pequenos, mais privados” (E3.10.398). Daqui se infere que o perfil dos utilizadores que frequentam o SE da Herdade Vale da Rosa corresponde ao público-alvo desse serviço.

Quanto à **participação do público nas atividades**, o RSE3 destacou dois tipos de atitude: por um lado, os mais jovens, nomeadamente os alunos e estudantes que vêm participar nas atividades promovidas conhecerem e saberem o que vêm visitar; por outro lado, os seniores que visitam a Herdade Vale da Rosa demonstram alguma resistência em participar nas atividades, uma vez que pensam que a visita consiste na típica prova de vinhos habitualmente efetuadas nas empresas ligadas ao enoturismo. A ideia expressa anteriormente encontra-se presente na afirmação seguinte do RSE3 que refere que

quando vêm cá os mais novos e até o pessoal das universidades, eles sabem o que é que vêm ver: Vale da Rosa, já sabem o que é uva de mesa, uva sem... sobretudo os mais novos sabem, uva sem grainha. Os mais velhos, os seniores,

eles pensam que vêm para uma produtora de vinho. Chegam cá e "Então, não há vinho (E3.27.1069).

Relativamente à **distribuição da frequência do público**, o RSE3 referiu que existem fases, ou seja, que em determinadas épocas do ano são mais procurados por instituições de ensino, enquanto noutros momentos são procurados por grupos, operadores turísticos e instituições da administração local. Efetivamente, segundo o RSE3

há aqui fases, nós sabemos que há épocas no ano que as escolas estão a tentar agendar as marcações das visitas de estudo. E nós sabemos qual é o período em que eles fazem isso, e é nessa fase que nós temos de promover para as escolas. Depois nós sabemos que em relação às câmaras e às juntas de freguesia há outro período, e aí temos que aproveitar essa janela para promover nessa fase (E3.23.910).

Ainda sobre este assunto, o RSE3 salientou que, no caso das escolas, estas todos os anos regressam como novos alunos, sucedendo o mesmo com os operadores turísticos, mas com grupos de pessoas diferentes.

No caso de grupos de amigos ou juntas de freguesia, estes participam na atividade uma vez e não repetem nos anos seguintes, como demonstrado nas palavras do RSE3 que se seguem:

as escolas, as escolas vêm como instituição, não é? E depois todos os anos voltam. Os operadores turísticos vêm também como instituição, como se quiser dizer, só que vão mudando é os grupos. Esses grupos, os seniores, já... se uma junta de freguesia vem cá, se esses grupos de amigos vêm cá, se essas instituições vêm cá, já não voltam porque aquelas pessoas já vieram cá (E3.27.1052).

23.3.4. Síntese dos resultados do caso Herdade Vale da Rosa

Os dados recolhidos no âmbito do caso Herdade Vale da Rosa permitiram chegar aos seguintes resultados:

- **Motivos da criação:** o SE da Herdade Vale da Rosa surgiu da necessidade de comunicarem a marca e produto, estando, portanto, associado a questões de marketing e comunicação e, por essa via, aproximar o consumidor da empresa e levando-os a optar pelos seus produtos;
- **Equipa do SE:** constituída por três elementos, sendo que dois apresentam formação académica e experiência profissional na área do turismo, desempenhando funções associadas à promoção turística e dinamização de visitas guiadas à Herdade Vale da Rosa. Para integrar a equipa não são exigidas habilitações académicas específicas e sazonalmente há necessidade de reforçar a equipa;
- **Instalações e equipamentos:** a infraestrutura existente para acolher os utilizadores situa-se à entrada da Herdade e é composta por uma área de acolhimento que funciona simultaneamente como loja e espaço de degustação. O campo/vinha são os principais espaços onde decorrem as atividades educativas, contando com a existência de dois tratores e um carro elétrico para transportar os utilizadores pelos percursos predefinidos na vinha e com um vídeo promocional como recurso didático-pedagógicos utilizado na dinamização das atividades educativas;
- **Atividades educativas:** a visita guiada e a visita experiência consistem na principal tipologia de atividade educativa promovida pela Herdade Vale da Rosa. Além destas, proporcionam aos utilizadores do serviço degustações e almoços. Todas as atividades têm como objetivo dar a conhecer a terra da uva sem grainha, acontecendo ao longo de todo o ano. As atividades educativas são realizadas em parceria com a comunidade local e com a comunidade local indo ao encontro das suas necessidades;
- **Oferta educativa:** seguindo uma abordagem construtivista, as atividades educativas incentivam a participação dos seus utilizadores, proporcionando-lhes experiências que despoletem a curiosidade e vontade de explorar. Os conteúdos e atividades são adaptados à faixa etária dos utilizadores e ao tipo de público que os frequentam;
- **Aprendizagens:** as atividades educativas promovidas pela Herdade Vale da Rosa proporcionam a realização de aprendizagens sobretudo na área da educação ambiental, mas também nas áreas das ciências da natureza e biologia. Os conteúdos abordados nas atividades estão em linha com os constantes nos

currículos escolares, contudo essa não é a principal preocupação do SE da Herdade Vale da Rosa, pois o que pretendem é passar a mensagem sobre a uva sem grainha;

- **Divulgação:** a comunicação de proximidade, o recurso a redes sociais e feiras da especialidade são os principais meios de divulgação das atividades. A divulgação é efetuada por um dos elementos da equipa, revelando-se adequada às dimensões e capacidade de resposta do serviço;
- **Registo e avaliação:** a Herdade Vale da Rosa procede ao registo das atividades e utiliza essa informação para fins de controlo e gestão do serviço. Além disso, o conteúdo das atividades é estruturado ainda que informalmente, registando os pontos que têm de ser abordados. Apesar de não adotarem procedimentos de avaliação das atividades, exceto a recolha de opiniões, esta é vista como necessária e importante para a melhoria do desempenho. O trabalho desenvolvido pelo SE da Herdade Vale da Rosa desempenha um papel importante na imagem institucional da empresa;
- **Público-alvo:** as atividades educativas promovidas pela Herdade Vale da Rosa destinam-se às famílias e crianças, sendo precisamente as crianças em idade escolar o público que participa com maior frequência nas atividades. A sua participação é bastante entusiasta contrastando por vezes com a do público sénior que demonstra alguma resistência e, participar. A distribuição do público é variável em função da época do ano.

23.4. Fundação Eugénio de Almeida

A Fundação Eugénio de Almeida resulta da vontade testamentária de Vasco Maria Eugénio de Almeida em estabelecer uma fundação com o seu nome de família. Os fins desta instituição, de acordo com o artigo 3.º dos Estatutos publicados na III Série do Diário do Governo n.º 238, datado de 10 de outubro de 1963, “são os de beneficência, espirituais, culturais e educativos, visando a elevação do espírito de caridade cristã, do nível religioso, cultural e técnico da região de Évora” (Diário do Governo n.º 238, 1963, p. 3038).



Figura 29 – Edifício do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida

Fonte: <https://www.visitevora.net/centro-arte-cultura-eugenio-almeida-evora/>

Detentora de um vasto património edificado no centro histórico de Évora entre os quais se destaca o Pátio de S. Miguel, as Casas Pintadas e o Palácio da Inquisição, a Fundação Eugénio de Almeida desenvolve nesses espaços uma intensa atividade cultural e educativa.



Figura 30 – Logótipo da Fundação Eugénio de Almeida

No antigo Palácio da Inquisição, encontra-se instalado o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida vocacionado para a arte contemporânea e no qual funciona o Serviço Educativo da Fundação. Inaugurado em 2013 como Fórum Eugénio de Almeida, assume a sua atual designação em 2018 e aposta, desde sempre, na

componente educativa, suportada na dinamização do património histórico, cultural e artístico da Fundação.

23.4.1. Análise documental da Fundação Eugénio de Almeida

A análise documental relativa à Fundação Eugénio de Almeida recaiu sobre as quatro dimensões de análise – organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e comunitária – e teve por base os seguintes documentos:

- Procedimento na Área Artística e Cultural – P.INST.10 (AD4.D1);
- Procedimento do Serviço Educativo – P.INST.07 (AD4.D2);
- Organograma Área Institucional e das Atividades da Missão (AD4.D3);
- Atividades do Serviço Educativo – estrutura para 2023 (AD4.D4);
- Horário e Regime de Acesso do Público (AD4.D5);
- Estatutos da Fundação Eugénio de Almeida (AD4.D6)
- Site institucional da Fundação Eugénio de Almeida – <https://www.fea.pt/> (AD4.D7).

Através da análise dos documentos, apurou-se que **organizacionalmente** a Fundação Eugénio de Almeida é uma instituição de direito público. De acordo com os seus Estatutos publicados no Diário do Governo de 10 de outubro de 1963 – III série – n.º 238 (AD4.D6 e AD4.D7), foi constituída por Vasco Maria Eugénio de Almeida em memória dos seus pais e avós, tendo como fins a beneficência, cultura e educação, assim como a caridade. A administração da Fundação é exercida gratuitamente por um conselho composto por cinco membros (AD4.D6 e AD4.D7), existindo um administrador executivo/secretário-geral (AD4.D3) que tem na sua dependência hierárquica as várias áreas, nomeadamente a área Artística e Cultural onde se insere o Serviço Educativo, a área Social e Desenvolvimento e a área do Património e Investigação (AD4.D3).

A gestão de **recursos (humanos e materiais)** é responsabilidade do Conselho Executivo (AD4.D7). O património da Fundação é constituído pelos bens e valores deixados pelo Fundador (AD4.D6) e entre os espaços que são propriedade da Fundação Eugénio de Almeida constam Centro de Arte e Cultura, Jardim das Casas Pintadas, Coleção de Carruagens, Paço de São Miguel e Arquivo e Biblioteca Eugénio de Almeida

(AD4.D4 e AD4.D7), entre outros. Para financiar a sua atividade, para além das verbas geradas pela atividade da Fundação, como a receita de bilheteira (AD4.D5) esta concorre a projetos e fundos (nacionais e europeus) (AD4.D7). A contratação de serviços para a área Artística e Cultural está definida em procedimento próprio (AD4.D1) obrigando a que a contratação de prestadores de serviços/fornecedores seja realizada seguindo a lista de fornecedores aprovados pela Fundação Eugénio de Almeida. Para assegurar a operacionalidade dos edifícios e equipamentos estão planeadas intervenções, nomeadamente no que respeita à higienização dos espaços (AD4.D1).

No que se prende com a dimensão **educativa**, fica evidente nos Estatutos o papel educativo da Fundação Eugénio de Almeida (AD4.D6), daí a existência de um serviço educativo (AD4.D3), que está na dependência da Área Artística e Cultural, com procedimentos de funcionamento devidamente definidos (AD4.D2). No ano em que se assinalam 60 anos da data da constituição da Fundação, o Serviço Educativo preparou um conjunto de iniciativas para assinalar essa efeméride (AD4.D4), com destaque para o Museu Portátil. Além desta iniciativa, continuarão a ser realizadas visitas guiadas e visitas-oficina (AD4.D1, AD4.D4), Encontros com Arte e Encontros com professores, bem como sessões de cinema (AD4.D4), entre outras. Da sua oferta educativa fazem ainda parte exposições e projetos artísticos e culturais (AD4.D1) que incidem sobre diferentes temas e direcionados a diferentes níveis de ensino (AD4.D4). Para cada projeto é produzida uma Ficha de Projeto onde consta a descrição, objetivos, público-alvo e responsáveis (AD4.D1, AD4.D2) e no final do mesmo este é objeto de avaliação (AD4.D1, AD4.D2). O planeamento das atividades é efetuado trimestralmente pelos técnicos do SE e integrado no plano de atividades da entidade (AD4.D1).

As atividades educativas promovidas pelo SE, são entendidas pela Fundação como determinantes na criação de públicos e conseqüentemente na aproximação à comunidade envolvente (AD4.D1). Trabalhando em parceria com as instituições da cidade, principalmente com os estabelecimentos de ensino (AD4.D4 e AD4.D5), mas também procurando estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as família, a Fundação Eugénio de Almeida atribui muita importância à a dimensão **comunitária** da entidade, pois como referido anteriormente, promove o encontro com a comunidade e diferentes públicos (AD4.D1), sobretudo o público escolar, seniores e famílias, realizando para esse efeito atividades que fomentem diferentes aprendizagens e partilha de experiências (AD4.D4).

23.4.2. Observação realizada na Fundação Eugénio de Almeida

A observação realizada na Fundação Eugénio de Almeida destinou-se a apurar dados que permitissem caracterizar a atividade do Serviço Educativo daquela entidade a partir das seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

Importa, desde já, referir que a observação foi realizada no **edifício** onde se encontram instalados os gabinetes técnicos da área Artística e Cultural, daí que os dados recolhidos apenas se reportem ao observado no Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. Trata-se de um edifício imponente que originalmente funcionou como Palácio da Inquisição de Évora. Situado em plena zona histórica da cidade, este edifício foi objeto de uma intervenção arquitetónica destinada a adaptá-lo à função que atualmente desempenha. A traça exterior do edifício mantém-se inalterada, no entanto, o seu interior foi todo adaptado, cumprindo todas as regras de segurança e acessibilidade exigidas para uma infraestrutura desta natureza.

No tocante à **organização do espaço**, observou-se que à entrada do edifício se situa a receção e uma loja. A zona dos gabinetes técnicos é reservada, mas, em contrapartida, o público pode circular pela zona de exposições, existindo um percurso expositivo previamente definido. O edifício conta com sala de exposições temporárias, auditório, salas multiusos, espaços de lazer e salas para reuniões e conferências.

Em termos de **equipamentos**, o Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida encontra-se equipado com transmissão de sinais de vídeo, um circuito de TV e possui sensores de movimento nas salas de exposição, assim como sistema de deteção de incêndios. Além disso, numa das salas existe um projetor de vídeo e equipamentos destinados à monitorização e controlo da temperatura e humidade dos espaços.

No edifício do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida encontra-se instalado o Serviço Educativo da Fundação, sendo, por conseguinte, um espaço onde se realizam **atividades educativas**. Como se trata de um espaço vocacionado para a arte contemporânea, o SE da Fundação proporciona a realização de visitas guiadas destinadas quer ao público em geral, quer ao público escolar, a realização de visitas-jogo direcionadas sobretudo ao público escolar e atividades em família que podem ser oficinas ou ateliers, constando essa informação numa das vitraças existente à entrada. O SE da Fundação Eugénio de Almeida recorre, com

frequência, a outras valências e espaços da Fundação para a dinamização de atividades.

A dinamização das atividades educativas é efetuada com **materiais didático-pedagógicos** que são disponibilizados aos professores e educadores, funcionando como ponto de partida para a exploração e experimentação dos conteúdos abordados nas atividades. Estes materiais permitem contextualizar a temática das exposições e a partir daí promover atividades para os diferentes públicos e faixas etárias. À entrada de cada exposição, são disponibilizados materiais pedagógicos que funcionam como guia para os utilizadores, contendo, por exemplo, informações sobre a temática e conteúdo da exposição, biografia do artista/autor. Os materiais didático-pedagógicos são variáveis em função da atividade.

23.4.3. Entrevista realizada ao RSE da Fundação Eugénio de Almeida

Categoria A – Motivação para a criação do SE

As afirmações apresentadas resultam do trabalho de análise de conteúdo realizada à entrevista ao RSE4 da qual emergiu a **Categoria A – Motivação para a criação do SE e suas subcategorias** e que se encontra registada na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Mediação de exposições	E4.1.34	E4.3.112	1	2
		Envolvimento a comunidade	E4.3.102			1
	A2. Missão e objetivos do SE	Desenvolvimento social, cultural, educativo da região	E4.3.125	E4.3.129	1	2
		Promoção do acesso à cultura	E4.15.619			1
	A3. Documentos normativos	Plano e relatórios de atividade	E4.4.138 E4.4.164	E4.4.166 E4.18.757	1	4
		Procedimentos internos	E4.4.159			1
	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E4.5.171		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 54 – Categoria A – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

O RSE4 identificou, como **principais razões para a criação do SE**, o facto de este estar inserido numa instituição que valoriza a comunidade onde está inserida, pois afirmou que

o Serviço Educativo não nasce de uma questão de marketing, nasce de uma vontade de, se temos uma exposição, se temos comunidade, por que não acolher e envolver essa comunidade, podendo ir um bocadinho mais além daquilo que é o primeiro conhecimento das obras e dos artistas que tínhamos expostos (E4.3.102).

Existindo formalmente desde 2013, o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, surge para efetuar a mediação das exposições, ajudando o público a compreender as obras de arte. Sobre este assunto, o RSE4 refere que

o Serviço Educativo, a partir de 2013, começou a ter outro alcance. O Serviço Educativo sempre existiu na Fundação Eugénio de Almeida, com maior ou menor formalidade e visibilidade, mas sempre tivemos público, sempre fizemos a mediação, sobretudo das exposições de arte moderna, até 2013, que era o que tínhamos à época, e, em 2013, o Serviço Educativo é pensado de uma forma mais estruturada, mais abrangente, sobretudo porque corresponde à mudança para este edifício no qual nos encontramos, o Centro de Arte e Cultura da Fundação (E4.1.34).

A isto, acrescentou que “o Serviço Educativo foi acontecendo dentro de uma instituição que era, e é, muito preocupada com as questões da educação não-formal e as questões da mediação, pelo que ele foi acontecendo” (E4.3.112), reforçando, uma vez, mais que o Se foi criado como resposta educativa que assegura a mediação das exposições.

Quanto à **missão e objetivos do SE**, o RSE4 considerou que esta consiste em contribuir para o desenvolvimento social, cultural e educativo da região, na medida em que essa também é a missão da Fundação Eugénio de Almeida, e, por conseguinte, o SE apresenta-se como um veículo para a concretização dessa missão, como reconhece o RSE4, ao afirmar que

os valores que mapeiam a missão da instituição são os valores que mapeiam a ação do Serviço Educativo. É uma missão que tem que ver com o desenvolvimento regional, o desenvolvimento social, cultural, educativo e espiritual da região do Alentejo. Portanto, para nós, essa missão está delineada à cabeça e não deriva do concreto do que fazemos no Educativo (E4.3.129).

Assim, o SE assume a missão da própria Fundação, como se depreende da seguinte afirmação do RSE4 “somos uma Fundação, os valores e a missão da Fundação é a missão do Serviço Educativo” (E4.3.125).

Além de contribuir para o cumprimento da missão da Fundação Eugénio de Almeida, o SE visa aproximar o público das instituições culturais, através da desconstrução de alguns preconceitos, como refere o RSE4

queremos desconstruir uma ideia de que os museus são sítios para alguns, de que a arte é para alguns, e isso é um caminho que é longo de fazer, porque muitas famílias não se sentem acolhidas dentro das instituições culturais, não porque as instituições não acolham, mas porque há um certo estigma” (E4.15.619).

A forma de funcionamento e organização do SE encontra-se definida em alguns **documentos normativos**, entre os quais os plano e relatório de atividades e ainda procedimentos internos. No que respeita ao plano e relatório de atividades, o RSE4 mencionou que “definimos um conjunto de objetivos para alcançar no ano seguinte, que pode ter a ver com alcançar um novo público ou um crescimento de outro público. Isso é definido e é avaliado semestralmente, e depois é avaliado anualmente” (E4.4.138).

Referiu ainda que “no Plano de Atividades, também está aquilo a que nos propomos. Respondemos semestral e anualmente àquilo que está em curso” (E4.4.166) e que elaboram relatórios sobre a sua atividade: “é feito o plano de atividades e são feitos relatórios mensais, semestrais e anuais” (E4.164).

Adicionalmente, referiu que no plano de atividades da Fundação Eugénio de Almeida, constam, em traços gerais, as atividades que pretendem realizar durante o ano. Esse documento funciona como guia orientador que indica o caminho a seguir. Na realidade,

o plano é da instituição toda e prevê essas coisas. Portanto, para 2023, sabíamos, no final de 2022 - e já o apresentámos internamente a toda a Fundação, todas as áreas o fazem -, que vamos trabalhar os programas educativos das exposições, que vamos trabalhar os programas educativos do património, sessões de cinema para escolas e famílias, o “Museu Portátil” e o “Megafone”, que são os projetos do ano, oficinas de férias e o “#FundaçãoContigo”. Ora, o que é que vamos fazer na oficina de férias de verão? Não está definido em 2022, só se define em 2023” (E4.18.757).

Neste domínio, o RSE4 mencionou também que o SE tem normas e procedimentos internos, afirmando que “temos um procedimento formal” (E4.4.159). A este respeito, referir que durante a análise documental se constatou a existência desses procedimentos.

No que toca à **relação do SE com os outros serviços da instituição**, o RSE4 foi perentório a reconhecer que o SE não trabalha sozinho, bem pelo contrário, adota uma postura colaborativa, trabalhando conjuntamente com os outros serviços da Fundação Eugénio de Almeida. De facto, na perspetiva do RSE4,

o Serviço Educativo não trabalha isoladamente, é um serviço de contaminação. E é isso que é fundamental e vital para a prática de um serviço educativo. Nós trabalhamos numa estrutura dinâmica, informal, porque é isso que é muito vital no nosso Serviço Educativo” (E4.5.171).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

Estes foram os dados recolhidos durante a entrevista ao RSE4 relativos à **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE** e que estão sistematizados na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior ao nível do mestrado	E4.1.14		1	1
		Técnica superior com funções de coordenação	E4.1.30	E4.2.45		2

	B2. Constituição da equipa do SE	Equipa constituída por 3 elementos	E4.5.193	E4.5.199	1	2
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Artes e humanidades	E4.5.196		1	1
		Equipas polivalentes e multidisciplinares	E4.5.205 E4.5.207	E4.5.209		3
	B4. Critérios na contratação dos RH	Experiência de mediação cultural	E4.6.237	E4.7.266	1	2
		Formação de nível superior	E4.7.263			1
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Estudo dos conteúdos	E4.6.220		1	1
		Conhecer outras realidades na mesma área de atividade	E4.6.222	E4.6.230		2
	B6. Principais funções desempenhadas	Mediação de conteúdos	E4.6.212	E4.2.67	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 55 – Categoria B – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

As inferências recolhidas na entrevista realizada ao RSE4 ajudam a traçar o **perfil do responsável pelo SE**. O RSE4 apresenta formação de nível superior, sendo detentor de uma licenciatura em Filosofia e de mestrado em Arte Contemporânea, pois afirmou que

fiz uma licenciatura em Filosofia. Quando terminei, descobri que a área que mais me interessava era a questão da arte contemporânea. Fui para Barcelona, fiz um mestrado em Arte Contemporânea, fiz uma pós-graduação em Crítica da Arte, concluí depois o mestrado em Estética e Teoria da Arte Contemporânea (E4.1.14).

Exerce funções de técnico superior, cabendo-lhe a responsabilidade de coordenar o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. A experiência profissional do RSE4 foi adquirida na instituição onde trabalha, como “técnico superior, ou seja, eu comecei como técnica de serviço educativo, fazia visitas, atividades. Toda a minha experiência, ou a maior parte da minha experiência, na instituição é de mediação de conteúdos e mediação dos públicos” (E4.1.30).

Dedica-se essencialmente à mediação das exposições realizadas pelo Centro de Arte e Cultura, assumindo-se como “a Coordenadora do Serviço Educativo, uma vez

que sou a Coordenadora do Centro de Arte, herdo o Serviço Educativo, se bem que toda a minha formação é de serviço educativo” (E4.2.45).

Relativamente à **constituição da equipa do SE**, o RSE4 mencionou que a equipa conta com três elementos a tempo inteiro. O RSE4 afirmou que “temos três a full time que trabalham os temas do Serviço Educativo” (E4.5.199). Explicou que, em permanência, trabalham no SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida três técnicos superiores, mas que contam ainda com a colaboração pontual de mais um elemento, como se compreende da leitura da seguinte afirmação:

neste momento, tirando eu que estava no Educativo e que agora estou mais noutra área, temos três técnicos superiores, um mais afeto à questão da comunicação, portanto não é um recurso humano mesmo puro de serviço educativo, mais dois a full time inequivocamente em serviço educativo” (E4.5.193).

A **área de formação dos elementos da equipa do SE** enquadra-se na área das artes e humanidades, sendo que “um [dos elementos tem formação] na área da arte e museologia e o outro na área de desenho” (E4.5.196). Além de referir as áreas de formação dos elementos da equipa do SE, o RSE4 considerou pertinente salientar que a “formação não define o trabalho nas práticas artísticas contemporâneas porque, por exemplo, podemos ter alguém que vem de uma área absolutamente científica e que traz um contributo precioso na questão das abordagens artísticas” (E4.5.207), ou seja, a formação numa área específica ligada à arte não é garante de um bom desempenho.

No entender do RSE4, o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida preocupa-se em ter equipas constituídas por pessoas com diferentes formações, pois afirma que “é uma preocupação nossa também ter equipas multidisciplinares, não termos pessoas que têm todas a mesma formação” (E4.5.209) e, além disso, que esses elementos possam ser polivalentes para, assim, garantirem o funcionamento do SE, daí que afirme que “nós somos todos muito versáteis e a ideia da equipa é exatamente essa, ou seja, conseguirmos todos substituímos colegas” (E4.5.205).

Como **critérios na contratação dos recursos humanos**, o RSE4 referiu que, em termos de formação académica, exige-se o grau de licenciatura, especificando que “o mínimo e elementar é ter a licenciatura, uma licenciatura não necessariamente numa área artística, mas que seja, pelo menos, numa área de afinidade” (E4.7.263).

Mencionou também que a contratação de novos recursos humanos é feita preferencialmente do universo de prestadores de serviços com quem já tiveram oportunidade de trabalhar e que têm experiência de mediação, conforme expresso na afirmação seguinte:

nas entradas na equipa, como em todas as equipas, não há uma causa e um efeito. São pessoas que, normalmente, já estão connosco na equipa externa de mediação e que, havendo a possibilidade, como agora existiu, da necessidade de aumentarmos a equipa com mais um elemento, foi através de uma das pessoas com quem já trabalhávamos de forma menos vinculada, e que integrou a equipa de forma mais estável” (E4.6.237).

Sobre os critérios de contratação de recursos humanos, o RSE4 concluiu que “pesa que tenham algumas experiências em práticas de mediação, mas a capacidade de gerar empatia pesa muito. Portanto, é necessário de ser capaz de estar com públicos, de falar em público” (E4.7.266), ou seja, a experiência de mediação/trabalho com públicos é o principal critério tido em conta na contratação de novos elementos para a equipa do SE.

A formação/preparação dos técnicos para as atividades efetua-se mediante o estudo dos conteúdos com os quais estão a trabalhar, para dessa forma estarem atualizados. Efetivamente, o RSE4 referiu que “nas equipas internas, a nossa preocupação sempre - e é uma preocupação da Fundação -, é manter a equipa atualizada nos conteúdos, pelo que todas as ações de formação são integradas” (E4.6.220).

O RSE4 acrescentou que é importante conhecer outros casos de sucesso na mesma área de atividade, daí que tenha referido que

ninguém faz um serviço educativo fechado sobre a sua instituição, de olhos vendados para aquilo que se passa, pelo menos no país. Eu até diria que, neste momento, é importante olhar para as práticas noutros países e o que é que se está a fazer” (E4.6.230).

Finalizou dando o exemplo do elemento mais novo da equipa que se encontra a receber formação sobre mediação cultural, afirmando que

neste momento, uma das colegas está em Lisboa a terminar uma ação de formação sobre mediação cultural, porque achamos que era importante (foi a última pessoa a chegar à equipa) ela contactar com outros colegas de outros serviços educativos, perceber o que é que se anda a fazer noutras instituições (E4.6.222).

Daqui se pode depreender da importância dada à formação na preparação dos técnicos, pois através dela têm oportunidade de conhecer outras práticas e casos de sucesso na sua área de atividade.

No que se prende com as **principais funções desempenhadas**, o RSE4 considera que todos os elementos da equipa do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida exercem funções de mediadores. De acordo com o RSE4, aos elementos do SE compete-lhe olharem para os conteúdos e torná-los acessíveis ao público, como se pode constar da afirmação seguinte:

o Serviço Educativo organiza-se em vários eixos. Um dos primeiros eixos tem que ver com o pensamento: primeiro olhar para o que temos e, a partir do que temos, no caso se temos uma coleção, se temos uma exposição, se temos um núcleo patrimonial, desenvolver um conjunto de..., e ter vontade de querer ativá-los junto dos públicos. Depois, estudar exaustivamente tudo aquilo que temos à nossa volta, conhecer muito bem o que temos à nossa volta, seja uma exposição, uma coleção, um núcleo patrimonial. Depois, conseguir retirar daí eixos de trabalho fortes para trabalhar a questão da mediação” (E4.2.67).

A função principal dos elementos da equipa do SE consiste na mediação de conteúdos, estando, na opinião do RSE4 todos aptos a desempenhar essa função, daí que “não, eu não faria divisão de funções porque um e outro conseguem assumi-las” (E4.6.212).

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

A tabela seguinte contém as inferências constantes na entrevista ao RSE4 sobre a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** e respetivas subcategorias e que serão utilizados na apresentação dos resultados.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Edifício próprio e adaptado	E4.7.275 E4.7.288	E4.7.279 E4.8.315	1	4
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Diversos espaços da Fundação Eugénio de Almeida	E4.7.293 E4.8.302	E4.8.310	1	3
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Variáveis em função do tipo de atividade educativa	E4.8.310 E4.8.325 E4.8.328 E4.8.335	E4.9.347 E4.15.638 E4.15.641	1	7
	C6. Fontes de financiamento, recursos financeiros	Orçamento da Fundação Eugénio de Almeida	E4.9.353 E4.9.361	E4.9.364	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 56 – Categoria C – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

O SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida encontra-se instalado num edifício antigo que foi adaptado para esse fim. Acerca das **instalações e edifício**, o RSE4 afirmou que “o Centro de Arte e Cultura é um centro de arte contemporânea. Este edifício é o Antigo Palácio da Inquisição, existe desde o século XVII” (E4.7.275), salientando que “o edifício serve um centro de arte contemporânea” (E4.7.288).

O edifício sofreu obras de requalificação tendo iniciado a sua atividade há 20 anos. Segundo o RSE4, o edifício

em 2013, abriu como centro de arte contemporânea. Quando foi adaptado foram criadas infraestruturas, por exemplo, o elevador, as rampas, ... Não podemos alterar o edifício do Tribunal de Inquisição, pelo que os tetos foram mantidos, a traça do edifício no essencial foi mantida, mas sofreu ligeiras adaptações, tendo em conta as questões da acessibilidade (E4.7.279),

ou seja, o edifício encontra-se funcional do ponto de vista das acessibilidades e a sua requalificação foi pensada de forma a dar respostas às necessidades características de um equipamento cultural. Este edifício é o espaço que acolhe as exposições e, simultaneamente, as equipas técnicas como se pode ler na afirmação seguinte: “este é o edifício da Área Artística e Cultural e do Serviço Educativo, ou seja, é onde residem as equipas, são aqui os nossos escritórios” (E4.8.315).

Quanto aos **espaços onde ocorrem as atividades educativas**, as inferências recolhidas na entrevista ao RSE4 revelam que o SE do Centro de Arte e Cultura da

Fundação Eugénio de Almeida tem um espaço afeto, contudo, as atividades educativas promovidas pelo SE acontecem em diferentes espaços/edifícios pertencentes à instituição, como fica evidente na afirmação seguinte:

temos um espaço dedicado ao Serviço Educativo, embora o Serviço Educativo atue em qualquer espaço da Fundação, não temos nenhuma limitação. Nós podemos usar o espaço expositivo, podemos usar este espaço onde nos encontramos, podemos ir aos jardins, onde agora decorre uma atividade, mas temos um espaço de apoio, que é uma sala, onde temos normalmente os materiais e onde podem decorrer atividades de oficina ou atelier que envolvam alguma logística” (E4.7.293).

O Jardim das Casas Pintadas, o Paço de São Miguel e o Arquivo e Biblioteca Eugénico de Almeida foram identificados pelo RSE4 como os espaços onde habitualmente decorrem as atividades. Com efeito, segundo o RSE4

o Serviço Educativo faz mediação das três exposições. Aqui ao lado, temos o Jardim das Casas Pintadas. O Serviço Educativo tem programas nas Casas Pintadas. Temos também atividades na Coleção de Carruagens, no Paço de São Miguel, no Arquivo e Biblioteca Eugénio de Almeida, e temos projetos que não estão vinculados aos lugares, mas estão vinculados às temáticas” (E4.8.302).

Daqui se pode inferir que as atividades não são limitadas ao edifício do Centro de Arte e Cultura, pelo contrário, realizam-se em diversos espaços, daí que o RSE4 conclua que “o Serviço Educativo está em todo o lado, qualquer pessoa encontra materiais do Serviço Educativo por todo lado, está disperso” (E4.8.310).

A dinamização de atividades educativas por parte do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida conta com alguns **recursos e materiais didático-pedagógicos**. Neste domínio, o RSE4 assumiu que o tipo de recursos e materiais didático-pedagógicos que utilizam é variável em função da atividade promovida.

De facto, o RSE4 refere que são “vários, dependendo da exposição, isso é muito diverso. Na verdade, podemos não usar materiais e ser conversa, debate, ou podemos usar imensos materiais. Depende da atividade, aí é uma questão mesmo completamente abrangente” (E4.8.320). Reforçou essa ideia na afirmação seguinte:

“Depende. É que aí é mesmo difícil porque nós temos tantas atividades em curso. Em algumas podemos usar recursos pedagógicos, como um livro ou um objeto mediador, mas noutros, são mesmo atividades práticas, em que vamos desenhar, recortar...” (E4.9.347).

Sobre esta matéria, o RSE4 acrescentou que para cada exposição tem um conjunto de recursos/materiais, afirmando que “cada exposição tem o seu kit. Há exposições em que temos uma mala com coisas, por exemplo” (E4.15.638). Como exemplo, o RSE4 mencionou uma das atividades que estava a ser realizada naquele momento, referindo que “a que está a decorrer agora, nas Casas Pintadas, precisa de pranchetas, folhas e riscadores. Mas, por exemplo, se mudarmos de espaço, pode ser uma coisa completamente diferente, depende mesmo da atividade” (E4.8.335).

Partilhou também que “na exposição anterior, usávamos uma mala em que tínhamos pedaços de madeira para eles sentirem, texturas de tecido, já que não se pode tocar na obra de arte. Também a ideia é poder ter alguns materiais, pelo que tínhamos carvão para eles pintarem. Depende da exposição, o kit é feito mesmo à medida daquela exposição” (E4.15.641).

Nas afirmações anteriores, o RSE4 dá exemplos dos materiais que utilizam e reforça a ideia de que os materiais e recursos que utilizam são sempre muito variados.

A seleção dos materiais e recursos didático-pedagógicos bem como a sua aquisição é responsabilidade do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. Segundo o RSE4, “os materiais somos nós que os identificamos. Quando é feita uma ficha de programa em projeto educativo, quando é definida a atividade, nós adquirimos os materiais que vamos precisar para a desenvolver” (E4.8.325), pelo que “se acharmos, por exemplo, que era melhor trabalhar com um material diferente daqueles que, por exemplo, as crianças trabalham na escola, está tudo bem, podemos utilizá-lo, e isso é gestão nossa” (E4.8.328).

Como **fontes de financiamento, recursos financeiros** do SE, o RSE4 identificou o orçamento geral da Fundação Eugénio de Almeida, referindo, que

as principais fontes de financiamento são as da instituição. Portanto, a instituição tem uma área produtiva que assegura economicamente o cumprimento da missão da Fundação que é o desenvolvimento cultural, educativo, social e assistencial da região. Pontualmente, há financiamentos (E4.9.353).

Mencionou que, apesar de às vezes contarem com financiamento externo, reconheceu que isso não corresponde a uma prática corrente, afirmando que “o Serviço Educativo não tem um histórico de financiamento, no sentido de termos concorrido a financiamentos comunitários para o desenvolvimento das nossas ações” (E4.9.361). O mesmo se verifica em relação ao mecenato, tendo o RSE4 afirmado que “mecenato nunca aconteceu” (E4.9.364).

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Sistematiza-se, na tabela seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE4 e que deram origem os resultados que se apresentam de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF	
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visitas com exposição	E4.9.381	E4.12.496	1	2	
		Programa Museu Portátil	E4.9.382			1	
		Oficinas de cidadania e cultura	E4.9.389			1	
		Sábados criativos	E4.9.390			1	
		Cinema	E4.9.388	E4.9.391		2	
		Dias comemorativos	E4.9.392			1	
		Atividades digitais	E4.17.716	E4.17.723		2	
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Público-alvo	E4.2.74			1	1
		Dias comemorativos	E4.18.770				1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Equipa do SE, pontualmente e com a colaboração de terceiros	E4.2.81 E4.10.406 E4.10.409 E4.10.410 E4.10.425	E4.11.462 E4.11.466 E4.11.470 E4.18.748		1	9
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Instituições da cidade (sobretudo ensino)	E4.3.106	E4.12.482		1	2
		Aproximação e colaboração	E4.10.414	E4.16.671			2

		com a comunidade				
	D6. Custos da participação nas atividades	Custos variáveis em função do tipo de público e atividade	E4.12.518 E4.13.523	E4.13.53 0	1	3
	D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades	Não marcação prévia das atividades	E4.12.512		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 57 – Categoria D – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

No referente ao **tipo de atividades promovidas**, as inferências recolhidas ao longo da entrevista realizada ao RSE4 demonstram que o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida promove um conjunto diversificado de atividades, nomeadamente visitas com exposição, sessões de cinema, oficinas de cultura e cidadania, efetua a assinala datas comemorativas e entre outros.

Na realidade, o RSE4 afirmou que “temos visitas-jogo, visitas com atividade nas exposições - e quando digo exposições, digo Jardim, Coleção de Carruagens, Arquivo e Paço de São Miguel” (E4.9.381), sendo que a atividade mais procurada “são as visitas com atividade nas exposições” (E4.12.496).

Outra atividade promovida pelo SE consiste na realização de sessões de cinema. O RSE4 referiu que “Temos ainda sessões de cinema mensais para crianças e jovens” (E4.9.388), “temos sessões de cinema para famílias, e depois temos tudo o resto, que é possível ver, marcar” (E4.9.391).

Acrescentou que “para escolas ainda temos um programa que é o Museu Portátil 60 anos, 60 turmas” (E4.9.382), sendo que este projeto visa dar a conhecer o trabalho da Fundação Eugénio de Almeida ao longo das últimas seis décadas.

As oficinas de cultura e cidadania são outra das atividades propostas pelo SE como se percebe da afirmação seguinte: “temos o #FundaçãoContigo, que é um programa de oficinas de cultura e cidadania para jovens que decorre todos os dias à tarde” (E4.9.389). O SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida promove ainda “atividades comemorativas, como no Dia da Criança” (E4.9.392) e “temos os Sábados Criativos, que são atividades para famílias” (E4.9.390).

Para além de realizar atividades presenciais destinadas a diferentes tipos de públicos em vários momentos do dia, o SE conta também com atividades digitais. Segundo o RSE4 “o que temos são atividades digitais, ou seja, no âmbito das

exposições, é feita uma atividade digital que está alojada no nosso site, que não é um dossier pedagógico, é uma proposta para conhecer a exposição em contexto familiar” (E4.17.716).

Sobre as atividades existentes na página oficial, o RSE4 explicou que a atividade se chama “chama-se "Atividário". Temos vídeos, e temos mesmo propostas, um PDF que descarrega e vamos experimentar fazer uma atividade tal” (E4.17.723).

Os **critérios na elaboração/planificação das atividades** têm em consideração os públicos a que se destinam, ou seja, as atividades são pensadas em função do público, pois isso determina o conteúdo da atividade e a forma como é dinamizada, como se depreende da afirmação do RSE4 que refere que “importa também conhecer os públicos, os currículos escolares, importa conhecer e ter alguma experiência com públicos de naturezas diferentes para melhor adaptar o conteúdo” (E4.2.74).

Assinalar datas comemorativas foi outro critério identificado pelo RSE4, no referente aos critérios seguidos pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, na planificação das atividades educativas. Com efeito, o RSE4, sobre esta questão, referiu que

vamos comemorar o Dia da Criança, que é importante para nós. Normalmente, fazemos sempre alguma coisa no Dia dos Monumentos e Sítios ou no Dia dos Museus, ou seja, no plano de atividades mencionamos, à cabeça, um conjunto de coisas que depois mapeiam a nossa ação. Claro que começamos com um esqueleto de programação e, à medida que o ano vai entrando, depois alguém, numa escola, liga a dizer que vai pedir uma cedência de um espaço, por exemplo, para uma oficina (E4.18.770).

A planificação e promoção das atividades educativas é efetuada, regra geral, pela equipa do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, daí que, quando questionado sobre os **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, tenha referido que “não desenvolvemos as nossas atividades em conjunto com outras instituições, com exceção de instituições de ensino” (E4.10.409).

Na afirmação anterior, fica evidente que a responsabilidade de planeamento e dinamização das atividades educativas cabe à equipa do SE, embora, conte, pontualmente, com a colaboração de terceiros. Como exemplo, o RSE4 mencionou que “temos agora um projeto, por exemplo, que é o “Megafone”, que é integrado na Bienal da Arte e Educação do Plano Nacional das Artes, e que foi um projeto que desenhado

em conjunto com duas escolas secundárias” (E4.10.410), mas isso trata-se de uma exceção.

O RSE4 reforçou essa posição, afirmando que, por norma, as atividades educativas são planeadas e implementadas em exclusivo pelos elementos da equipa do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida ao afirmar que “o restante [planeamento] é feito internamente, a programação não é feita em parceria com outra entidade, é sempre feita dentro” (E4.18.748).

A mesma ideia foi reiterada pelo RSE4 quando afirmou que a conceção das atividades de uma exposição é nossa. De uma atividade, por exemplo, de um projeto que estamos a fazer com as escolas, fazemos diretamente com os professores. De uma atividade nossa, é feita connosco, ou seja, os professores ou os educadores não são envolvidos, neste processo (E4.11.466),

deixando bem marcado que a planificação e implementação das atividades educativas não contam com a participação de elementos externos à Fundação Eugénio de Almeida, salvo projetos específicos.

O RSE4 considerou importante reforçar esta posição, daí que sobre este assunto ainda tenha referido que apesar de ouvirem a comunidade educativa não permitem que esta se intrometa na planificação das atividades educativas, como fica demonstrado na afirmação seguinte na qual o RSE4 refere que é

feito anualmente, por exemplo, um encontro com professores e com educadores, em que debatemos um conjunto de práticas e somos atentos àquilo que a comunidade educativa nos diz, mas os programas educativos da Fundação são preparados pela Fundação e devolvidos à comunidade (E4.11.470).

O facto de a planificação e implementação das atividades educativas não contar habitualmente com a intervenção de terceiros, não significa que seja feito de forma fechada. Pelo contrário, o processo de conceção das atividades é

feito numa estrutura aberta: não sou eu que proponho à equipa o que a equipa deve fazer, somos nós todos juntos que olhamos, pensamos, debatemos e acrescentamos sentidos. Findo este processo de reflexão, os documentos são

estabilizados, são criadas fichas de projeto e é feita a formação da equipa externa de mediação (E4.2.81).

Atenta a afirmação anterior, torna-se evidente que “a conceção das atividades é feita de forma partilhada” (E4.11.462), ou seja, o planeamento das atividades tem em consideração as ideias e opiniões de todos os elementos da equipa do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida.

Sobre a forma como são pensadas as atividades educativas, o RSE4 esclareceu ainda que

a equipa do Serviço Educativo, normalmente, vai estando presente, mas é sempre marcada uma conversa entre o curador, o diretor e a equipa para conhecermos, em primeira mão, o que é que a exposição trata, as fragilidades, as possibilidades, e a partir disso que tudo acontece, como quando começamos a ver o que é que fica na parede, como começam a surgir ideias, e cada um vai tendo o seu processo individual ou, às vezes, até coletivo do que é que gostaríamos de fazer (E4.10.425),

o que significa que o processo de conceção das atividades não é fechado, é feito em conjunto.

A atividade do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida baseia-se numa lógica de proximidade e colaboração, através do estabelecimento de **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**. Neste enquadramento, o SE tem cimentadas várias parcerias sobretudo com as instituições de ensino da cidade de Évora, pois o serviço educativo é “muito visível do ponto de vista dos nossos públicos e da nossa comunidade e, portanto, temos relações duradouras com muitas instituições de ensino da cidade” (E4.3.106).

O SE está muito presente no contexto em que se insere, daí que sejam diversas as parcerias, ainda que informais, que estabelece com as instituições da cidade de Évora, como reconhece o RSE4 ao afirmar que “há uma parceria muito viva com a cidade, com a Universidade, naturalmente, é sempre um sítio em que somos muito próximos. E aí são parcerias mais formais, não é possível trabalhar sem estas parcerias” (E4.12.482).

O SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida cultiva uma relação de proximidade com a comunidade circundante. O RSE4 caracterizou essa relação como sendo

harmoniosa a relação que mantemos com a comunidade, e o Serviço Educativo é sempre a relação mais fácil porque nós trabalhamos com as crianças e, portanto, os pais mobilizam-se muito mais a virem, e também conseguimos relações muito mais informais com as pessoas (E4.16.671).

Isto é, o SE funciona como elo entre a Fundação Eugénio de Almeida e a comunidade e procura ouvir e integrar os contributos/interesses dos seus parceiros, como se compreende da afirmação do RSE4 quando refere que “nas nossas parcerias, muito do desenho dos projetos passa por sentarmo-nos com os parceiros e percebermos o que é que podemos fazer em conjunto” (E4.10.414).

A participação nas atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida tem custos associados. Sobre os **custos da participação nas atividades** o RSE4 confirmou que “sim, os nossos programas escolares têm o custo de 1 euro por criança, e é gratuito para alunos subsidiados, escalão A ou B. Os professores e educadores também não pagam” (E4.12.518).

Mais à frente na entrevista, o RSE4 detalhou os custos afirmando que “famílias, escolas é 1€, o cinema é também 1€, gratuito para alunos subsidiados. As famílias, 2€, 2,5€ por criança, depende do programa” (E4.13.530).

Na opinião do RSE4, o facto de a participação nas atividades implicar um pagamento isso não condiciona a adesão às atividades, pois salientou que a Fundação Eugénio de Almeida tem uma política de gratuidade para alunos subsidiados e para pessoas que não possuam condições financeiras para suportarem esse pagamento. Com efeito, sobre esta matéria o RSE4 referiu que

acho que não. Primeiro porque os alunos subsidiados não pagam, à partida. E depois, se as pessoas não puderem pagar, podem-nos escrever um *email* a dizer. Isso acontece frequentemente, ou seja, o professor diz que não tem alunos subsidiados, mas que é, efetivamente, um grupo complicado, e esses pedidos são todos aprovados, 100% das vezes. Não é por falta de dinheiro que deixam de ver uma exposição ou que deixam de participar de um programa de serviço educativo” (E4.13.523).

Quanto à **existência de constrangimentos no planeamento e promoção das atividades**, o RSE4 reconheceu que havia alguns constrangimentos. A falta de marcação prévia das atividades foi apontada pelo RSE4, afirmando que “há sempre aqueles constrangimentos muito elementares. Por exemplo, quando o professor vem e não foi ele que marcou e aquilo acabou por acontecer, isso é um constrangimento. (E4.12.512).

O constrangimento principal identificado pelo RSE4 prende-se com a falta de motivação dos utilizadores ao participarem na atividade, ou seja, “quando os alunos também não se entregam à ação, sobretudo com os mais velhos, e começam a dispersar um bocadinho mais... Mas acho que o maior constrangimento será a mesma falta de vontade” (E4.12.514).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

De seguida, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE4, cujas inferências relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias constam na tabela:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Não está vinculado a nenhum modelo pedagógico	E4.14.563		1	1
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Nicolás Paris	E4.14.581		1	1
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Por públicos	E4.13.546		1	1
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Importante adaptar as atividades aos níveis escolares e faixa etária	E4.11.449	E4.13.554	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 58 – Categoria E – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

O RSE4, quando abordada a questão do **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**, salientou que o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida se trata de uma instituição de educação não-formal e, por conseguinte, não segue um modelo pedagógico em particular.

Neste domínio, o RSE4 considerou importante referir que o SE se rege pelos princípios da educação não-formal e que, nesse contexto, promove atividades de mediação de conteúdos, procurando por essa via estimular nos seus utilizadores pensamento crítico.

A afirmação seguinte regista o pensamento do RSE4 relativamente ao modelo pedagógico adotado pelo SE:

há vários modelos pedagógicos, mas de facto, recuperando aquela conversa de há pouco, o facto não sermos uma escola, nós também não estamos vinculados a nenhum modelo pedagógico. O nosso modelo, essencialmente, é não-formal, ou seja, nós fazemos mediação de conteúdos, mediação de obras de arte, sempre numa estrutura não-formal e numa estrutura de diálogo, de pensamento crítico e de reflexão e de criatividade. São assim aqueles conceitos que mapeiam aquilo que, pelo menos, sonhamos e queremos fazer, mas não um modelo formal (E4.14.563).

Quanto aos **pilares, influências e/ou referências teóricas** seguidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, o RSE4 mencionou que seguem várias influências sobretudo as ligadas à arte. Como referência, o RSE4 destacou documento da autoria de Nicolás Paris que habitualmente exploram nas suas formações. Com efeito, sobre este assunto o RSE4 afirmou que “há vários, normalmente coisas de artistas. Há um manifesto de um artista que é o Nicolás Paris, que fala do museu como sala de aula. E esse é um dos documentos que nós integramos sempre nas nossas formações” (E4.14.581).

A forma como a oferta educativa é estruturada tem em consideração o tipo de público que pretende alcançar, ou seja, em termos de **estruturação e segmentação da oferta educativa**, o RSE4 mencionou que as atividades que promovem no SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida é organizada por públicos, como se constata na afirmação seguinte que refere que a oferta educativa é estruturada:

por públicos, na verdade. Ou seja, nós não trabalhamos a primeira infância, portanto, do 1 aos 3 anos não temos nenhum programa, nem nunca tivemos, pelo menos desde que eu estou cá. Depois temos programas pré-escolares, escolares, temos projetos, e é nos projetos que depois nós direccionamos um

bocadinho mais. Por exemplo, este “Megafone” foi só com o secundário e só com três grupos de secundário. E as famílias. Portanto: escolas, adultos e famílias. No essencial, está segmentada por públicos (E4.13.546).

Em relação à **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, o RSE4 deu a entender que considera importante adequar os conteúdos e o discurso aos utilizadores do SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. Na opinião do RSE4, o SE deve procurar “adaptar a cada grupo etário aquilo que são conteúdos em aquisição naquele grupo etário” (E4.11.449).

Acrescentou que o SE busca promover atividades que possam ser adaptadas a diferentes públicos, especificando que, por vezes, dinamizam atividades diferentes consoante o nível de ensino dos utilizadores, mas cada vez mais procuram que isso não suceda. De facto, o RSE4 referiu que

no caso, por exemplo, de um programa educativo na exposição ou no Paço, nós temos uma atividade para pré-escolar, outra para primeiro ciclo e por aí fora. Aqui no Centro não temos feito isso, temos tentado pensar numa ou em duas atividades que sejam muito transversais, mas elas são adaptadas, o discurso é completamente adaptado, portanto, tudo é desenhado de acordo com aquele público (E4.13.554).

Ressalta, das afirmações anteriores, a importância conferida pelo RSE4 à adequação dos conteúdos das atividades e do discurso dos elementos da equipa do SE à faixa etária e ao nível de ensino dos utilizadores.

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

A tabela abaixo resume os registos apurados na análise de conteúdo efetuada à entrevista do RSE4 sobre a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Pensamento crítico e reflexão	E4.10.387	E4.11.451	1	2

realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE		Exploração da imaginação e da arte	E4.11.447 E4.12.506	E4.15.614		3
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Necessidades satisfeitas	E4.14.592 E4.14.597 E4.14.603	E4.15.629 E4.17.697	1	5
	F3. Articulação com os currículos escolares	Preocupação em articular os conteúdos das atividades com os currículos escolares	E4.11.455		1	1
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Experimentação	E4.2.78		1	1
		Instituição de educação não-formal	E4.5.174	E4.21.895		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 59 – Categoria F – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

O RES4, no que concerne ao **tipo de aprendizagens proporcionadas**, afirmou que as atividades educativas dinamizadas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida visam promover o pensamento crítico e a reflexão. De facto, o RSE4 indicou que é preocupação do SE realizar “atividades que promovam o debate, o pensamento crítico e a reflexão” (E4.10.387).

Noutro momento da entrevista, o RSE4 voltou a fazer referência à questão do desenvolvimento do pensamento crítico, mencionando que “a ideia é sempre fomentar, acima de tudo, o debate e o pensamento crítico, e não fechar o processo” (E4.11.451), o que significa que as atividades educativas realizadas pelo SE visam estimular o pensamento crítico através da arte. Para isso, desenvolvem atividades que estimulem nos utilizadores um olhar diferente perante a arte.

As atividades educativas promovidas pelo SE, do ponto de vista do RSE4, proporcionam ainda aprendizagem no campo da reflexão e imaginação através da arte, pois despertam nos utilizadores do SE a liberdade de pensamento e um olhar diferente. Efetivamente, o RSE4 sobre esta matéria afirmou que

o diálogo a partir de uma obra de arte, a liberdade de leituras que uma obra de arte pode potenciar, o conseguir debater harmoniosamente sobre isso é uma das coisas que nos importa passar aos nossos públicos. Importa-nos passar também alguma sensibilidade artística, naturalmente. Somos um centro de arte

contemporânea e queremos criar públicos para tudo, mas, essencialmente, queremos criar públicos de cultura e de arte (E4.15.614).

A capacidade de olhar a arte de uma outra perspetiva voltou a ser referida pelo RES4, reforçando que através das atividades educativas dinamizadas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida se “consegue apreender a questão das formas, conseguimos trabalhar a questão da imaginação, conseguimos aproximar o universo da pintura, trabalhar as emoções” (E4.11.447), ou seja, as atividades educativas propiciam aprendizagens em vários domínios, contribuindo para a formação integral do ser humano.

Nas atividades educativas dinamizadas pelo SE tanto aprendem os utilizadores como os elementos da equipa, havendo, por conseguinte, uma aprendizagem conjunta, como se pode ler na afirmação seguinte: “quando transmitimos, aprendemos, portanto, um mediador que aprende imenso e desenvolve-se do ponto de vista humano - e também para o grupo, que vê um conjunto de obras de artistas e conversa e explora” (E4.12.506).

A informação recolhida através da entrevista realizada ao RSE4, revela que este acredita que as atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida concorrem a satisfação das necessidades de aprendizagem dos seus participantes.

Nesta matéria, as **perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores** do RSE4 são de que as necessidades de aprendizagem são satisfeitas, pois argumenta que os resultados do inquérito de satisfação demonstram que o grau de satisfação dos utilizadores é elevado, como se pode constatar na afirmação seguinte “eu gostava de acreditar que sim. Nós temos questionários de avaliação, e eles têm um excelente nível de satisfação” (E4.14.592), reforçando essa ideia ao referir que “Dos nossos questionários de satisfação, o que aferimos é que em 2022, 98% do público estava completamente satisfeito” (E4.17.697).

Embora reconheça que é difícil medir e ter a certeza que isso é uma realidade, o RSE4 é de opinião que as atividades que o SE promove têm um impacto positivo nos seus utilizadores, referindo sobre isto que

aquilo que mais me interessa, mais do que os questionários de satisfação, é perceber se nós temos um impacto positivo junto do público com que atuamos, e isso é difícil de saber ou de medir. Os públicos que estamos a formar hoje são

públicos que só vamos perceber se conseguimos fazer alguma diferença naquele processo daqui a 20 ou 30 anos (E4.14.597).

Como evidência de que a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores é um facto, o RSE4 mencionou que “temos exemplos muito bonitos, sim, conheço jovens que fizeram oficinas connosco desde o pré-escolar e que, atualmente, estão na universidade e continuam ‘jovens da casa’, que vêm, participam” (E4.14.603).

Neste âmbito, o RSE4 indicou também que o SE procura incorporar na sua programação atividades propostas pelos utilizadores, precisamente com o intuito de ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem. Como exemplo, o RSE4 referiu que “um dos programas que temos nasceu, exatamente, no pós-pandemia, para responder a uma necessidade. Nós tínhamos oficinas de férias, mas não tínhamos oficinas todas as tardes, e agora temos oficinas gratuitas todas as tardes, porque identificámos a necessidade” (E4.15.629).

Sobre se nas atividades educativas promovidas pelo SE existe **articulação com os currículos escolares**, o RSE4 respondeu afirmativamente, admitindo que

há uma preocupação em conhecer, apesar de nós sermos uma estrutura de educação não-formal. Por exemplo, se um professor de História vem cá, muitas das vezes pode dizer «Eu gostava» (isso acontece imenso no Palácio), «Eu gostava que abordassem mais aquela questão do Renascimento». Tudo bem, ou seja, é feito esse “negócio” um bocadinho à cabeça (E4.11.455).

A afirmação anterior coloca em evidência a preocupação em abordar conteúdos dos currículos escolares nas atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, indo ao encontro das necessidades dos utilizadores.

Relativamente às **características das aprendizagens realizadas**, o RSE4 destacou que o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida se diferencia das instituições tradicionais de ensino, referindo que “somos uma estrutura de educação não-formal ou informal, não somos uma escola. Nem queremos nem ambicionamos ser uma escola, ambicionamos ser um espaço de outra natureza e com propostas de outra natureza” (E4.5.174).

O RSE4 assumiu que o SE não pretende ocupar o lugar da escola, pelo contrário, são um espaço com características diferentes, daí que afirme que “nós não somos uma

escola, e não queremos mesmo ser uma escola. Nós não avaliamos, a nossa ideia é outra e temos outro posicionamento” (E4.21.895).

Partindo da ideia de que o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida é um espaço de educação não-formal, que não visa avaliação dos conhecimentos, toda a lógica de funcionamento do SE assenta numa forte componente prática, na experimentação, como se pode inferir da leitura da seguinte afirmação: “no nosso Serviço Educativo, não acreditamos só num conhecimento teórico. A teoria, normalmente, tem que vir associada a experiências práticas, as experiências de relação, as experiências muito informais” (E4.2.78).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte compila as inferências obtidas para a **Categoria G – Divulgação das atividades** e suas subcategorias na sequência da realização da análise de conteúdo da entrevista efetuada ao RSE4:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	<i>Email</i> e redes sociais	E4.18.779 E4.19.790	E4.19.792	1	3
	G2. Responsável pela divulgação	Elemento que pertence simultaneamente à equipa do SE e ao Gabinete de Comunicação	E4.19.786	E4.19.795	1	2
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Funciona, mas pode ser	E4.19.800 E4.19.808	E4.21.867	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 60 – Categoria G – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

A divulgação das atividades promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeidas é efetuada sobretudo através dos meios digitais. Como **principais formas de divulgação**, o RSE4 identificou o *email* e as redes sociais, referindo que “a divulgação é feita através dos *emails* das escolas, dos agrupamentos de escolas, das redes sociais, e, no caso de projetos mais pontuais, é feita através da imprensa” (E4.18.779), concluindo que a principal forma de divulgação é o “*email* e redes sociais” (E4.19.792).

O RSE4 destacou ainda que raramente utilizam cartazes como meio de divulgação das atividades, afirmando que “usamos poucos cartazes no Serviço Educativo” (E4.19.790).

Quanto ao **responsável pela divulgação**, o RSE4 mencionou que essa tarefa está atribuída a um elemento que integra, em simultâneo, a equipa do SE e o gabinete de comunicação. Segundo o RSE4, “temos uma colega de comunicação, uma colega que faz parte da equipa do Serviço Educativo, mas também faz comunicação. Estamos todos na mesma sala a trabalhar e é muito fácil dizer «Olhe, pode...?»” (E4.19.786).

Portanto, a divulgação das atividades é assegurada por um dos elementos da equipa do SE, mas que não está dedicado a tempo inteiro a essa função. Adicionalmente, o RSE4 referiu que em determinadas situações também faz a divulgação das atividades, ou seja,

há sempre uma colega que é quem vai fazer. Mas há *emails* que eu faço pessoalmente. Por exemplo, uma vez que vou às reuniões de conselho geral, aquelas pessoas eu faço questão de convidar ou divulgar, e também tentamos atuar nessas linhas de proximidade. Mas sim, todos fazemos divulgação junto dos nossos canais (E4.19.795).

Das afirmações anteriores pode inferir-se que o responsável da divulgação é um colega da equipa do SE que assegura a divulgação pelo público em geral através dos meios de comunicação habituais. Além disso, o RSE4 pontualmente divulga as atividades junto da sua rede de contactos, nomeadamente junto dos parceiros com quem trabalham.

Do ponto de vista do RSE4 a forma e alcance da divulgação das atividades promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida funciona, mas tem margem para ser melhorado e tornar-se mais efetiva.

Assim, as **perceções sobre a forma e alcance da divulgação** recolhidas durante a entrevista realizada ao RSE4 são de que a comunicação junto dos utilizadores reais e potenciais ainda pode ser melhorada, como se percebe da leitura da seguinte afirmação:

ainda não é. Se eu tivesse que assumir alguma coisa em que ainda temos caminho a fazer é na questão dos kits pedagógicos ou dos dossiers pedagógicos

de uma maior continuidade para além da visita ou para além do projeto, e na questão da comunicação (E4.19.800).

Embora reconheça que ainda há todo um caminho a fazer para melhorar a questão da comunicação também referiu, que o SE é procurado por instituições de fora da comunidade onde atuam, revelando que

sim, ou seja, nós temos escolas, por exemplo, de fora, não sei bem como é que elas descobriram, mas vêm. Mas eu acho que a divulgação está intimamente relacionada com aquela questão dos kits pedagógicos, ou do para além da visita, em criar mais rasto, e isso não está feito, neste momento, e seria uma das coisas que gostaríamos para o próximo ano” (E4.19.808).

Na sua opinião, a divulgação está muito ligada à existência de kits pedagógicos por entender que isso atrai o público. Além disso, referiu que a procura pelas atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura deve-se à boa imagem do SE junto da comunidade e à satisfação dos utilizadores que participam nas atividades, pois de acordo com o RSE4 “essas famílias também são efeito de divulgação para outras famílias” (E4.21.867), ou seja, os próprios utilizadores divulgam o serviço junto de outros utilizadores.

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

Todas as afirmações registadas para a **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e que suportam a apresentação dos resultados atrás apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Registo efetuado através de fichas de atividade/projeto e fichas de procedimento	E4.3.115 E4.4.159	E4.17.715 E4.17.736	1	4
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Questionário de satisfação	E4.19.815 E4.19.819	E4.20.830	1	3
	H3. Perceções sobre a pertinência da	Serve para ter o <i>feedback</i> do trabalho e	E4.20.824	E4.20.837	1	2

	avaliação das atividades	melhorar o desempenho				
	H4. Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição	Positivo, reforça a imagem institucional	E4.5.182	E4.5.184	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 61 – Categoria H – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

No que se prende com o **registo das atividades promovidas** pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, as inferências recolhidas ao longo da entrevista realizada ao RSE4 demonstram a existência de práticas de registo.

Esse registo é efetuado em fichas de projeto e em normas de procedimento internas onde consta a identificação da atividade, intervenientes e responsáveis, bem como os meios materiais necessários à sua dinamização.

Segundo o RSE4, esta tem sido uma área na qual o SE tem apostado, conforme se depreende da leitura da afirmação seguinte

nos últimos dois anos, no âmbito de processos de certificação e da nossa vontade de estruturar, estruturámos os procedimentos, mas eles sempre existiram, de alguma forma. Quando nós chegámos a este ponto, percebemos que sempre trabalhámos assim, sempre usámos tabelas, calendarizámos, fizemos *checklists*, sempre trabalhámos com fichas de projeto, mas nos últimos dois anos, uniformizar estes processos no curso dos processos de toda a instituição foi uma vontade, e assim foi implementado (E4.3.115).

Tendo em conta a afirmação anterior, percebe-se que o SE estrutura e regista a sua atividade, sendo que nos últimos tempos tem procurado uniformizar os seus procedimentos.

Para esse efeito elabora fichas de projeto e procedimentos nos quais define o que é que nós fazemos do ponto zero ao ponto 10 no âmbito de uma marcação, de uma visita, de uma oficina, etc. Isso está regulamentado. Esse documento diz também quais são as áreas de responsabilidade do que está em curso, é o documento que orienta a nossa ação (E4.4.159).

O RSE4, relativamente ao registo das atividades, acrescentou que “a ficha de projeto faz uma descrição geral do projeto, tem um cabeçalho em que diz descrição, tipologia, público-alvo, duração, equipa afeta, horário, preços, divulgação, e depois, no corpo do documento, que explicamos o que é feito” (E4.17.736).

Ainda que o registo seja efetuado, o RSE4 mencionou que esse registo não assume a forma de dossier pedagógico, referindo que

não temos um dossier pedagógico, não. Já pensamos muito sobre ele, estamos a tentar trabalhar num kit pedagógico, na verdade, mas o que temos são atividades digitais, ou seja, no âmbito das exposições, é feita uma atividade digital que está alojada no nosso site, que não é um dossier pedagógico, é uma proposta para conhecer a exposição em contexto familiar (E4.17.715).

A avaliação das atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida é realizada através da aplicação de um questionário de satisfação. O questionário de satisfação é apontado pelo RSE4 como **métodos e procedimentos de avaliação das atividades** adotados pelo SE, sendo que este afirmou que “é preenchido um questionário de satisfação” (E4.19.815).

O questionário de satisfação é aplicado a todas as atividades educativas e é preenchido pelos professores que trazem os seus alunos para participar nas atividades promovidas pelo SE. Segundo o RSE4, “em todas as nossas atividades é preenchido um registo, um questionário de satisfação que é avaliado semestralmente, parcial, não todo, mas anualmente todo” (E4.19.819).

Além de servir para avaliar as atividades, o questionário de satisfação também serve para avaliar o desempenho dos elementos afetos ao SE como consta da afirmação seguinte: “fazemos a avaliação. E a avaliação é feita também ao desempenho da equipa, aos conteúdos abordados” (E4.20.830).

Na ótica do RSE4, a avaliação das atividades promovidas pelo SE apresenta-se como importante, na medida em que contribuiu para a melhoria do desempenho serviço. As **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades** registadas demonstram que o RSE4 considera a avaliação como uma oportunidade para refletir sobre as suas práticas e melhorá-las.

A informação recolhida através da aplicação dos questionários de satisfação é olhada com interesse e serve para perceber, no imediato, o que está a funcionar ou o que necessita de ser revisto. De facto, segundo o RSE4,

sistematizamos anualmente os dados dos questionários. Mas se houver algum professor ou algum educador, ou alguma família que tenha registado alguma coisa menos agradável no questionário, tratamos no imediato. Portanto, não fica no molho para depois se tratar no final do ano (E4.20.824).

Relativamente a esta matéria, o RSE4 mencionou também que procuram integrar na sua atividade os contributos dos utilizadores recolhidos durante o processo de avaliação, como se pode verificar da afirmação seguinte

quando nós perguntamos observações, ou sugestões, às vezes as pessoas deixam sugestões de coisas que gostassem de fazer e nós tentamos integrar essas sugestões em atividades futuras, por exemplo, nas oficinas de fotografia ou os fantoches. (...) Mas sim, tentamos acolher ou tentar solucionar aquilo que está ao nosso alcance, naturalmente (E4.20.837),

demonstrando, uma vez mais, que a avaliação das atividades tem como finalidade a melhoria do desempenho do SE.

Acerca das **perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição**, os dados recolhidos revelam que o RSE4 considera que as atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida contribuem para o reforço positivo da imagem institucional da Fundação.

Visto como uma área que concorre para o cumprimento da missão da instituição, o SE é bem acolhido pelos restantes serviços da Fundação Eugénio de Almeida, como demonstra a afirmação do RSE4 ao referir que “eu penso que o Serviço Educativo é uma área muito acarinhada dentro da Fundação Eugénio de Almeida, e que somos uma das áreas de concretização da missão criada segundo as orientações de Vasco Maria Eugénio de Almeida” (E4.5.182).

Na perspetiva do RSE4, o trabalho desenvolvido pelo SE assume uma grande importância para a Fundação, na medida em que ajuda a concretizar a missão da Fundação Eugénio de Almeida que consiste no desenvolvimento cultural, social e educativo e nesse, contexto,

todas as áreas veem a importância do Serviço Educativo a vários níveis, designadamente no desenvolvimento cultural e educativo, mas também na criação de novos públicos para a Fundação. Portanto, este é um tema em que

estamos confortáveis, porque todas as áreas acolhem o Serviço Educativo e reconhecem a sua importância, e são públicos do Serviço Educativo (E4.5.184).

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

A tabela seguinte, apresenta os registos obtidos durante a entrevista ao RSE4 no respeitante à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Escolas e famílias	E4.20.852	E4.20.855	1	2
	I2. Perfil dos utilizadores	Não têm definido o perfil de utilizador	E4.20.860		1	1
	I3. Participação do público nas atividades	Público interessado e fidelizado	E4.16.703 E4.21.864	E4. 21.891	1	3
	I4. Distribuição da frequência do público	Famílias ao fim de semana e escolas nos dias úteis	E4.16.681		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 62 – Categoria I – CAC da Fundação Eugénio de Almeida: UR, UE e UF

O **público-alvo das atividades promovidas** pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, segundo o RSE4 são as instituições de ensino e as famílias. A este respeito, o RSE4 afirmou que o SE tem como público-alvo as “escolas e famílias, essencialmente, escolas e famílias são os nossos grandes públicos” (E4.20.852), clarificando que quando fala em escolas está a referir-se às “pré-escolas e escolas, até ao ensino secundário” (E4.20.855).

Em relação ao **perfil dos utilizadores**, o RSE4 afirmou que não existe um perfil definido do utilizador que participa nas atividades organizadas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida. Segundo o RSE4, para responder a esta questão teriam de fazer um estudo sobre público e como ainda não o fizeram, optou por não traçar um perfil do utilizador, conforme se pode verificar na afirmação seguinte: “para responder assim, a verdade é que teria que eu própria de redigir e fazer, e dedicar-me a esta pesquisa. Nós não temos o perfil do utilizador do educativo” (E4.20.860).

Quando questionado sobre a forma como caracteriza a **participação do público nas atividades** promovidas pelo SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, o RSE4 indicou que esta é muito variável, mas que, por norma, os utilizadores “*envolvem-se, sim*” (E4.16.703) nas atividades.

O público do SE, no entender do RSE4, demonstra interesse nas atividades, participando com regularidade nas mesmas, como fica evidente na afirmação que se segue:

um bocadinho de tudo. Notamos que, por exemplo, nas nossas oficinas, muitas famílias que não são da região e que se mudam para cá, participam frequentemente nas nossas atividades. E temos um grupo de pessoas fidelizadas na cidade, um grupo de 60 famílias que participam regularmente nas atividades (E4.21.864).

O SE conta com um público fidelizado que adere com frequência às propostas educativas da Fundação Eugénio de Almeida. Sobre este assunto, o RSE4 considerou pertinente destacar que os utilizadores mais jovens (até cerca dos 10 anos) participam de forma ativa e contribuem com a sua opinião na dinamização das atividades, em contrapartida, os mais crescidos são mais reservados. Com efeito, segundo o RSE4

o pré-escolar e o primeiro ciclo têm uma generosidade imensa. A partir daí ficam mais caladinhos, é outra natureza de público. Agora, mais recentemente, trabalhámos com o secundário, e falava isto com os professores: “É incrível, não é, com as experiências que tivemos, podemos chorar juntos, podemos rir juntos, podemos errar juntos?” (E4. 21.891).

Por fim, no que toca à **distribuição da frequência do público**, constata-se que durante o período e horários letivos, o SE do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida é procurado pelas escolas e, ao fim de semana, são os pais e/ou famílias que participam nas atividades educativas. Sobre este assunto, o RSE4 afirmou que “os pais voltam ao fim de semana. Normalmente, quando os meninos vêm com a escola, os pais voltam, é sempre. A maior parte dos adultos conhece porque os filhos dizem que têm que vir cá” (E4.16.681).

Pela afirmação anterior pode inferir-se que as famílias procuram o SE sobretudo ao fim de semana e que essa procura se deve ao facto dos seus filhos terem participados nas atividades educativas do SE enquanto estavam na escola, isto é,

porque participaram em atividades dinamizadas pelo SE, mas levados pela instituição de ensino que frequentam.

23.4.4. Síntese dos resultados do caso Fundação Eugénio de Almeida

De seguida, apresenta-se a síntese dos resultados relativos ao caso Fundação Eugénio de Almeida:

- **Motivos da criação:** a criação do SE da Fundação Eugénio de Almeida surge no seio de uma entidade preocupada com a questão educativa e enquanto detentora de um património vasto que considerou ser importante disponibilizá-lo à comunidade garantindo que essa disponibilização é feita de forma mediada;
- **Equipa do SE:** constituída por três elementos com formações superior na área das artes e humanidades, a equipa é polivalente e multidisciplinar possuindo experiência na mediação de conteúdos e mediação de públicos. Na contratação de novos elementos, é tida em conta a capacidade de estar e falar em público e de gerar empatia, não sendo primordial que a sua formação/experiência esteja ligada ao mundo artístico. A mediação é uma das funções principais da equipa, competindo-lhe estimular o pensamento crítico nos utilizadores do serviço;
- **Instalações e equipamentos:** o SE da Fundação Eugénio de Almeida funciona no antigo Palácio da Inquisição, atual Centro de Arte e Cultura, que sofreu obras de adaptação, encontrando-se presentemente funcional em termos de acessibilidade e para o exercício da atividade que desempenha. Embora esteja instalado naquele edifício, as atividades educativas acontecem por todos os espaços da Fundação, nomeadamente no jardim das Casas Pintadas, o Paço de São Miguel, o Arquivo e Biblioteca Eugénio de Almeida. Na dinamização de atividades, são muito variáveis o tipo de recurso e materiais didático-pedagógicos, sendo selecionados em função do tema de cada exposição. A principal fonte de financiamento são as receitas próprias geradas pela área produtiva da Fundação;
- **Atividades educativas:** as visitas, as visitas-jogo e os ateliers são as principais atividades educativas promovidas pelo SE da Fundação Eugénio de Almeida. Sessões de cinema, o Programa #FundaçãoContigo e a comemoração de datas comemorativas são outras das atividades dinamizadas. Existem ainda atividades que se encontram disponíveis na página oficial às quais o público pode aceder

e realizar livremente. As atividades educativas têm consideração o público destinatário e são pensadas e estruturadas pela equipa do SE da Fundação Eugénio de Almeida. Existe uma forte ligação do SE à comunidade, principalmente a escolar/académica, trabalhando de forma colaborativo com as instituições de ensino da cidade;

- **Oferta educativa:** estruturada por tipos de público, a oferta educativa não está vinculada a nenhum modelo pedagógico. Tratando-se de uma instituição que promove atividades educativas que se inserem na modalidade de educação não-formal, o propósito do SE consiste em efetuar a mediação de conteúdo e na estimulação do pensamento crítico. O SE segue diversas referências teóricas ligadas ao mundo das artes com destaque para Nicolás Paris. Dado que a oferta educativa é elaborada tendo em conta os diferentes tipos de público, o SE adapta as suas atividades e conteúdos à faixa etária e nível de ensino;
- **Aprendizagens:** as atividades educativas visam promover o pensamento crítico e a reflexão através da arte, despertando no utilizador a liberdade de pensamento e o olhar crítico, contribuindo para a formação integral do ser humano. As atividades educativas têm um impacto positivo nos utilizadores e estes demonstram, através do preenchimento de inquéritos, que as suas necessidades de aprendizagem são satisfeitas. Além disso, o facto de os conteúdos abordados nas atividades educativas se encontrarem em linha com os currículos escolares leva a que o SE da Fundação Eugénio de Almeida concorra para a consolidação de aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula;
- **Divulgação:** o *email* e redes sociais correspondem aos principais meios de divulgação das atividades educativas utilizados pelo SE da Fundação Eugénio de Almeida. A responsabilidade desta tarefa está atribuída a um colega que integra simultaneamente a equipa do SE e o Gabinete de Comunicação da Fundação Eugénio de Almeida. Embora produza os resultados desejados, a forma como as atividades educativas são divulgadas apresenta margem para ser melhorada;
- **Registo e avaliação:** o registo das atividades educativas consta de fichas de projeto e normas de procedimento internas, da qual consta a identificação da atividade, intervenientes e responsáveis e ainda os meios materiais, havendo a preocupação em uniformizar a forma como esse registo é efetuado. As atividades educativas são objeto de avaliação através da aplicação de um

inquérito de satisfação, sendo este entendido como uma oportunidade para refletir e melhorar as práticas adotadas;

- **Público-alvo:** as famílias e as instituições de ensino são apontadas como o público-alvo das atividades promovidas pelo SE da Fundação Eugénio de Almeida. Dado que a procura das atividades é efetuada por diferentes públicos é difícil definir ou identificar um perfil de utilizador, contudo, este participa de forma ativa nas atividades, existindo um público fidelizado que frequenta com regularidade as atividades educativas. A distribuição da frequência do público é variável, podendo afirmar-se no período letivo são frequentados sobretudo pelas escolas e aos fins de semana e pausas/férias escolares são procurados pelas famílias.

23.5. Museu de Arte Contemporânea de Elvas

O Museu de Arte Contemporânea de Elvas, adiante designado MACE, foi concebido para albergar a coleção António Cachola. Inaugurado a 6 de julho de 2007, encontra-se instalado no edifício do antigo Hospital da Misericórdia de Elvas, localizado no centro da cidade de Elvas.



Figura 31 – Edifício do Museu de Arte Contemporânea de Elvas
Fonte: Município de Elvas

O MACE resultou do esforço da Câmara Municipal de Elvas e do colecionador de arte António Cachola com o intuito de criar as condições necessárias para disponibilizarem ao público o acervo/a coleção de arte portuguesa dos anos 80-90 e, paralelamente, dinamizarem culturalmente a cidade e a região.



Figura 32 – Logótipo do Museu de Arte Contemporânea de Elvas

Integrado na rede de equipamentos culturais da Câmara Municipal de Elvas, o MACE apresenta como missão elevar a oferta cultural da cidade de Elvas.

23.5.1. Análise documental do Museu de Arte Contemporânea de Elvas

A análise documental efetuada no âmbito do Museu de Arte Contemporânea de Elvas baseou-se nos seguintes documentos:

- Cartaz WORKSHOPS Fevereiro 2023 / Cartaz WORKSHOPS Março 2023 (AD5.D1);
- Educação Especial /Ensino Secundário /Ensino superior/ Universidade Sénior (AD5.D2);
- Serviços educativos_02_Prancheta (AD5.D3)
- Serviços educativos MACE – dezembro / Serviços educativos – Páscoa (AD5.D4);
- Relatório de Atividades do Serviço Educativo – abril a dezembro de 2022 (AD5.D5);
- Regulamento do Museu de Arte Contemporânea de Elvas_Coleção António Cachola (AD5.D6);
- Site do Museu de Arte Contemporânea de Elvas – https://col-antoniocachola.com/?page_id=2346&lang=pt (AD5.D7).

Os documentos atrás referidos foram analisados tendo em consideração as seguintes dimensões de análise: organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e comunitária.

No que toca à dimensão **organizacional**, os documentos demonstram que o Museu de Arte Contemporânea de Elvas tem tutela municipal, tendo sido inaugurado em 2007 e integrado na Rede Portuguesa de Museus em 2015 (AD5.D6 e AD5.D7). Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que está ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento (AD5.D6), através da elevação da oferta cultural de Elvas e contribuindo para a descentralização do acesso à arte contemporânea (AD5.D6).

Instalado num edifício de grande valor patrimonial, o antigo Hospital da Misericórdia de Elvas, alberga a coleção António Cachola constituída por mais de 800 obras (AD5.D6 e AD5.D7). A **gestão de recursos (humanos e materiais)** está na dependência da subunidade orgânica flexível Museus e Património da Divisão de Cultura e Turismo da Câmara Municipal de Elvas (AD5.D6). O edifício está equipado com as condições de segurança necessárias ao seu funcionamento (AD5.D6). O funcionamento do Museu é suportado pelas verbas do orçamento municipal, das

receitas de bilheteira e por projetos apoiados através do mecenato cultural (AD5.D6 e AD.D7).

No exercício da sua atividade, o Museu de Arte Contemporânea de Elvas, através do seu serviço educativo desenvolve atividades lúdico-pedagógicas (AD5.D6), como por exemplo, cursos, visitas guiadas, ateliers, conferência e workshops (AD5.D1, AD5.D3, AD5.D4, AD5.D5, AD5.D6 e AD5.D7) com a finalidade de despertar a sensibilidade e o interesse artístico, de explorar as sensações e estimular a criatividade e a criação de arte (AD5.D2). De acordo com a informação constante no Relatório de Atividades do Serviço Educativo (AD5.D5), são inúmeras as atividades **educativas** promovidas, destacando-se os ateliers nas pausas letivas e visitas guiadas para estabelecimentos de ensino, universidades seniores e lares de terceira idade. Da sua atividade, resulta a publicação de catálogos das coleções e das exposições permanentes (AD5.D6).

A dimensão **comunitária** do Museu de Arte Contemporânea encontra-se plasmada no Regulamento (AD5.D6), que destaca que obrigatoriamente este terá de trabalhar em associação com outras entidades análogas e promover a interação com outras instituições culturais, desenvolvendo programas e parcerias com estabelecimentos de ensino e com as associações e coletividades do concelho de Elvas. Nos documentos analisados, apurou-se a existência de várias parcerias concretizadas na concessão de apoios e mecenato, nomeadamente com o BPI, a Fundação “La Caixa”, o Santander e a EDP Fundação (AD5.D1, AD5.D6 e AD5D.7). Dirigidas a todos os públicos, as atividades educativas promovidas pelo Museu de Arte Contemporânea de Elvas são adaptadas aos vários tipos de público (AD5.D3), nomeadamente famílias, crianças, grupos escolares, e grupos turísticos nacionais e estrangeiros. (AD5.D4, AD5.D5 e AD5.D6), contemplando toda a comunidade envolvente (AD5.D6).

23.5.2. Observação realizada no Museu de Arte Contemporânea de Elvas

A recolha de dados através da técnica da observação realizada no Museu de Arte Contemporânea de Elvas teve por base as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

A observação efetuada colocou evidência que o Museu de Arte Contemporânea de Elvas funciona num **edifício** situado no centro da cidade de Elvas. De traça antiga e arquitetura imponente, a fachada do edifício mantêm-se inalterada. Porém, o seu interior

sofreu obras de adaptação e modernização, sendo acessível a pessoas com mobilidade reduzida. Este edifício é de uso exclusivo do Museu e apresenta-se em bom estado de conservação. Está bem dimensionado para o fim a que se destina, todavia, a área das reservas carece de ampliação, dado o número de peças e obras de arte que compõem o seu espólio.

No que se prende com a **organização do espaço** observou-se que à entrada, no centro, existe uma escadaria monumental, do lado direito a bilheteira e loja e do lado esquerdo inicia-se o percurso expositivo unidirecional e que permite ao utilizador ir circulando entre salas e entre pisos (através de escadas e elevador). No piso superior do edifício estão instalados os gabinetes técnicos/serviços administrativos e no rés-do-chão o cais de cargas e descargas, ambas áreas de acesso reservado. Para além da zona de exposição e da área técnica, faz parte do Museu de Arte Contemporânea de Elvas um espaço dedicado ao Serviço Educativo, um auditório e espaço de cafetaria.

O edifício encontra-se equipado com as condições de segurança necessárias, nomeadamente sistemas de deteção de alarme de intrusão e alarme de fogo. Entre os **equipamentos** existentes destaque para as peças de exposição, *datashow* e projetores. Esses equipamentos são em número suficiente e adequados às necessidades e tipo de atividade dinamizada, variando consoante a exposição que recebe. O espaço dedicado ao Serviço Educativo encontra-se equipado com mesas e cadeiras e com materiais de desenho e pintura, entre outros materiais.

As **atividades educativas** promovidas pelo Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Elvas consistem essencialmente na realização de visitas de estudo, conferências e oficinas. Estas atividades não se cingem ao espaço dedicado ao Serviço Educativo, ocorrendo um pouco por todo o edifício, sobretudo na área expositiva e no espaço de cafetaria. Observou-se a preocupação em dinamizar atividades educativas que trabalhem aspetos ligados aos currículos escolares, mas principalmente que estas proporcionem experiências diferentes, abordando os conteúdos de forma diferente daquela que é efetuada em contexto de sala de aula, apostando-se na experimentação.

O Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Elvas promove, ao longo de todo o ano, atividades educativas, com especial incidência nas pausas letivas. No dia em que foi efetuada a observação, o serviço educativo encontrava-se a preparar as atividades que iriam decorrer na Páscoa, pelo que foi possível observar a construção de **materiais didático-pedagógicos** que seriam utilizados na dinamização das atividades. Os materiais são apelativos, havendo a preocupação em possuir diferentes

texturas e utilizar diferentes tipos de material, como por exemplo flores para extrair a tinta destas e colorir, adequando os materiais ao tema da exposição.

23.5.3. Entrevista realizada ao RSE do Museu de Arte Contemporânea de Elvas

Categoria A – Motivação para a criação do SE

As afirmações apresentadas de seguida resultam do trabalho de análise de conteúdo realizada à entrevista ao RSE5 da qual emergiu a **Categoria A – Motivação para a criação do SE e suas subcategorias** e que se encontra registada na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Necessidade de cumprir critérios para integrar Rede Portuguesa de Museus	E5.2.64 E5.2.74	E5.3.80	1	3
	A2. Missão e objetivos do SE	Aproximar a comunidade local à coleção de arte	E5.3.109	E5.3.114	1	2
		Trabalhar questões da arte com a comunidade escolar	E5.3.120			1
	A3. Documentos normativos	Regulamento do MACE e manual de conservação preventiva	E5.4.129	E5.4.150	1	2
		Relatório de atividades	E5.4.156			1
	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E5.5.161 E5.5.167	E5.5.172	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 63 – Categoria A – MACE: UR, UE e UF

O RSE5 aponta como **principais razões para a criação do SE** o facto do MACE, enquanto Museu integrado na Rede Portuguesa de Museus, estar obrigado a possuir um serviço educativo. Com efeito:

o Museu nasce já com um programa, (...), que na altura foi candidatado a fundos públicos e, portanto, que exigia uma série de critérios. Também entrámos para

a Rede Portuguesa de Museus em 2015 e integrar a Rede implica também cumprir uma série de objetivos, entre eles ter serviço educativo (E5.2.74).

Isto significa que a criação do SE no MACE resulta de uma imposição e está associada ao cumprimento de determinados critérios, pois “para estar referenciados e tudo mais, dentro da função do Museu estava inerente haver serviço educativo” (E5.3.80). Assim, a criação do SE é inerente à criação do próprio Museu, sendo que “o serviço educativo nasce logo com o Museu, em 2007, mas não com o mesmo protagonismo” (E5.2.64).

A **missão e objetivos do SE** do MACE encontram-se definidos no seu regulamento e de acordo como o RSE5 “o serviço educativo tinha como missão, logo desde o início, aproximar a comunidade local à coleção” (E5.3.114). O SE do MACE desempenha um papel importante na formação de públicos e na divulgação da arte, como se pode depreender da afirmação seguinte:

o serviço educativo deste Museu de Arte Contemporânea tem um papel fundamental porque a arte contemporânea no sítio onde, no local onde o museu está instalado é uma coisa que causa desconfiança e que não é logo aceite pela comunidade local (E5.3.109).

Conscientes dessa missão e tendo em vista alcançar os objetivos subjacentes à criação deste SE, o RSE5 afirma para esse efeito “queremos trabalhar, queremos ajudar na parte da comunidade escolar, trabalhamos muitas questões da cidadania” (E5.3.120).

O acesso e utilização do SE do MACE encontra-se previsto em alguns **documentos normativos**. Entre esses documentos, o RSE5 referiu o regulamento salientando que “está no regulamento do Museu, está definida, tem os objetivos, tem os públicos, tem as parcerias, tudo” (E5.4.129).

De acordo com o RSE5, esses documentos têm uma utilidade administrativa na medida em que definem normas, nomeadamente “temos normas de conservação preventiva, temos um manual e temos no próprio regulamento (...) a política de aquisição, a política expositiva” (E5.4.150).

Além disso, desempenham uma função de gestão, em concreto os relatórios de atividade, pois segundo o RSE5 “fazemos relatório anual das atividades, com o que correu bem, com o que correu menos bem para nós e fazemos também com o número de participantes” (E5.4.156).

Em termos da **relação do SE com os outros serviços da instituição**, o RSE5 fez questão de destacar que no Município de Elvas existem outros serviços educativos e que é prática corrente trabalharem em conjunto, ou seja,

a Câmara tem mais serviços educativos. Tem a Biblioteca Municipal, tem os Fortes de Santa Luzia e da Graça e tem também o Museu de Arqueologia e Etnografia e o Castelo e todos têm técnicos que trabalham com o serviço educativo e há alguns, algumas atividades municipais em que os serviços educativos se unem (E5.5.161).

Sobre esta matéria, o RSE5 deu particular ênfase ao facto dos diferentes serviços educativos se unirem para a realização de atividades, ainda que cada um trabalhe a sua especificidade, conforme se pode concluir da afirmação seguinte: “os serviços educativos também se uniram para fazer atividades para aí, só que cada um trabalha um pouco a missão do seu espaço” (E5.5.167).

O RSE5 considerou como muito importante a articulação entre os diferentes serviços referindo que “eu acho que (...) é muito importante porque se nós formos ver toda, todo o dinamismo, toda a oferta cultural provém sempre de algum serviço educativo” (E5.5.172).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

Os dados recolhidos durante a entrevista ao RSE5 relativos à **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE** estão sistematizados na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior (Licenciatura em Antropologia e Pós-graduação em Museus e Educação)	E5.1.14	E5.1.16	1	2
		Técnica superior do Município de Elvas com responsabilidade e de direção do MACE	E5.1.25 E5.1.41	E5.2.46		3

	B2. Constituição da equipa do SE	Quatro elementos	E5.5.177 E5.6.203	E5.6.206	1	3
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Formação em diversas áreas do saber	E5.5.187	E5.5.189	1	2
		Equipa polivalente	E5.5.180 E5.5.200	E5.6.233		3
	B4. Critérios na contratação dos RH	Adequação à atividade a dinamizar	E5.7.266		1	1
		Critérios definidos pelo poder político	E5.6.221			1
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Conhecer outras realidades na mesma área de atividade	E5.6.226		1	1
	B6. Principais funções desempenhadas	Direção e coordenação das atividades	E5.1.30	E5.2.54	1	2
		Operacionalização e dinamização das atividades	E5.6.211	E5.6.215		2
B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado	E5.5.195		1	1	
B8. Perceções sobre a necessidade de reforço da equipa	Há necessidade de reforço da equipa	E5.6.237		1	1	
	Pontualmente recorrem à contratação externa de recursos humanos	E5.7.260			1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 64 – Categoria B – MACE: UR, UE e UF

No que respeita ao **perfil do responsável pelo SE**, os dados recolhidos através da entrevista ao RSE5 demonstram que este possui formação superior ao nível da licenciatura complementada por uma pós-graduação. De facto, segundo as palavras do RSE5 “a minha formação é Antropologia. Vim para o museu quando o museu abriu, em 2007, mais para a função de gestão da coleção” (E5.1.14). Referiu ainda que “fiz uma pós-graduação em Museus e Educação” (E5.1.16). Relativamente ao cargo que ocupa na instituição o RSE5 afirmou que “sou técnica superior da Câmara Municipal de Elvas” (E5.1.25).

O RSE5 está presente desde o momento da criação do SE no MACE e toda a sua experiência profissional está relacionada com esta área e desenvolveu-se nesta instituição, como se pode verificar na seguinte afirmação: “quando saio da faculdade venho fazer um estágio para o município e fiquei logo no arranque deste projeto, pronto, portanto, antes não tinha tido outras experiências, não” (E5.1.41). Além disso, o RSE5 destacou que

eu sempre gostei de trabalhar com públicos. Não só com o público escolar, mas também, até porque da antropologia vem-me muito a vontade de trabalhar e entender como é que as pessoas pensam, como é que agem, como se comportam e sempre tentei pôr em prática um pouco daquilo que se aprende (E5.2.46).

A última afirmação indica que o RSE5 se serve da sua formação base para compreender os públicos e que procura conjugar os conhecimentos que possui na área da antropologia com as aprendizagens realizadas na pós-graduação que alia a área dos museus à área da educação, enriquecendo, assim, o seu perfil.

A **equipa do SE do MACE é constituída** por quatro elementos. Através da análise de conteúdo à entrevista ao RSE5 apurou-se que

o serviço educativo, neste momento, tem a Patrícia fixa, só que como eu disse, nós não dividimos, não dividimos a equipa, portanto, as minhas duas colegas que são da sua produção que também são do serviço educativo e eu própria, que sou da direção (E5.5. 177).

A antiguidade na equipa do SE é variável, sendo que “a mais nova é a Patrícia, que está desde 2019” (E5.6.203), o RSE5 integra a equipa “desde o início, e a Florinda, a Paula veio da Câmara de Sintra, estava, veio em mobilidade e ficou. E a Florinda também já tinha muitos anos de Câmara, estava era noutros serviços” (E5.6.206).

No que concerne à **área de formação dos elementos da equipa do SE** as respostas do RSE3 revelam que estes possuem formações em áreas muito diversas e que três dos quatro elementos possuem habilitações ao nível da licenciatura. As suas áreas de formação vão desde a área da comunicação e publicidade à área da biblioteconomia, para além da antropologia no caso do RSE5.

Efetivamente, o RSE5 afirmou que “A Paula é de Comunicação e Publicidade, a Florinda era técnica de biblioteca e a Patrícia está neste momento a tentar tirar

Pedagogia” (E5.5.187). O outro elemento da equipa do SE está a efetuar formação na área da Educação, como se pode verificar na leitura da seguinte afirmação: “estou a fazer um R.V.C.C. de Técnica de Ação Educativa e posteriormente vou-me inscrever para tirar Educação na Universidade Aberta” (E5.5.189).

A diversidade de formações observada na equipa do SE do MACE faz com que exista partilha e que os diferentes elementos se apoiem mutuamente, não estando afetos exclusivamente a uma área, daí que o RSE5 referia que “tal como a Patrícia também não é só do serviço educativo e também quando tem que estar nas montagens e nessas coisas também está.” (E5.5.180).

Essa mesma ideia é reforçada pelo RSE5 ao afirmar que “Sim, tem que ser, porque em equipas assim pequenas, se não fosse assim, alguma coisa ia falhar, apoiamo-nos mutuamente nos diferentes projetos” (E5.5.200).

Estas afirmações colocam em evidência a existência de equipas multidisciplinares e polivalentes, daí que o RSE5 conclua que “polivalência somos todos, desde a limpeza ao que for” (E5.6.233).

Sobre os **critérios na contratação dos RH**, o RSE5 apontou como critério a pertinência da ação, referindo-se neste particular à contratação externa de recursos humanos, ou seja, a escolha de determinado prestador de serviços tem em conta a atividade que se pretende realizar bem como a temática da exposição e o público a que se destina como se percebe da seguinte informação:

o critério tem a ver com a pertinência da ação, se se enquadra naquilo que a gente está, por exemplo, se tem a ver com a temática da exposição patente que temos, se o público-alvo a que se destina cabe nesta realidade (E5.7.266).

Adicionalmente e no que se prende com a contratação de recursos humanos para integrarem a equipa do SE do MACE, o RSE5 assumiu não ter qualquer interferência na seleção dos recursos humanos, cabendo essa responsabilidade ao vereador do pelouro respetivo, pelo que se pode inferir que a existirem critérios para a contratação de recursos humanos estes são definidos pelo poder político, como se observa da leitura da afirmação seguinte:

Não, porque isso, o Museu não tem qualquer poder nos recursos humanos, ou seja, quem vem é a autarquia, o Município que decide ou quem for o vereador que decide quem são as pessoas que ficam ou não na área (E5.6.221)

Relativamente à **formação/preparação dos técnicos para as atividades**, mais do que indicar concretamente se os recursos humanos recebem algum tipo de formação e em que área, o RSE5 destacou que

vemos também o que se faz em outros museus de, da mesma natureza, vemos o que é que se está a fazer no outro lado e uma das coisas que eu já insisti na Rede Portuguesa de Museus é que acho que devíamos ter mais formações não só na área de educação, mas também na conservação (E5.6.226).

No que toca às **principais funções desempenhadas** pelos membros da equipa do SE, o RSE5 mencionou que ao responsável do serviço compete-lhe executar funções de direção, sendo “a minha função principal (...), é ser responsável pela coleção e pelo Museu, pronto, a função seria a função de diretora que aqui eu diria melhor, responsável técnica” (E5.1.30). Além disso, exerce ainda funções de natureza administrativa, uma vez que afirma que

eu tenho que fazer tudo o que são procedimentos administrativos no que diz respeito a concursos e, tudo e... e aquisições de materiais, serviços fora e tudo o mais, pronto, a responsabilidade é minha, a gestão da coleções, o inventário e as atualizações, a questão da produção das exposições, o contacto com os artistas” (E5.2.54).

Aos restantes elementos que compõem a equipa do SE do MACE estão-lhe atribuídas funções distintas e que visam dar resposta às necessidades de funcionamento do MACE. Assim, um dos elementos está mais dedicado à produção das exposições, pois o RSE5 refere que “a Paula trata muito das questões ligadas à produção das exposições, diretamente com a logística toda que é necessária tratar com os artistas para a instalação das obras, para a comunicação das exposições” (E5.6.211), enquanto outro elemento tem como funções o tratamento de questões relacionadas com a conservação das obras de artes e o outro elementos dedica-se às visitas guiadas e ao serviço educativo.

Com efeito, o RSE5 mencionou que a

Florinda está muito ligada às questões da conservação da coleção nas reservas e à arrumação e ao estado de conservação das mesmas, tudo isso. A Patrícia,

pronto, é as visitas guiadas e o serviço educativo na maior parte do tempo. E eu, pronto, vou estando um bocadinho em tudo (E5.6.215).

Atentas as afirmações atrás, percebe-se que cada um dos elementos desempenha uma função específica (embora quando necessário colabore com outras áreas e colegas de equipa) e que o RSE5 acaba por estar em todas as áreas.

Quanto à questão do **tipo de vínculo e experiência profissional**, os dados recolhidos durante a entrevista ao RSE5 tornam evidente que os elementos que compõem a equipa do SE do MACE são detentores de um **vínculo** laboral estável com a entidade, em que “somos todas do quadro, somos todas do quadro” (E5.5.195), ou seja, possuem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

No que se refere **perceções sobre a necessidade de reforço da equipa**, o RSE5 demonstrou entender como benéfica a possibilidade de contar com mais recursos humanos, pois isso permitiria ao serviço desenvolver novos projetos e evoluírem. Realmente, o RSE5 referiu que

seria sempre bem-vindo mais uma, uma pessoa, uma pessoa mais que ajudasse, não é, pronto, porque nós que acabamos por estar sempre muito sobrecarregadas, até porque nós como somos pessoas muito ativas, queremos sempre evoluir e fazer outro tipo de projetos, e, então, quanto mais projetos tivermos, mais seria necessário ter uma outra pessoa, não é, mas já nos contentamos com o que temos (E5.6.237).

Apesar de se encontrar satisfeito com o número de recursos afetos ao SE, o RSE5 mencionou que “às vezes recorremos quando é alguma atividade que gostamos muito ou que queremos muito fazer e se tivermos verba (...) Mas quando temos, sim, recorremos também, normalmente é mais nós a produzir” (E5.7.260), ou seja, em determinadas situações recorrem à contratação externa de recursos, embora, por norma, a atividade do SE seja assegurada pelos elementos afetos ao SE do MACE.

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

A tabela seguinte contém as inferências constantes na entrevista ao RSE5 sobre a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** e respetivas subcategorias e que serão utilizados na apresentação dos resultados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Edifício adaptado com todas as valências para receber um Museu	E5.8.288 E5.8.291	E5.8.306	1	3
	C2. Forma de organização dos espaços	Percurso predefinido	E5.8.308	E5.8.311	1	2
	C3. Equipamentos	Mobiliário e materiais para dinamizar atividades	E5.9.320		1	1
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Vários espaços do MACE	E5.15.277		1	1
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Baralho de cartas para atividades de cidadania	E5.16.608		1	1
		Recursos humanos em número reduzido e falta de tempo justificam a não produção desses recursos	E5.17.645	E5.17.652		2
C6. Fontes de financiamento, recursos financeiros	Orçamento municipal, receitas próprias e mecenas	E5.9.345	E5.10.357	1	2	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 65 – Categoria C – MACE: UR, UE e UF

O **edifício** onde se encontra instalado o MACE foi adaptado para receber o Museu. Segundo o RSE5, “este era um antigo hospital da cidade e, portanto, foi, as obras foram para transformar num museu” (E5.8.291).

Em termos de **instalações**, o MACE “tem auditório, tem reserva, tem o cais de chegada, tem as salas expositivas, o espaço da cafetaria com terraço e espaço de serviço educativo” (E5.8.288). De acordo com o RS5, além destes espaços “tem receção, tem a zona da receção e tem bengaleiro para deixar as coisas, tem loja e depois tem a área da receção, tem umas salas de entrada onde normalmente acolhemos a visita” (E5.8.306).

Atentas as afirmações atrás, constata-se que apesar do MACE funcionar num edifício antigo construído com um propósito totalmente diferente da função que atualmente desempenha, possui todas as áreas/valências necessárias ao funcionamento de um museu, nomeadamente um espaço de acolhimento, espaços

expositivos, auditório e espaços de lazer assim como um espaço de armazém e mais importante possui um espaço dedicado ao serviço educativo.

Ao ser adaptado para a função de museu, a **organização do espaço** foi pensada de modo que os utilizadores efetuassem um percurso ao longo do edifício. Nas palavras do RSE5, “o percurso é pela forma como o edifício está construído é sempre o mesmo porque é labiríntico” (E5.8.308), ou seja, os utilizadores seguem por diversas salas, mas sempre na mesma direção, daí que o percurso seja “unidirecional, portanto, vai para uns lados, mas tem sempre opções de saída. Mas não inventamos outro tipo de circuito porque é o mais viável” (E5.8.311).

Conclui-se das afirmações do RSE5 que a organização é condicionada pela estrutura do próprio edifício, mas que apesar disso, entende que esta é a melhor forma de organização do espaço.

Quando questionado sobre os **equipamentos** existentes no SE do MACE, o RSE5 referiu que este serviço se encontra equipado com os materiais necessários à implementação das atividades educativas promovidas. Assim, o SE

tem, os móveis e tem uma série de materiais que são logo comprados no início do ano, tem as mesas e os bancos apropriados, tem uma casa de banho no próprio serviço educativo, de apoio, e tem uma área para poderem lavar pincéis e as mãos e tudo mais” (E5.9.320).

Em relação aos **espaços onde ocorrem as atividades educativas**, verifica-se que, embora no MACE exista um espaço dedicado ao serviço educativo, estas têm lugar em diversos espaços, como se percebe da leitura da seguinte afirmação do RSE5:

ele tem mesmo um espaço de serviço educativo que foi logo criado com (...) um sítio até para lavarem os pincéis e ter armários para guardar os materiais. Depois nós estendemos as atividades também ao espaço da cafetaria que tem um terraço e que às vezes, quando é mais gente, conseguimos fazer lá melhor. E, às vezes, até estendemos às galerias quando achamos que isso é pertinente e já temos colocado, por exemplo, um papel de cenário no chão numa galeria inteira e por os miúdos no chão a pintar e tudo mais, porque também é aquele contacto ali direto com as obras também faz diferença, pronto, utilizamos o espaço do Museu em função do tema (E5.15.277).

As atividades educativas acontecem não apenas no espaço próprio do serviço educativo, pelo contrário, realizam-se também nos espaços expositivos e nos espaços de lazer, uma vez que no entender do RSE5 isso apresenta vantagens na medida em que os utilizadores estão em contacto direto com as obras de arte, concluindo que os espaços do Museu são utilizados consoante o tema tratado na atividade educativa.

Para a realização das atividades educativas, o SE do MACE utiliza alguns **recursos e materiais didático-pedagógicos**. Neste domínio, o RSE5 referiu que “da parte da pedagogia, da cidadania, temos os superpoderes. Os superpoderes é um baralho de cartas” (E5.16.608), ou seja, utilizam um jogo para abordar questões relativas à cidadania.

Sobre este assunto, o RSE5 salientou ainda que relativamente à criação e utilização de recursos e materiais didático-pedagógicos, o SE do MACE não produz recursos desta natureza, justificando que isto se deve ao facto da equipa ter um número reduzido de elementos, alegando que por falta de tempo não apostam na criação de recursos, conforme se percebe da leitura da seguinte afirmação:

não, nesse, é assim, nós verdadeiramente... isso seria um caminho a seguir, ter essa criação dos conteúdos pedagógicos e até ter ..., só que nós temos pouco tempo, porque como somos tão poucos e temos tantas funções, já na execução das mesmas sobra-nos aí, não nos sobra muito tempo para ter esse lado, mas gostaríamos de chegar lá (E5.17.645).

Apesar disso, o RSE5 reconhece que gostariam de se dedicar à elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos, todavia, assume que “nós temos os guiões que fazemos, não é? Mas depois não trabalhamos assim organizadamente, sistematizado para ter os conteúdos que trabalhamos, pedagógicos e tudo mais, isso não temos, assim organizado, não” (E5.17.652).

No que respeita às **fontes de financiamento, recursos financeiros**, o RSE5 referiu que as verbas que suportam o funcionamento do SE do MACE vêm “do orçamento municipal. Nós temos um mecenas no Museu que é utilizado na programação e dentro dessa programação nós tiramos sempre alguma coisa para fazer as atividades” (E5.9.345).

Depreende-se da afirmação do RSE5 que a atividade do SE do MACE é financiada por duas vias, por um lado, das verbas previstas no orçamento do Município, por outro lado, por verbas obtidas através de mecenato. O RSE5 mencionou também

as receitas obtidas na loja, referindo que “receitas próprias é só a loja. Que não é própria, quer dizer, é própria, mas entra no município” (E5.10.357), isto é, as receitas da venda de produtos na loja do MACE não é considerado uma receita própria, pois integra as fontes de receita do Município de Elvas.

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Sistematizam-se, na tabela seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE5 e que deram origem os resultados que se apresentam de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visitas guiadas	E5.10.37 8		1	1
		Programas nas interrupções escolares	E5.10.38 3			1
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Diária	E5.18.68 5		1	1
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Tema/conteúdo da exposição	E5.11.39 9	E5.11.40 3	1	2
		Acrescentar algo ao utilizador	E5.11.41 8	E5.11.42 3		2
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Equipa do MACE em colaboração com os curadores das exposições	E5.11.43 2	E5.12.43 4	1	2
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Parcerias com a Fundação “La Caixa”, Santander e Fidelidade	E5.10.36 1		1	1
		Colaboração de elementos da comunidade local	E5.7.245 E5.7.247	E5.12.44 7		3
	D6. Custos da participação nas atividades	Sem custos associados	E5.12.47 1		1	1
	D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades	Elevado número de participantes nas atividades	E5.12.46 5		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 66 – Categoria D – MACE: UR, UE e UF

A informação recolhida durante a entrevista ao RSE5 revela o **tipo de atividades promovidas**. Entre as atividades elencadas pelo SER constam as visitas guiadas, como se pode verificar pela leitura da seguinte afirmação: “as principais atividades promovidas são as visitas guiadas. Temos visitas guiadas adaptadas aos diferentes tipos de público, uma delas vai de encontro à cidadania, outra delas vai de encontro às técnicas de cada exposição” (E5.10.378).

Levando em consideração a informação anterior, verifica-se que a atividade principal desenvolvida pelo SE do MACE consiste na realização de visitas guiadas. As visitas guiadas apresentam a especificidade de serem adaptadas aos diferentes públicos e de abordarem diferentes conteúdos consoante o tema da exposição que se encontra patente ao público.

Para além das visitas guiadas e das exposições organizadas pelo MACE, o SE promove um programa de atividades educativas durante o período das pausas letivas que, à semelhança das visitas guiadas, vai ao encontro das exposições presentes no MACE. A afirmação a seguir citada demonstra precisamente isso, quando o RSE5 assegura que “temos os programas das interrupções escolares, que em todas as interrupções escolares há atividades também de encontro às exposições que estão patentes” (E5.10.383).

No tocante à **regularidade das atividades promovidas**, o RSE5 declarou que todos os dias promovem atividades educativas, em concreto, visitas guiadas como se compreende da leitura da seguinte afirmação: “nós, é diário, não é, porque diariamente temos visitas e essas coisas todas, portanto, nós é sempre muito..., depois ainda temos os dias comemorativos” (E5.18.685). Às visitas guiadas acrescem as atividades educativas realizadas no âmbito dos dias comemorativos que são o mote para abordar diferentes conteúdos.

Sobre os **critérios na elaboração/planificação das atividades**, o RSE5 referiu que “sempre que nós temos o curador definido de quem vai fazer a próxima exposição e o tema, a pessoa do serviço educativo, neste caso a Patrícia, acompanha desde o início” (E5.11.399).

Da leitura da afirmação anterior, pode inferir-se que um dos critérios considerados na elaboração das atividades educativas é o tema/conteúdo tratado na exposição que estará patente ao público. O RSE5 realça a presença da equipa do SE desde o primeiro momento em que se decide sobre a realização de uma exposição, isto é, sempre que se decide receber determinada exposição, o SE acompanha todo o

processo e dá início ao trabalho de planeamento e conceção de atividades educativas tendo por base as potencialidades apresentadas pela exposição.

A planificação das atividades educativas é pensada por todos os elementos da equipa do SE, como deixa denotar a afirmação do RSE5 que refere que a planificação é feita

com todos, com todos, portanto, quando se vê a seleção das obras e o que é que vamos ter, a pessoa do serviço educativo tem logo acesso às listagens para poder começar a pensar que tipo de conteúdos e que tipo de atividades e para quem (E5.11.403).

Uma vez mais o RSE5 coloca em evidência o facto de a equipa do SE acompanhar todo o processo de organização da exposição e de que é a partir dela que todas as atividades educativas são pensadas e criadas.

Mais do que destacar os critérios seguidos na planificação das atividades, o RSE5 fez questão de salientar que as atividades que promovem devem apresentar um diferencial relativamente à oferta existente nas atividades de tempos livres, como se compreende pela leitura da afirmação seguinte:

a nossa preocupação é sempre acrescentar algo mais, que não seja uma atividade de entretenimento, não queremos, tentamos sempre que não seja só isso, porque isso as pessoas têm nos ATL's. Tentamos ter um conceito ou ter alguma coisa que acrescente um pouco mais a quem venha a ter essa experiência (E5.11.418).

As atividades educativas promovidas pelo SE do MACE, de acordo com o RSE5, têm de acrescentar conhecimento a quem participa nelas, caso contrário o SE não está a cumprir a sua missão.

Mais do que isso, se não encararem desta forma o papel do SE os utilizadores do SE, particularmente a comunidade escolar, não irá aderir nem participar nas atividades promovidas “porque se não for assim, as escolas também, as escolas já têm pouco tempo para sair (...) Então, se não houver nada que os cative, ainda menos que cá virão” (E5.11.423). Atenta a afirmação anterior constata-se que uma das preocupações tidas em conta na elaboração de atividades educativas passa por assegurar que estas acrescentam valor/conhecimento a quem nelas participa.

Quanto aos **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, o RSE5 explicou que é o MACE que determina as exposições que irão acontecer e com base nisso pensam a sua oferta educativo como demonstra a afirmação seguinte: “«Sábados com Arte», fomos nós que fizemos o convite aos artistas, não é, que aceitaram e fizemos uma planificação para o ano todo, pronto, e aí complementa a nossa oferta educativa” (E5.11.432).

Os elementos da equipa educativa pensam a sua oferta em função do tema das exposições e além disso, contam com o contributo dos curadores, pois “os curadores às vezes também nos dão sugestões ou indicações de alguma coisa” (E5.12.434).

Para a dinamização das atividades, o SE do MACE conta com alguns parceiros e com a participação de elementos da comunidade. No domínio das **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, o RSE5 referiu que têm parceiros de longa data que tornam possível a concretização de projetos importantes, destacando como parceiros a “Fundação “La Caixa” com Banco BPI, desde sempre. Nós temos o Santander, o Banco Santander, e temos a Fidelidade (...) Se não tivéssemos não conseguíamos fazer nada” (E5.10.361).

No que respeita ao envolvimento da comunidade, o RSE5 foi perentório ao reconhecer a participação de elementos na dinamização das atividades educativas quando afirma que “sim, às vezes tentamos, sim, com artistas da coleção, sim” (E5.7.245). Neste particular, o RSE5 deu um exemplo em que se verifica esse envolvimento: “temos e este ano estamos num ciclo de workshops para artistas locais. É um por mês, dedicados a diferentes áreas e as pessoas inscrevem-se e trabalham diretamente com eles” (E5.7.247).

Para além dos curadores da exposição e de elementos da comunidade local, o SE do MACE procura implicar as escolas e lares nas atividades que promove, como se percebe da frase seguinte: “sim, com as escolas e tentamos também com os lares” (E5.12.447).

Em relação aos **custos da participação nas atividades promovidas** pelo SE do MACE, o RSE5 referiu que não existe nenhum custo associado, ou seja, a participação nas oficinas dinamizadas pelo SE estão isentas do pagamento de qualquer valor, sendo apenas condição para a participação nas mesmas o registo/inscrição. Sobre este assunto o RSE5 mencionou que “Não, as oficinas são totalmente gratuitas, é só necessária inscrição prévia por causa do número limite de inscrições” (E5.12.471).

Quando questionado se existia algum **constrangimento no planeamento e promoção das atividades**, o RSE5 indicou o número elevado de participantes. O RSE5

explicou que o facto de a adesão às atividades ser significativa condiciona o desenvolvimento de uma atividade pois, segundo o RSE5, é

um pouco mais difícil de trabalhar porque quando temos duas crianças ou três crianças conseguimos prestar mais atenção às necessidades das crianças e ajudamos a desenvolver melhor as capacidades que estão mais limitadas. No entanto, é uma experiência diferente para as crianças porque conhecem pessoas novas, conhecem formas de pensar novas e acabam por complementar as oficinas (E5.12.465).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

De seguida, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE5, cujas inferências relativas à **Categoria E. Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias constam na tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF	
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Trilogia mente, coração e mãos	E5.9.332	E5.13.491	1	2	
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Outras instituições no mesmo setor de atividade (Gulbenkian e Cultugeste)	E5.13.506		1	1	
		Bibliografia sobre educação e museus	E5.13.501			1	
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Em função da exposição que está patente ao público	E5.13.481			1	1
		Em função da faixa etária dos utilizadores	E5.13.486				1
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adequar os conteúdos	E5.19.725 E5.19.733	E5.19.740 E5.19.743	1	4	

		ao tipo de público				
--	--	--------------------	--	--	--	--

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 67 – Categoria E – MACE: UR, UE e UF

O RSE5, quando abordada a questão do **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**, indicou que

em termos de modelo pedagógico, (...), na arte contemporânea, nós seguimos muito essa indicação dessa trilogia, que é a mente, mão e coração (...) essas três coisas não podem estar desligadas da experiência que o público vai ter na atividade porque senão... ninguém perde muito tempo só a ouvir, nem ninguém pode estar só a fazer, nem ninguém pode sair sem sentir emoções (E5.13.491).

Isto significa que o SE do MACE segue um modelo/abordagem pedagógica que assenta na experimentação e que procura que as atividades educativas dinamizadas permitam a exploração de três dimensões: o pensar, o executar e o sentir. O RSE5 reforça essa ideia na afirmação seguinte:

a base do nosso serviço educativo é o que na pedagogia eles chamam a experiência entre a mente, as mãos e o coração (...). É o que nós tentamos sempre nas nossas atividades fazer, portanto, entre a mente, o coração e as mãos (E5.9.332).

Em termos de **pilares, influências e/ou referências teóricas**, o RSE5 deu como exemplos nos quais se inspiram outras instituições detentoras de serviços educativos, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian e a Culturgeste. Tratam-se de entidades de referência a nível nacional que possuem um serviço educativo de excelência, daí que o RSE5 os refira como fontes de inspiração:

inspirei muito no que se fazia na Gulbenkian e na Culturgeste, principalmente a Gulbenkian e na Culturgeste já trabalhavam muito, muito estes conceitos. Há uma professora e acho que também fazia atividades que é a Susana Mendes Silva, que trabalhava muito bem este tipo de conceitos ligados à arte contemporânea (E5.13.506).

Para além destas entidades, o RSE5 mencionou que se apoia “em materiais pedagógicos que, que eu tive até na formação de museus de educação de alguma

bibliografia que li e que fui vendo” (E5.13.501). Portanto, sobre este assunto, pode concluir-se que o SE do SE do MACE acompanha o trabalho de instituições de referência a nível nacional na área da cultura e tem em conta alguma bibliografia sobre a área da educação em museus.

No que respeita à **estruturação e segmentação da oferta educativa** do SE do MACE esta é efetuada

em função do tema da exposição, sempre. Se é escultura, se é pintura se, e o que é que as obras dizem, porque cada obra também tem os conceitos que estão por trás das obras e depois a ligação que umas têm com as outras. Está sempre em função do texto do curador (E5.13.481).

A oferta educativa é estruturada a partir das exposições que o MACE recebe e consoante a temática da exposição assim é delineada a oferta educativa. Além disso, a oferta educativa tem em conta a faixa etária dos utilizadores, pois o “que funciona do público abaixo dos 10 anos não funciona de 10 para cima e para o público adulto também não, portanto, há sempre segmentação, sim” (E5.13.486). De acordo com o RSE5, a oferta educativa é estruturada consoante o tema tratado na exposição e tem consideração a faixa etária dos destinatários das atividades educativas.

Quanto à **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, o RSE5 considerou que as atividades e os conteúdos têm de ser adequados e adaptados aos diferentes utilizados do SE em função da faixa etária, mas também das especificidades de cada utilizador. As afirmações do RSE5 a seguir apresentadas comprovam o que foi dito anteriormente: “e não tem mesmo a ver só com faixas etárias, porque dentro da mesma faixa etária podemos ter dois grupos completamente diferentes” (E5.19.740). Outra afirmação do RSE5 sobre este assunto consta do seguinte:

tenho que fazer uma abordagem diferente consoante a atenção das crianças, porque há crianças que estão muito recetivas à informação e muito interessadas e curiosas e há outras que estão completamente só por estar e nem sequer estão muito atentas àquilo que eu estou a dizer. Então, eu tenho que fazer outra abordagem de forma a conseguir envolvê-las na visita, ou seja, não tem só a ver com faixas etárias, mas também com a recetividade de cada grupo (E5.19.743).

Atentas as afirmações do RSE5 sobre este assunto, conclui-se da necessidade e importância de adequar os conteúdos e as atividades educativas ao tipo de público que recebem.

Neste domínio, o RSE5 salientou ainda que só com a experiência é que conseguem determinar a melhor forma de proceder à adequação dos conteúdos, daí que afirma que o

discurso e às vezes aquilo que a gente imagina na teoria não tem nada a ver com a prática, porque quando implementados no terreno, a reação das pessoas pode não ser esperada (...) e é preciso aí ir limando, (...), adequando (E5.19.725).

Por fim, sobre este assunto, o RSE5 referiu também que

nós temos que ter a perceção e só com a experiência que lá vai (...), que é quando olhamos para aquele grupo de pessoas perceber que estas pessoas são mais entendidas, querem uma coisa mais técnica ou não ou se são pessoas que nem sequer conseguem ouvir muito e já não querem, querem é seguir e andar e então temos que ter perceção que temos que reduzir o tempo de visita (E5.19.733).

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Na tabela que se segue, apresentam-se os registos apurados na análise de conteúdo efetuada à entrevista do RSE5 sobre a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE:**

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Aprendizagem ao longo da vida	E5.14.514 E5.14.518	E5.14.532	1	3
		Educação pela arte	E5.14.529	E5.14.545		2
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	A expectativa é que consigam satisfazer as necessidades	E5.14.544		1	1

	F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação entre os conteúdos das atividades e os currículos escolares	E5.11.406 E5.11.412	E5.14.551 E5.15.561	1	4
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Contexto de educação não-formal	E5.9.341		1	1
		Complemento à educação não-formal	E5.14.538			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 68 – Categoria F – MACE: UR, UE e UF

As atividades educativas promovidas pelo SE do MACE contribuem para a realização de diversas aprendizagens. Tendo em consideração os dados recolhidos através da entrevista realizada ao RSE5, o **tipo de aprendizagens proporcionadas** insere-se numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, como se pode verificar na seguinte afirmação: “Ah, sim! Aliás, nós fomentamos a aprendizagem ao longo da vida” (E5.14.514).

Dado que estamos num museu de arte contemporânea, as atividades educativas promovidas pelo SE do MACE, procuram desconstruir a forma como os participantes olham para este tipo de arte, daí que a atuação do SE “é no sentido de educar um pouco o olhar, ou seja, de o olhar não ser cristalizado, de perceber que há várias formas de olhar para a mesma coisa” (E5.14.529). Essa mesma ideia é reforçada pelo RSE5 na afirmação seguinte: “no nosso caso é muito o desconstruir ideias, o aprender a olhar para as coisas de outras perspetivas, o sentir outras coisas e o permitir-se ver para além do óbvio” (E5.14.545).

Segundo o RSE5, as atividades educativas pretendem desconstruir o modo como a arte contemporânea é vista, estimulando nos participantes das atividades uma nova forma de pensar sobre ela. De facto, o RSE5 sobre esta matéria afirma que

também pretendemos que a pessoa não, coloque os pré-conceitos um pouco de lado e se permita ver de outra forma, porque os pré-conceitos muitas vezes não nos permitem olhar para mais nada, já estamos ali com uma visão que não queremos ultrapassar (E5.14.532).

Acima de tudo, as atividades educativas do MACE procuram proporcionar aos participantes uma experiência nova, que lhes acrescente novos conhecimentos ou novas perspetivas, como reconhece o RSE5 ao afirmar que

o que nós tentamos com as atividades é que realmente essa experiência traga algum tipo de aprendizagem, que não seja um debitar de informação, porque debitar de informação, quando saírem à porta do Museu, já ninguém se lembra. É uma coisa que também no curso se chamava um prolongador de memória, que, que é aquilo que (...) me faz daqui a um tempo lembrar-me de que eu estive naquele sítio (E5.14.518).

Relativamente às **perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores**, o RSE5 revelou que essa é uma das suas expectativas, ou seja, espera que o SE do MACE consiga, através das suas atividades, satisfazer as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos utilizadores do serviço, no entanto, reconheceu que “isso é o que nós tentamos, nunca temos a certeza (...) mas o que tentamos é ir a esse encontro” (E5.14.544).

No que se prende com a **articulação com os currículos escolares**, as atividades educativas promovidas, sempre que possível, são pensadas de forma a abordarem os conteúdos ministrados em contextos de sala de aula, conforme se depreende das palavras do RSE5, ao afirmar que “às vezes até vamos ver os currículos escolares, porque se tiverem a dar determinada matéria em determinada disciplina, nós contactamos diretamente aqueles professores, não é, e fazemos uma coisa mais direcionada” (E5.11.406).

O SE do MACE baseia-se nos currículos escolares e contacta com os professores para, dessa maneira, proporcionar atividades que explorem e ajudem a consolidar aprendizagens efetuadas na escola. Com efeito, de acordo com o RSE5 “nós verificamos quais são os objetivos e depois contactamos diretamente os agrupamentos escolares” (E5.11.412).

Partindo dos conteúdos abordados nas exposições patentes ao público no MACE e tendo em conta os conteúdos tratados nas diversas disciplinas, assim se direcionam as atividades educativas dinamizadas. A afirmação seguinte ilustra precisamente a ideia anteriormente referida:

a História, pode ser a História, quando temos obras que são instalações que foram feitas com base em acontecimentos do mundo, não é, portanto estamos a ir a datas, às vezes até a guerras que aconteceram, outras coisas, o que é que motivou, um barco que se afundou, a questão da imigração, coisas, até temas

muito atuais e outros mais antigos, mas que eles também dão na História, não é, a questão das ditaduras (...) temos obras que abordam todas essas questões e que também vão ao encontro dos currículos (E5.14.551).

Para além do exemplo apresentado atrás, o RSE5 indicou ainda o seguinte: “Eu posso ter, por exemplo, obras que são só geometria, não é, geometria diferente e então posso trabalhar a questão das formas geométricas e como é que elas se encaixam umas nas outras” (E5.15.561).

Portanto, tomando em atenção os exemplos dados pelo RSE5 conclui-se haver articulação entre as atividades educativas promovidas pelo SE do MACE e os currículos escolares.

Apesar de existir articulação entre as atividades educativas e os currículos escolares, o RSE5 assumiu o seu serviço como sendo diferente das instituições de ensino, assumindo-se como uma instituição de educação não-formal, salientando que é esse aspeto que o torna diferente, como se percebe da leitura da afirmação seguinte “porque isso é o que nos distingue da educação formal” (E5.9.341). Assim, uma das **características das aprendizagens realizadas** está relacionada com uma certa informalidade na apresentação dos conteúdos.

Outro elemento distintivo que caracteriza as aprendizagens realizadas através da participação em atividades organizadas pelo SE do MACE prende-se com a forma como os conteúdos são trabalhados, na medida em que, como referiu anteriormente o RSE5, as atividades educativas apresentam uma vertente prática que permite interligar a teoria adquirida na escola com a vida quotidiana, daí que o RSE5 conclua que as aprendizagens realizadas no museu complementam as realizadas no sistema de ensino formal e vice-versa, como demonstra a seguinte afirmação

Eu acho que sim [que se complementam – escola e museu], porque se calhar podem ver algumas coisas que pensam que não vão servir nada na vida, (...), muitas vezes os jovens podem pensar "porquê é que eu preciso de saber isto?" e depois se calhar aqui percebem que aquilo que estão a dizer lá na escola até faz sentido para outras áreas da vida (E5.14.538).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte compila as inferências obtidas para a **Categoria G – Divulgação das atividades** e suas subcategorias na sequência da realização da análise de conteúdo da entrevista efetuada ao RSE5:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		EU	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Canais oficiais do Município de Elvas e redes sociais	E5.18.696		1	1
	G2. Responsável pela divulgação	Um dos elementos da equipa do SE	E5.18.703	E5.18.711	1	2
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Funciona, sobretudo a divulgação através dos meios digitais	E5.18.706	E5.18.714	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 69 – Categoria G – MACE: UR, UE e UF

Em matéria de divulgação das atividades, o RSE5 apontou como **principais formas de divulgação** as redes sociais e rádios locais. O RSE5 afirmou que

a Câmara tem um (...) Gabinete de Informação, que normalmente eles é que distribuem a informação pelas rádios e pela página do município. Mas nós também fazemos nos nossos *Facebook's* pessoais e do Museu, o Museu também tem um Facebook, e nos nossos contactos e também através da *mailing list* (E5.18.696).

Daqui se depreende que a divulgação é efetuada sobretudo pelos meios digitais, sejam os institucionais como a página do MACE e a do Município de Elvas e rede social Facebook, sejam através das páginas e redes sociais dos trabalhadores afetos ao MACE.

Ao ser questionado sobre quem é o **responsável pela divulgação** das atividades educativas promovidas pelo MACE, o RSE5 identificou um dos membros da equipa, referindo que “tudo criado aqui, isso é a outra colega Florinda que faz” (E5.18.703) e que a “[Florinda pode ser considerada a responsável pela divulgação?] Sim, pode” (E5.18.711). De acordo com a informação recolhida, os conteúdos a divulgar relativos às atividades educativas promovidas pelo SE do MACE é efetuada por um dos membros da equipa.

No concernente às **perceções sobre a forma e alcance da divulgação**, o RSE5 mencionou que

o que funciona melhor são as redes sociais e então não precisamos estar a gastar dinheiro em impressões, basta fazer a imagem digital e depois partilhamos até pelo *WhatsApp* e pelas outras coisas que é mais direto, funciona melhor e gasta-se menos (E5.18.706).

A afirmação atrás citada, demonstra que o RSE5 vê como positiva a forma como a divulgação está a ser efetuada, reconhecendo que a divulgação através dos meios digitais funciona, daí considerar como adequada a forma como é efetuada, acabando por afirmar que “Sim [divulgação adequada]” (E5.18.714).

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

Todas as afirmações registadas para a **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e que suportam a apresentação dos resultados apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		EU	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Registo em fichas de atividade	E5.17.659	E5.17.665	1	2
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Não existe avaliação formal das atividades (senso comum)	E5.18.719		1	1
		No passado houve questionário de satisfação	E5.19.762			1
		Caixa de sugestões	E5.20.771			1
	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Não produzia os efeitos esperados porque os dados não eram analisados	E5.19.765	E5.20.775	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 70 – Categoria H – MACE: UR, UE e UF

O **registo das atividades promovidas** pelo SE do MACE é efetuado através da elaboração de fichas de atividade, apesar de, como reconhece o RSE5, não ser de forma sistematizada. De facto, em relação a este assunto o RSE5 mencionou que “sim,

as fichas de atividade existem. Não estão sistematizadas, nem organizadas... nem por pedagogicamente o que é que queremos trabalhar, estás a ver, isso não” (E5.17.659).

Constata-se uma certa informalidade no registo das atividades, mas, como assume o RSE5, todas as atividades promovidas pelo SE do MACE são pensadas previamente e estruturadas, pois segundo o RSE5 “temos lá os temas e estão lá dentro a descrição do que é que, o que cada atividade implica e o que é que é necessário” (E5.17.665).

No que respeita aos **métodos e procedimentos de avaliação das atividades**, o RSE5 referiu que

não temos, mas era o que eu lhe dizia, temos o senso comum, que é perceber logo se aquilo está a ter os efeitos que nós pretendíamos ou se não está a ter os efeitos, e (...), portanto, os nossos planos não são fechados, se aquela atividade que era pensada para crianças, mas a gente percebeu que são pequenas demais e não pode ser assim, então temos que reformular (E5.18.719).

A afirmação anterior denota que, no SE do MACE, não são aplicados métodos e procedimentos para avaliar as atividades educativas promovidas. O discurso do RSE5 revela que mais do que efetuar uma avaliação formal das atividades, o SE tem a preocupação de perceber a forma como os utilizadores acolhem as atividades, referindo que, sempre que necessário, proceder à sua reformulação.

Não obstante a inexistência de uma avaliação formal das atividades no presente, o RSE5 mencionou que “já tivemos, em tempos, para as escolas (...) Tínhamos uns questionários no final em que os meninos colocavam uma cara alegre ou uma cara infeliz em função da experiência que tinham tido e tudo mais” (E5.19.762), ou seja, a avaliação das atividades no passado era efetuada através do preenchimento de um questionário que recolhia informação sobre o grau de satisfação dos utilizadores do SE.

Além disso, o RSE5 referiu que caso os utilizadores desejem podem manifestar a sua opinião ou deixar sugestões sobre a sua experiência nas atividades. Para esse efeito, o RSE5 afirmou que “isso temos uma caixa lá em baixo na receção, uma caixa de sugestões que as pessoas podem deixar” (E5.20.771).

O motivo apontado pelo RSE5 para deixarem de aplicar os questionários de avaliação deveu-se ao facto de estes não serem analisados, como se conclui da afirmação seguinte:

depois não tínhamos quem analisasse esses dados e ia ficando um amontoado de questionários que depois também não tinham o efeito que se pretendia, então deixámos mais, mas tem a ver com isso, com equipas pequenas muita coisa para fazer (E5.19.765).

De facto, as **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades** recolhidas durante a entrevista ao RSE5 revelam que quando era efetuada, a avaliação não produzia os efeitos desejados, pois os dados não eram analisados. Ainda assim, o RSE5 identificou situações em que essa avaliação serviu para rever alguns aspetos, concretamente no percurso da visita, conforme se pode ler na afirmação seguinte: “serviu para percebermos, nomeadamente, no percurso da visita o que é que poderia funcionar ou não ou o que é que podia ser maçador” (E5.20.775)

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

A tabela seguinte, apresenta os registos obtidos durante a entrevista ao RSE5 no respeitante à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		EU	UF
I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Comunidade escolar e local de todas as faixas etárias	E5.20.792 E5.20.794	E5.20.796 E5.20.803	1	4
	I2. Perfil dos utilizadores	Público especializado (conhecedores de arte)	E5.21.806	E5.21.811	1	2
	I3. Participação do público nas atividades	Variável em função do tipo de público	E5.15.589 E5.15.597 E5.15.599	E5.19.756 E5.21.832 E5.21.824	1	6

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 71 – Categoria I – MACE: UR, UE e UF

O **público-alvo das atividades promovidas** pelo SE do MACE, de acordo com o RSE5, “é o público, a comunidade escolar toda e a comunidade local” (E5.20.792). As atividades educativas dirigem-se a “todas as faixas etárias” (E5.20.794), o que engloba tanto a comunidade local como a comunidade escolar “desde o pré-escolar à universidade” (E5.20.796).

Isto significa que as atividades educativas promovidas se destinam a todos, independentemente da faixa etária e/ou nível de escolaridade. O RSE5 sobre este

assunto referiu por diversas vezes a comunidade local como público-alvo acabando por concluir que é “a comunidade local, porque isso é uma luta que temos que é aproximar mais” (E5.20.803). Se considerarmos a missão e objetivos do MACE compreende-se a necessidade do RSE5 reforçar essa ideia, dado que a missão do MACE passa por aproximar a arte contemporânea à comunidade onde está inserido.

Embora o público-alvo do SE do MACE seja a comunidade local, incluindo a escolar, o RSE5 caracterizou o **perfil dos utilizadores** como sendo “pessoas que são apaixonadas por arte, que fazem o percurso todo a nível nacional e Espanha” (E5.21.806). De facto, segundo o RSE5 quem visita o MACE são sobretudo especialistas ou conhecedores de arte contemporânea, daí que o RSE5 defina o perfil do utilizador como sendo “um visitante que está habituado a ver arte contemporânea e que vai de propósito ver arte contemporânea. É um público mais elitista, com um poder de compra maior” (E5.21.811).

Relativamente à **participação do público nas atividades**, o RSE5 mencionou que consoante a atividade promovida, assim é a reação e participação do público. Segundo o RSE5 “temos vindo a desenvolver (...) uma série de atividades que percebemos logo (...) o que é que funciona melhor e o que não funciona” (E5.15.589).

Quando questionado se a participação do público nas atividades educativas era ativa, o RSE5 responde que “sim” (E5.15.597). O mesmo se verificou quanto a adesão do público, referindo a adesão do público “é [significativa]” (E5.15.599).

Sobre este assunto, o RSE5 acrescentou que os utilizadores “voltam, voltam, sim, isso voltam. Voltam com regularidade. Cada vez notamos mais que conseguimos captar mais a atenção” (E5.21.824), o que que significa que a participação do público não é pontual, que muitos dos utilizadores repetem e participam com regularidade nas atividades promovidas.

Apesar disso, alguns dos utilizadores demonstram algum desinteresse nas atividades, como refere que “querem ver o edifício, mas não estão muito interessadas na exposição” (E5.19.756). Em face do atrás referido verifica-se que a participação do público nas atividades é muito diversa, daí o RSE5 concluir que “sim, é muito díspar, é muito díspar, temos um pouco de tudo” (E5.21.832).

23.5.4. Síntese dos resultados do caso Museu de Arte Contemporânea de Elvas

Os dados recolhidos no âmbito do caso Museu de Arte Contemporânea de Elvas fizeram emergir os seguintes resultados:

- **Motivos para a criação:** uma das condições para o Museu de Arte Contemporânea de Elvas integrar a Rede Portuguesa de Museus era este estar dotado de um serviço educativo, o que levou à criação daquele serviço, embora com um protagonismo diferente daquele que assume neste momento, mas com o mesmo objetivo de sempre: aproximar a população local à coleção, formar públicos e divulgar a arte contemporânea;
- **Constituição da equipa:** a equipa conta com quatro elementos que exercem as suas funções em permanência, mas não em exclusividade, ou seja, desempenham funções em outras áreas distintas da área educativa. Três dos elementos possuem formação de nível superior, um deles com mestrado em Museus e Educação e o outro elemento está a frequentar formação em Técnica de Ação Educativa. Dada a dimensão reduzida, a equipa é polivalente, trabalhando em conjunto e no que é necessário para assegurar o funcionamento do serviço;
- **Infraestruturas:** o Museu de Arte Contemporânea de Elvas funciona no edifício do antigo Hospital da Santa Casa da Misericórdia de Elvas e foi alvo de uma intervenção que resultou na adaptação do edifício às funções que desempenha na atualidade. As áreas que compõem o Museu estão perfeitamente delimitadas, possuindo um percurso expositivo unidirecional e estando equipado com os materiais à implementação das atividades educativas promovidas que ocorrem um pouco por todo o edifício;
- **Atividades educativas:** as visitas guiadas adaptadas a diferentes públicos são a principal atividade educativa promovida pelo Museu de Arte Contemporânea de Elvas, acontecendo diariamente. As atividades educativas são pensadas em função do tema da exposição, procurando que estas tenham um diferencial relativamente à oferta proporcionada pelas atividades de tempos livres e procurando envolver a comunidade local. A participação nas oficinas é gratuita;
- **Oferta educativa:** estruturada em conformidade com a temática abordada na exposição, a oferta educativa tem em conta a faixa etária dos utilizadores do serviço educativo. Partindo da trilogia mente, mão e coração, as atividades educativas seguem uma abordagem pedagógica assente na experimentação. A

sua oferta educativa e as suas práticas educativas são inspiradas por instituições de referência na área, nomeadamente os serviços educativos da Fundação Calouste Gulbenkian e da Culturgeste;

- **Aprendizagens:** o serviço educativo do Museu de Arte Contemporânea fomenta a aprendizagem ao longo da vida, procurando transmitir conceitos ligados à arte contemporânea e procurando desconstruir ideias e preconceitos. Além disso, colabora consolidação de aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula, pois realiza atividades educativas onde são tratados conteúdos que fazem parte dos currículos escolares. As aprendizagens proporcionadas concretizam-se num ambiente menos formal e caracterizam-se por possuírem uma marcada componente prática;
- **Divulgação das atividades:** a divulgação das atividades educativas é efetuada principalmente pelos meios digitais com principal destaque para as redes sociais. A responsabilidade de divulgar as atividades é de um dos elementos da equipa, mas todos colaboram nessa tarefa, partilhando nas suas redes sociais as notícias. O modo como está a ser efetuada a divulgação tem o alcance pretendido;
- **Registo e avaliação das atividades:** o registo das atividades educativas caracteriza-se por uma certa informalidade, embora existam fichas de atividade onde constam de forma resumida os conteúdos e temas a abordar e materiais necessários. Para avaliar as atividades, não são aplicados métodos nem procedimentos de avaliação, reconhecendo-se, no entanto, que sempre que verificam que a atividade não funciona esta é reformulada;
- **Público-alvo:** a comunidade escolar e a comunidade local foram identificadas como os principais destinatários do serviço educativo. Os utilizadores do Museu de Arte Contemporânea de Elvas são sobretudo especialistas ou conhecedores de arte contemporânea, nacionais e estrangeiros, que se interessam por esta temática e que têm o hábito de visitar este tipo de instituição, daí repetirem a visita e participarem com regularidade nas atividades promovidas.

23.6. Centro de Ciência do Café

O Centro de Ciência do Café, pertencente ao Grupo Nabeiro - Delta Cafés, foi criado no ano de 2014 com o intuito de reunir num mesmo espaço todas as temáticas relacionadas com o café.



Figura 33 – Edifício do Centro de Ciência do Café
Fonte: Centro de Ciência do Café

Situado em Campo Maior, no distrito de Portalegre, o Centro de Ciência do Café apresenta-se como um espaço cultural, turístico e pedagógico. A informação disponibilizada no site institucional que define aquele espaço da seguinte forma:



Figura 34 – Logótipo do Centro de Ciência do Café

“Um espaço interativo, de carácter informativo, didático, cultural e científico, onde os visitantes podem encontrar respostas às suas questões relacionadas com o café, interagindo com equipamentos e exposições. Foi pensado e criado para promover e

valorizar o património cultural português e o acervo relacionado com o café.” (<https://www.gruponabeiro.com/centro-de-ciencia-do-cafe>).

23.6.1. Análise documental do Centro de Ciência do Café

O acesso a documentos para análise relativos ao Centro de Ciência do Café pertencente ao Grupo Nabeiro – Delta Cafés foi bastante circunscrito, tendo-se limitado à página institucional da entidade, disponível em <https://www.centrocienciacafe.com/pt> (AD6.D1).

Na análise do *site*, foram tidas em contas as seguintes dimensões de análise: organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e comunitária.

No que se refere à dimensão **organizacional**, apurou-se que o surgimento do Centro de Ciência do Café deriva da necessidade de modernizar e ampliar o antigo Museu do Café que havia sido criado na década de 90 pelo fundador do Grupo Nabeiro – Delta Cafés, o Comendador Rui Nabeiro. Situado junto às instalações da fábrica da Delta, na Herdade das Argamassas, na vila de Campo Maior, o Centro de Ciência do Café é um espaço criado com o objetivo de divulgar e fomentar a ciência e a sua sustentabilidade associada ao café (AD6.D1).

Pela análise da informação constante na página institucional do Centro de Ciência do Café, verificou-se que, em termos de recursos, concretamente **recursos materiais**, este funciona num edifício que ocupa uma área com aproximadamente 3.500m² que se apresenta como um espaço dinâmico de conhecimento e de lazer (AD6.D1). Do Centro de Ciência do Café faz parte a Barista Academy constituída por uma equipa de baristas profissionais que procura difundir e enaltecer a qualidade do café, dando a conhecer e a provar bebidas feitas à base daquele ingrediente (AD6.D1). O acesso às instalações efetua-se por uma rampa lateral e a vista do Centro de Ciência do Café está condicionada ao pagamento de um bilhete de ingresso (AD6.D1).

Com uma forte componente **educativa**, presente na génese do Centro Ciência do Café proporciona aos seus utilizadores uma visita pelo mundo do café assim como a possibilidade de assistir e participar em demonstrações e degustações de bebidas com café (AD6.D1). As atividades que promove são muito interativas e dinâmicas, visando estimular a curiosidade e vontade de aprender sobre a temática do café (AD6.D1). O espaço conta com uma mascote, o Mico, que consiste numa representação de primata que acolhe os utilizadores e é a uma das “imagens de marca” do Centro. No

site institucional é possível efetuar uma visita virtual ao espaço, o que permite a exploração dos diferentes núcleos expositivos.

Pela sua localização geográfica, o Centro de Ciência do Café ocupa uma relevância **comunitária** importante, pois trata-se de um polo de desenvolvimento local e de atração de visitantes ao concelho e à região, pois é frequentado tanto por cidadãos nacionais como internacionais (AD6.D1). O Centro de Ciência do Café estabeleceu parcerias estratégicas com entidades científicas e culturais (AD6.D1) com o intuito de proporcionar aos seus utilizadores uma experiência marcante e enriquecedora.

23.6.2. Observação realizada no Centro de Ciência do Café

A recolha de dados através da técnica da observação realizada no Centro de Ciência do Café incidiu sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

A observação consistiu na realização de uma visita ao Centro de Ciência do Café onde a investigadora teve oportunidade de efetuar o percurso expositivo definido e explorar os diferentes equipamentos disponíveis, como se de um utilizador comum se tratasse, enquanto decorriam outras visitas. A visita foi efetuada sem acompanhamento dos técnicos daquela instituição, mas foi facultado à investigadora um cartão eletrónico o que garantiu o acesso aos conteúdos e proporcionou a interação da investigadora com os equipamentos.

A localização do **edifício** do Centro de Ciência do Café, com dimensões generosas, situa-se a poucos quilómetros do centro da vila de Campo Maior, à entrada do complexo fabril da Delta Cafés. Trata-se de um edifício todo envidraçado com o logótipo em destaque na fachada principal. O acesso faz-se por rampa ou escadas e à frente ao edifício existe um parque de merendas para uso dos visitantes e lateralmente um estacionamento para veículos ligeiros e pesados. O edifício foi construído para albergar o Centro de Ciência do Café, sendo notório que se trata de um edifício relativamente recente e de arquitetura moderna. O edifício possui também um auditório com capacidade para mais de 100 visitantes, uma biblioteca e uma área destinada aos gabinetes técnicos e da administração. Todo o edifício é climatizado, com espaços grandes o que permite a receção de vários grupos de visitantes em simultâneo.

Da observação efetuada, constou-se que a **organização do espaço** obedece às necessidades de funcionamento do Centro de Ciência do Café, ou seja, possuiu uma

área de acolhimento, área expositiva e área reservada aos técnicos. À entrada existe uma área de receção/bilheteira e loja onde são comercializados alguns produtos da empresa. Existe ainda uma zona de estar composta por um bar e lugares para sentar. Durante a observação constatou-se que este espaço é utilizado para receber os visitantes, sendo-lhe oferecida a possibilidade de tomarem um café antes de iniciarem a visita e também quando estes a terminam. Em qualquer dos momentos, enquanto é servido o café, o barista fornece informações aos visitantes sobre as variedades de café e do seu processo de torra. Do lado oposto ao do bar, numa área reservada aos visitantes, está o percurso expositivo que se inicia com uma plantação de café, seguindo-se todo o percurso associado à produção, transformação desta planta, nomeadamente sobre a sua origem/história, principais ameaças biológicas, fases de comercialização por que passou, etc. O percurso expositivo está delimitado por baias e marcas direcionais colocadas no chão.

O Centro de Ciência do Café possui um conjunto de **equipamentos** que suportam a sua atividade. Cada núcleo expositivo encontra-se munido de painéis (com texto em português, inglês e espanhol) e de computadores que permitem o acesso e exploração dos conteúdos de forma interativa. O Centro de Ciência do Café está ainda equipado com vários projetores para a visualização de vídeos e ecrãs que o utilizador pode utilizar para ler mais sobre um tema da exposição ou jogar um jogo. Estes equipamentos proporcionam aos utilizadores do Centro de Ciência do Café várias experiências sensoriais, pois estimulam a utilização dos cinco sentidos. Os equipamentos são de utilização livre, podendo o utilizador explorá-los de acordo com os seus interesses e necessidades. Todo o edifício está equipado com rede *wireless* e com mobiliário moderno e adequado aos diferentes espaços e finalidades. O Centro de Ciência do Café conta também com um espólio de máquinas e produtos associados ao café, nomeadamente moinhos e cafeteiras.

No que toca às **atividades educativas**, como referido anteriormente, a investigadora teve a oportunidade de fazer a visita ao Centro de Ciência do Café e, nesse contexto, compreender como esta decorre e o que proporciona aos utilizadores daquele serviço. A observação permitiu concluir que a atividade educativa principal consiste na realização de visita livre ou visita acompanhada, mas que também ali decorrem apresentações, palestras e exposições. As atividades educativas são habitualmente realizadas em grupo, porque normalmente os utilizadores vêm inseridos em excursões ou em família. Os conteúdos abordados nas atividades educativas apresentam alguns pontos de contacto com o currículo escolar, nomeadamente no que respeita à História de Portugal (expansão marítima portuguesa) com a Geografia e com

a ecologia e sustentabilidade. No final da visita, a investigadora ficou com a perceção de ter aprendido sobre a história do café e do nosso país e sobre a cultura associada ao consumo do café e sobre os processos de transformação do café e suas variedades. No final da visita, existe um equipamento para o visitante avaliar a sua experiência no Centro de Ciência do Café.

Ao longo do percurso expositivo observou-se a existência de diversos **materiais didático-pedagógicos**. Esses materiais são muito diversificados, pois em cada núcleo expositivo constam diferentes painéis e jogos didáticos que permitem a interação e testar os conhecimentos adquiridos. A título de exemplo, mencionar a possibilidade de o próprio utilizador fingir ser um grão de café que passa pelo processo de torrefação ou de ser transportado virtualmente para outros tempos e lugares. Os conteúdos foram pensados de forma didática e lúdica para que os públicos de diferentes idades pudessem aprender enquanto se divertem, suportados por diversos equipamentos multimédia. Além disso, o Centro de Ciência do Café possui uma pequena biblioteca especializada que permite a investigação sobre a temática do café.

23.6.3. Entrevista realizada ao RSE do Centro de Ciência do Café

Categoria A – Motivação para a criação do SE

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria A – Motivação para a criação do SE** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE6 e que suportam os resultados apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Vontade do Comendador Nabeiro dar a conhecer o café	E6.2.43	E6.2.47	1	2
	A2. Missão e objetivos do SE	Divulgar a cultura do café	E6.3.83	E6.3.85	1	2
	A3. Documentos normativos	Estatutos	E6.4.117		1	1
	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E6.5.179 E6.15.602	E6.15.609	1	3

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 72 – Categoria A – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

A criação do Centro de Ciência do Café deve-se à vontade do Comendador Nabeiro em divulgar a cultura do café. Assim, **as principais razões identificadas para a criação do SE** prendem-se, segundo o RSE6 com o facto de

ele sempre achou que não se podia limitar só a comercializar café, tinha que..., esta vertente cultural também era muito importante ser mais uma valência para a sociedade, e, então este, o Museu de Café surgiu fruto dessa sua vontade (E6.2.47).

Essa vontade concretizou-se, num primeiro momento na criação do Museu do Café e que posteriormente se materializou no atual centro de Ciência do Café, conforme afirma o RSE6 que afirma que “na origem deste espaço onde nós atualmente estamos esteve antes o antigo Museu do Café, que foi um espaço museológico que surgiu fruto de uma ideia do Sr. Comendador Nabeiro” (E6.2.43).

A **missão e objetivos do SE**, de acordo com o RSE6 consiste em divulgar a cultura do café que sobre isso afirma precisamente que “a missão continua a ser a missão de sempre, que é de divulgar a cultura do café ao mundo” (E6.3.83). A missão do Centro de Ciência do Café está associada à divulgação da forma como o café surge, é produzido e comercializado, por isso, “há que divulgar toda esta cultura que existe associada ao tema café” (E6.3.85).

Quando colocada a questão se essa missão consta de alguns **documentos normativos**, o RSE6 afirmou que “possivelmente sim, nos estatutos, é possível que esteja nos estatutos” (E6.4.117). Daqui pode inferir-se que o funcionamento do Centro de Ciência do Café, concretamente os objetivos que pretende alcançar estão previstos nos estatutos.

No que concerne à **relação do SE com os outros serviços da instituição**, o RSE6 mencionou que habitualmente as diferentes empresas do Grupo Nabeiro e os diferentes setores das empresas trabalham de forma colaborativa, reconhecendo que “sim, temos boa relação, temos boa relação, até porque muita gente do Grupo também nos visita, trazem a família, os amigos, temos boa relação” (E6.5.179).

Adicionalmente, para ilustrar a boa relação que mantém com os restantes setores, referiu que em determinadas visitas solicitam a sua colaboração, pois

quando são muito relacionados com a parte da produção e da logística e pedimos ajuda a colegas, a colegas de outras áreas que vão falar com eles para

o auditório e vão fazer apresentações e vão responder a questões que a nós passam-nos um bocadinho... (E6.15.602).

Da afirmação anterior, fica evidente que o SE do Centro de Ciência do Café não trabalha de forma isolada, ao invés, na dinamização das suas atividades, sempre que recebem um público especializado, solicitam a colaboração de outros setores da empresa, conforme se depreende das palavras do RSE4 quando afirma que “sempre que necessário, sempre que nos solicitam determinada área em que nós não estamos capacitados para responder pedimos ajuda aos nossos colegas” (E6.15.609).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

A tabela seguinte apresenta as inferências registadas na **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, coligindo os dados obtidos na análise de conteúdo efetuada para esta categoria e respetivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior (pós-graduação)	E6.1.12 E6.1.16	E6.1.23 E6.1.25	1	4
	B2. Constituição da equipa do SE	Equipa constituída por 17/18 elementos	E6.6.21 3	E6.6.218	1	2
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Formação superior em várias áreas	E6.6.21 4		1	1
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Estudo dos conteúdos	E6.4.12 3	E6.16.65 6	1	2
		Formação interna	E6.4.13 4			1
		Formação externa	E6.4.13 3			1
	B6. Principais funções desempenhadas	Acompanhamento das visitas	E6.2.37 E6.3.10 5	E6.7.255	1	3
Acolhimento e venda de produtos		E6.7.23 9			1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 73 – Categoria B – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

Em termos de **perfil do responsável pelo SE**, o RSE6 apresenta formação académica ao nível da licenciatura, concretamente licenciatura em História, complementada com uma pós-graduação em Museologia, conforme demonstra a afirmação seguinte: “sou licenciada em História e tenho também uma pós-graduação em Museologia” (E6.1.12).

O RSE6 antes de trabalhar no Centro de Ciência do Café, exerceu a atividade de professora, pois referiu que “fui professora quando acabei a licenciatura” (E6.1.25). Depois dessa experiência profissional, a RSE6 trabalhou no Museu do Café que corresponde ao primeiro espaço museológico criado pelo Grupo Nabeiro, tendo sobre isto referido que “eu já venho do Museu do Café, portanto, o Museu do Café foi um espaço, foi o primeiro espaço, em termos de cultura que a empresa criou em 1994.” (E6.1.16). Atualmente, desempenha as funções de museóloga do Centro de Ciência do Café, afirmando que “digamos, que eu sou a museóloga do Centro” (E6.1.23).

Relativamente à **constituição da equipa do SE** do Centro de Ciência do Café, esta é composta por cerca de 18 elementos, tendo o RSE6 mencionado que “temos colaboradores, devem ser aí uns 17, 18 mais ou menos” (E6.6.213). A equipa é reforçada, sempre que necessário, contando com a colaboração de outros colegas que trabalham noutros setores da empresa, como se pode constatar da afirmação do RSE6 que refere que “depois daqui ainda estamos ligados a outros colegas que também trabalham connosco, em *part time*” (E6.6.218).

Embora se desconheça com exatidão o número de elementos que integram a equipa do SE do Centro de Ciência do Café, a informação prestada pelo RSE6 revela que a equipa possui muitos elementos e é reforçada com elementos externos, sempre que é preciso.

A **área de formação dos elementos da equipa do SE** é muito variada, sendo que, em regra, possuem formação académica ao nível da licenciatura. As inferências registadas para esta subcategoria não permitem conhecer em detalhe a área de formação, todavia, informam que na equipa “temos licenciadas, temos com bacharelato, penso também, e depois temos com o décimo segundo. E depois temos, e eu que tenho, além da licenciatura, a pós-graduação” (E6.6.214).

Para desempenharem as suas funções, a **formação/preparação dos técnicos para as atividades** efetua-se através do estudo dos conteúdos com os quais irão trabalhar e através da realização de formação interna e de formação externa. O RSE6 neste âmbito mencionou que

normalmente, nós temos um guião, portanto, quem entra começa logo e aconteceu com todos, todas as pessoas que começam a trabalhar aqui recebem o guião e depois estudam um bocadinho o guião, especialmente os que se vão dedicar às visitas. As pessoas têm que saber o que é que vão tratar, como é que vão lidar e então aí há uma formação (E6.4.123).

Depreende-se das palavras do RSE6 que os elementos da equipa se preparam para as suas funções estudando as matérias que são abordadas durante as visitas ao Centro de Ciência do Café, sendo que esses conteúdos estão sistematizados num guião que serve de orientação para a preparação e realização da visita.

Adicionalmente, o RSE6 fez referência à formação interna e externa que os elementos da equipa do SE do Centro de Ciência do Café recebem. Segundo o RSE6 “já tivemos formação externa, já vieram cá pessoas dar formação para toda a equipa, para as pessoas saberem como agir, como se devem tratar as outras pessoas” (E6.4.133), ou seja, a preparação dos elementos da equipa do SE não se restringe ao estudo dos conteúdos abordados nas visitas, recebem também formação para saberem como interagir com o público.

Além disso, ao integrarem a equipa do SE, os elementos com mais experiência acompanham os novos elementos para que estes se apropriem dos conhecimentos necessários para desempenharem as suas funções. Com efeito, de acordo com o RSE6, “quando entra alguém, internamente damos formação (...) vai ter que receber o guião para estudar e depois vai ter que ser acompanhado por mim ou por um outro colega e ser acompanhado em termos de como fazer” (E6.4.134).

O RSE6 explicou ainda que “houve colegas que entraram, que não percebiam nada do tema, que nunca tinham trabalhado nesta área, que tiveram que ter uma aprendizagem” (E6.16.656), o processo de formação dos técnicos do SE carece sempre de um tempo de aprendizagem.

Quanto às **principais funções desempenhadas** pelos elementos da equipa do SE do Centro de Ciência do Café, o RSE6 indicou que a função principal consiste no acompanhamento das visitas, referindo que “mais as visitas, que é o que nos absorve mais” (E6.7.255). Também no caso do RES6, a realização de visitas é uma das funções que lhe compete, sendo inclusive o responsável por essa área, como se pode ler na afirmação seguinte: “estou eu mais responsável dentro da área das visitas, receção” (E6.3.105).

A componente da dinamização das visitas ao Centro de Ciência do Café corresponde à função primordial desempenhada pelos elementos da equipa do SE, embora exerçam outras funções. De facto, sobre esta matéria, o RSE6 mencionou que

as funções são um bocadinho vagas porque a nossa principal função é transmitir aos nossos, aos alunos que nos visitam, estudantes, a todos os grupos,

independentemente das idades, toda esta lógica, todo este conhecimento científico que existe associado à cultura do café (E6.2.37).

Para além do acompanhamento das visitas, o RSE6 destacou as funções de acolhimento e venda de produtos ao referir que

dentro do mundo da receção e visitas, apenas uma colega é só exclusiva a receção e loja (...) De resto, os restantes colegas, que são vários, acompanham, tanto podem dar entrada ou fazer o *check in* na receção, como acompanhar o visitante, como ajudar a vender, como, na loja vender produtos, como colaborar, por exemplo, na biblioteca (E6.7.239).

O que sobressai da afirmação anterior é que os elementos da equipa são polivalentes e exercem funções em várias áreas, conforme as necessidades sentidas.

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Apresentam-se, na tabela seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE6 e que deram origem os resultados que se expõem de seguida:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Espaço próprio com grandes dimensões	E6.2.49	E6.2.53	1	2
	C2. Forma de organização dos espaços	Organizado em percursos	E6.3.93	E6.8.324	1	2
		Espaços expositivos, receção e loja	E6.8.307			1
	C3. Equipamentos	Equipamentos informáticos (computadores e projetores)	E6.11.428	E6.11.434	1	2
		Objetos museológicos	E6.12.496			1
		Biblioteca especializada	E6.12.498			1
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Jogos	E6.9.362		1	1
		Vídeos	E6.15.624	E6.16.632		2
		Grãos de café	E6.19.768			1
		Folhetos	E6.20.786			1

	C6. Fontes de financiamento, recursos	Orçamento da instituição	E6.13.512	E6.13.517	1	2
--	---------------------------------------	--------------------------	-----------	-----------	---	---

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 74 – Categoria C – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

O Centro de Ciência do Café encontra-se instalado em edifício próprio que resulta da adaptação e ampliação das antigas instalações do Museu de Café. O RSE4, no tocante às **instalações e edifício** referiu que “Museu de Café surgiu fruto dessa sua vontade. Depois, cerca de 18 anos, salvo erro, de existência, houve necessidade de se requalificar, portanto, houve, teve que se modernizar” (E6.2.49).

O antigo Museu de Café passou por um processo de requalificação e modernização que culminou com a criação do atual edifício onde se encontra instalado o Centro de Ciência do Café que ocupa uma área com grandes dimensões, como se pode constatar através de leitura da afirmação seguinte:

em 2014, até no dia dos seus anos, ou seja, fez nove anos há dias, o Centro de Ciência do Café surgiu, integrando o antigo museu, o espaço ainda lá está, e aumentando, passámos de um espaço com cerca de 800 m2 para um novo espaço com 3000 e aproximadamente 500 m2 (E6.2.53).

Todo o espaço foi pensado para acolher o Centro de Ciência do Café, daí que a **forma de organização dos espaços** esteja estruturada em percursos. Dado que o Centro de Ciência do Café foi concebido para divulgar a cultura do café, os seus utilizadores “passam por todos os percursos, desde a origem até à parte final, que é o café no fim” (E6.3.93).

Os utilizadores quando visitam o Centro de Ciência seguem “todo um circuito lógico. O trajeto museológico digamos que começa pela origem” (E6.8.324), onde são explicadas todas as etapas pelas quais o café passa até chegar ao consumidor final.

Para além do espaço de exposição propriamente dito, o Centro de Ciência do Café possui espaço de acolhimento e loja, conforme referido pelo RSE6 na afirmação que se segue: “temos a receção. Temos ali aquele espaço receção e loja ao lado e cafetaria também” (E6.8.307).

O Centro de Ciência do Café encontra-se equipado com diversos **equipamentos** informáticos bem como um espólio de objetos ligados ao café, contando também com uma biblioteca especializada.

O RSE6 mencionou, durante a entrevista, que o Centro de Ciência do Café “tem inúmeros computadores. É um espaço muito informatizado, porque é muito interativo e, então, para ser interativo, precisa muito de computador, precisa muito do projetor. Tem filmes, por exemplo, na bola de torra, aquilo é um filme” (E6.11.428).

Esses equipamentos informáticos tornam o espaço muito interativo, estimulando a participação dos utilizadores, como se pode inferir da afirmação seguinte: “o visitante passa com o dedo e como é interativo” (E6.11.434).

O Centro de Ciência do Café está equipado também com uma coleção de objetos museológicos associados à produção e consumo do café, que à semelhança dos computadores “os objetos museológicos também são inúmeros” (E6.12.496). Existe ainda uma “pequenina biblioteca especializada” (E6.12.498) e que pode ser consultada pelos utilizadores do Centro de Ciência do Café.

No que diz respeito aos **recursos e materiais didático-pedagógicos** utilizados na promoção das atividades educativas, o RSE6 mencionou jogos, vídeos, grãos de café e folhetos. Os jogos e os vídeos são os recursos mais frequentemente utilizados, sendo que toda a lógica de organização do Centro de Ciência do Café assenta na visualização de vídeos alusivos ao tema café e na participação em jogos.

Como exemplo de um vídeo, o RSE6 destacou o trabalho produzido por um colega da equipa do SE do Centro de Ciência do Café em que “fomos para o auditório fomos ver o trabalho que o colega esteve a fazer porque depois eles fizeram as filmagens e ele depois dessas filmagens vai fazer, elabora as partes interessantes e de tudo e elabora o filme” (E6.15.624).

O RSE6, mencionou ainda que o Centro de Ciência do Café está equipado “também com jogos” (E6.9.362), acabando por concluir relativamente a este assunto que “além dos vídeos, são os computadores, os vídeos, a parte de som, os áudios...” (E6.16.632).

O RSE6 acrescentou que utilizam pontualmente alguns grãos de café, mencionando que “o que às vezes usamos, mas pronto, faz parte do circuito, são grãos e depois é tudo o que está à vista” (E6.19.768) bem como folhetos alusivos às exposições que dinamizam no Centro de Ciência do Café, como se percebe da afirmação seguinte: “um folheto, uma coisa qualquer, quando vem alguma exposição, por vezes mandamos fazer folhetos alusivos à exposição, levam um folheto e pouco mais” (E6.20.786).

A atividade do Centro de Ciência do Café é suportada com verbas do orçamento da própria instituição. No que se prende com as **fontes de financiamento, recursos**

financeiros do SE, o RSE6 mencionou “que existe um orçamento e às vezes quando já não existe dinheiro recebemos umas doações do Grupo. O Grupo vai fazendo doações” (E6.13.512).

Segundo o RSE6, sempre que os valores disponíveis em orçamento se revelam insuficientes, as restantes empresas do Grupo Nabeiro investem o valor necessário para assegurar o normal funcionamento do Centro de Ciência do Café, pois sobre esta matéria referiu que “houve necessidade de as empresas financiarem, fazem doações” (E6.13.517).

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

A tabela seguinte apresenta os registos recolhidos durante a entrevista para a

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visitas guiadas	E6.7.259 E6.14.54 1 E6.14.56 0	E6.14.56 9 E6.17.67 4	1	5
		<i>Wokshops</i>	E6.5.175			1
		Exposições	E6.5.156 E6.20.79 8	E6.20.80 5		3
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Todos os dias do ano	E6.20.79 4		1	1
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Épocas festivas	E6.21.82 0		1	1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Professores	E6.15.58 7	E6.15.59 2	1	2
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Comunidade escolar	E6.13.52 3	E6.17.66 5	1	2
		Coletividades locais	E6.19.77 5			1
	D6. Custos da participação nas atividades	Existem custos associados	E6.17.68 6		1	1
	D7. Constrangimentos no planeamento e promoção das atividades	Idade e comportamento dos utilizadores	E6.14.56 5	E6.17.67 7	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 75 – Categoria D – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

O Centro de Ciência do Café dinamiza vários **tipos de atividades promovidas**. Entre as atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café, destacam-se as visitas guiadas.

De acordo com o RSE6, a visita “pode ser individual ou acompanhada, normalmente acompanhamos grupos ou pequeninos grupos quando são clientes. Normalmente, acompanhamos os visitantes aí a partir de 15 a 20 pessoas passamos a acompanhar, mas não existe assim um número fixo” (E6.14.560), ou seja, a visita pode assumir a forma de “visita acompanhada, a visita guiada” (E6.17.674).

Quanto à duração da visita, o RES6 mencionou que “normalmente uma visita guiada ao Centro no mínimo é uma hora e meia” (E6.7.259), mas que pode durar um dia inteiro se o utilizador assim o entender conforme consta da afirmação do RSE6: “também pode receber o cartão e depois faz a sua visita, e aí até pode passar o dia todo cá. Pode visitar, pode ler tudo e mais alguma coisa” (E6.14.569).

Para além das visitas guiadas que corresponde ao tipo de atividade principal, pois o RSE6 referiu que são “sobretudo as visitas” (E6.14.541), o SE do Centro de Ciência do Café também realiza *workshops* que promovem uma experiência associada ao café e que o RES6 referiu na afirmação que se segue: “acompanharam a visita, portanto, houve visita guiada e houve workshop aqui, barista” (E6.5.175).

As exposições foram outro tipo de atividades promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café. O RSE6 mencionou que realizam exposições que “muitas vezes são temporárias, a maior parte das vezes são temporárias” (E6.20.798).

A realização de exposições funciona como atrativo para os utilizadores, como se pode constar da afirmação do RSE6 quando diz que “era uma das coisas que tentávamos era dinamizar o local das exposições para que os visitantes continuassem a vir mesmo já conhecendo o espaço, continuam a vir para visitar a exposição” (E6.20.805). Essa ideia é reforçada pelo RSE6 na afirmação seguinte: “termos várias exposições para dinamizar o espaço, termos vários eventos que são acolhidos no auditório, também com um calendário próprio e é mais ou menos...” (E6.5.156)

As atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café acontecem ao longo de todo o ano, pelo que, em termos de **regularidade das atividades promovidas**, estas decorrem todos os dias, conforme mencionado pelo RSE6 que afirma que as atividades se realizam ao longo de “Todo ano. Só encerra, encerra nos feriados e no 24 e 31 de dezembro e, pronto, nos feriados, sempre que há um feriado, está encerrado, de resto está sempre aberto” (E6.20.794).

Quanto aos **critérios na elaboração/planificação das atividades**, o RSE6 indicou que as atividades educativas são pensadas em função da época do ano, daí que no “Natal Presépios, Carnaval Máscaras, faz parte” (E6.21.820), ou seja, as épocas festivas influenciam a forma como são planificadas e elaboradas as atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café.

No que toca aos **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, o RSE6 identificou os professores, indicando que por vezes preparam as atividades em conjunto com os professores, conforme registado na afirmação seguinte: “com as escolas às vezes sim, às vezes, nem sempre, é muito raro, mas já tem acontecido: os professores vêm preparar a sua visita de estudo. É raro, mas já...” (E6.15.587).

Embora esta não seja uma prática corrente, acontece pontualmente os professores dirigirem-se ao Centro de Ciência do Café para preparem a visita com os alunos, sendo que “os professores, depois nas aulas, já vão preparar os seus alunos para a visita de estudo ao Centro” (E6.15.592).

Em termos de **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, durante a entrevista ao RSE6 apurou-se que o Centro de Ciência do Café estabelece parcerias com várias entidades, embora o RSE6 não especifique quais. Ainda assim, o RSE6 mencionou as universidades e outras instituições de ensino com quem colaboram. Sobre este assunto o RRSE6 afirmou que têm parcerias “existe[m], mas também não lhe sei dizer agora o nome, mas sei que existe com universidades, sei que existe com universidades, mas não sei quais” (E6.13.523).

Neste domínio e ainda que as parcerias não seja formais, o RSE6 mencionou que proporcionam aos alunos das escolas a realização de estágios, tendo referido que “não, parceria não, mas costumamos receber todos os anos alunos que vêm estagiar cá. E temos sempre aqui formandos que estão em que vêm estagiar” (E6.17.665).

Adicionalmente, o RSE6 indicou que também contam com a colaboração das coletividades locais, nomeadamente a banda, rancho folclórico e teatro, para dinamizar as suas atividades, como se pode ler na afirmação que se segue: “convidámos a banda, a banda, o rancho folclórico, já tivemos ali teatro representado no auditório, pedimos à Companhia de Teatro de Campo Maior que venha colaborar, já temos pedido, temos colaborado, pedido a colaboração de alguns” (E6.19.775).

A participação nas atividades promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café tem custos associados. Quando questionado sobre se os **custos da participação nas atividades** condicionam a participação dos utilizadores nas atividades, o RSE6

considerou que isso não é um fator que influencie ou limite a adesão dos utilizadores às atividades, pois referiu que na sua opinião “acho que não, as pessoas..., nós sabemos que vamos visitar qualquer sítio, paga-se, e acho que não” (E6.17.686).

No referente aos **constrangimentos no planeamento e promoção das atividades**, o RSE6 indicou que a idade e o comportamento dos utilizadores geram algumas dificuldades no momento de dinamizar as atividades educativas. Com efeito, de acordo com o RSE6

as pessoas com, de idade não são assim muito para coisas interativas, acompanhamos, porque sabemos que se eles forem com o cartão eles depressa dão volta ao Centro e não visitam nada e não interagem com os aparelhos porque não sabem onde é que põe o cartão e depois não sabem como é que têm que pôr o dedo e não fazem quase nada (E6.14.565).

Isto significa que, no entender do RSE6, os visitantes com mais idade revelam algumas limitações em interagir e retirar partido dos conteúdos expostos, uma vez que não exploram corretamente as potencialidades dos equipamentos que têm ao seu dispor.

Outro fator apontado pelo RSE6 como constrangimento prende-se com o comportamento inadequado de alguns dos utilizadores, como se pode depreender da afirmação do RSE6 sobre este assunto:

os miúdos são muito irreverentes, não é, às vezes não se portam logo todos bem e são crianças, são jovens e gostam de dar nas vistas, gostam de chamar a atenção e gostam sempre de sair um bocadinho fora das regras (E6.17.677).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

A análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE6 permitiu a identificação das inferências que constam na tabela seguinte relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
E. Estruturação da oferta	E1. Modelo pedagógico/abordagem em pedagógica adotado/a	Não segue modelo pedagógico em específico	E6.18.727		1	1

educativa do SE		Atividades baseadas na experimentação/ construtivista	E6.18.738 E6.19.745	E6.11.455		3
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Não seguem influências teóricas	E6.19.750		1	1
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adaptar os conteúdos ao tipo/idade de público	E6.6.197 E6.6.207 E6.17.702	E6.18.708 E6.18.718	1	5

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 76 – Categoria E – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

As atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café, de acordo com o RSE6 não seguem em concreto nenhum **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**. A este respeito, o RES6 assumiu que “não, não, baseamo-nos nos nossos conhecimentos. Eu acho que, como dei aulas ainda uns anos, que isso também me ajuda, ajudou-me em termos de contacto com os miúdos” (E6.18.965).

Ainda que não tenha identificado um modelo/abordagem pedagógico/a, o RSE6 mencionou que as atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café pressupõem a participação dos utilizadores, pois todos os equipamentos existentes naquele espaço são interativos e estimulam o contacto e a exploração dos conteúdos. Efetivamente, segundo o RSE6, as atividades educativas não são meramente expositivas, tendo referido que “não, é mais na experiência, até porque eles têm que interagir, não, é?., não, não é bem o professor/aluno” (E6.18.738).

Da afirmação anterior, depreende-se que as atividades educativas não seguem um modelo tradicional de educação, tendo o RSE6 acabado por reconhecer que “não..., claro, nem podia ser de outra forma, senão era tão moderno, nem tantas coisas, e depois tão antigo de outras (...)” (E6.19.745), ou seja, o Centro de Ciência do Café está estar dotado de um conjunto de equipamentos que estimulam a interatividade com os utilizadores, como reconhece o RSE6 ao afirmar que “é muito interativo se a visita for acompanhada, porque é muito interativo eles continuam a fazer muita coisa” (E6.11.455), logo, nas atividades educativas não se limitam a expor os conteúdos, pelo contrário, procuram que os utilizadores sejam agentes construtores das suas aprendizagens.

Quanto aos **pilares, influências e/ou referências teóricas** seguidas pelo SE do Centro de Ciência do Café o RSE6 garantiu que não seguem qualquer referência

teórica, tendo afirmado sobre esse assunto que *“nada, nada, não temos nada”* (E6.19.750).

Em relação à **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, o RSE6 durante a entrevista considerou que nesta matéria o SE do Centro de Ciência do Café tem o cuidado de proceder à adaptação dos conteúdos abordados nas atividades educativas ao tipo de público. A adequação das atividades é efetuada ao nível dos conteúdos, mas também na forma como estes são veiculados, pois

temos que, ao recebermos tantas escolas e até os pequeninos, desde os infantários, eles vêm logo ali desde quase a creche até aos mais velhos, temos que nos adaptar sempre muito a este tipo de público, de modo que, consoante o grupo, assim também é depois o nosso discurso (E6.6.197).

O reconhecimento da necessidade em adequar o discurso à idade e nível de escolaridade assim como os conteúdos foi novamente realçado pelo RSE6 quando afirmou que *“é consoante, se são os pequeninos, se já são os que estão no doutoramento, consoante o grupo, assim também temos que estar nós preparados para a explicação que vamos dar”* (E6.18.718).

Para além dos conteúdos e discurso, o SE do Centro de Ciência do Café preocupa-se em adequar a própria estrutura/duração das atividades de modo a garantir o interesse dos seus utilizadores e indo ao encontro das suas necessidades, como se pode ler na afirmação seguinte:

adaptamo-nos muito ao tipo de público que recebemos. Se são crianças pequeninas, tentamos efetuar visitas mais ligeiras, ir às zonas que elas gostam mais. Se forem visitas já de miúdos mais crescidos e, e consoante a área, assim nos focamos mais no que eles pretendem (E6.6.207).

A afirmação seguinte reforça a ideia de que o Centro de Ciência do Café adequada a duração das atividades ao público, tendo o RSE6 reconhecido que *“sim, há o cuidado de adaptar a cada grupo (...) temos que selecionar o que é que neste curto período de tempo o mais importante para eles conhecerem, temos de nos adaptar sempre”* (E6.18.708).

Sobre esta questão, o RSE6 concluiu que como as pessoas são diferentes isso obriga a que os conteúdos, discurso e forma como se desenvolvem as atividades fazendo com que apesar das atividades terem uma base comum estas acabam por ser

sempre diferentes, pois atendem às características do seu público, como evidencia a afirmação seguinte:

não, temos de nos adaptar. É sempre diferente, é sempre diferente. Até podem ser miúdos do mesmo ano, aliás, até pode ser o mesmo grupo dividido em dois, porque depois quando vem um autocarro nunca podemos receber logo 50 numa visita guiada, porque era demais, temos de dividir. São sempre visitas diferentes, porque as pessoas também são diferentes (E6.17.702).

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Todas as afirmações registadas para a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE** e que sustentam a apresentação dos resultados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Cultura e variedades de café	E6.3.89	E6.10.386	1	2
		Polinização efetuada pelos insetos	E6.9.330			1
		História do café	E6.9.348	E6.19.758		2
		Importância social dos cafés	E6.9.354	E6.9.368		2
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Necessidades satisfeitas	E6.19.753	E6.19.763	1	2
	F3. Articulação com os currículos escolares	Articulação com os currículos escolares da História e Geografia	E6.6.202	E6.15.590	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 77 – Categoria F – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

As atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café estimulam a realização de diferentes aprendizagens.

No que concerne ao **tipo de aprendizagens proporcionadas**, o RSE6 destacou que muito do trabalho dos técnicos do SE passa por explicar e divulgar a cultura do café

e, nesse sentido, contribuem para que as pessoas conheçam as diferentes etapas pelas quais passa o café, fazendo com que

as pessoas entram no Centro com uma ideia em termos de café, visitam o Centro de Ciência do Café, terminam na cafeteria com os nossos baristas e quando saem de cá, têm uma ideia totalmente diferente daquilo que tinham antes (E6.3.89).

Durante as atividades, os utilizadores do SE do Centro de Ciência do Café aprendem sobre as diferentes variedades de café que existem, como demonstra a seguinte afirmação: “além das pessoas poderem ver a diferença entre os vários grãos, o arábica, robusta e o mocca, em verde, depois podem ver também o café torrado” (E6.10.386).

Outro tipo de aprendizagens proporcionadas através das atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café prende-se com a polinização efetuada pelos insetos, ou seja, nas atividades realizadas, é tratado o tema dos insetos e o seu papel na polinização da planta do cafeeiro e abordada a questão das pragas de insetos, tendo o RSE6 referido que

a polinização e até mesmo os maus insetos, repare, naquela zona dos insetos também estão ali aqueles horríveis, que também têm uma função importantíssima, portanto, explicamos, até porque as pessoas veem os insetos e logo os primeiros "Ah, que horror!", explicamos, e os miúdos, para os miúdos perceberem que eles são todos muito importantes. Logo a seguir a isso, a lenda de Kaldi, a origem do café (E6.9.330).

O RSE6 destacou também que as atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café proporcionam aprendizagens sobre a história do café, referindo que “além de aprenderem um pouco da história do café em si, o nosso caso em particular, como é que nós entramos neste mundo dos cafés” (E6.9.448), tendo concluído que “não só com a história do café, mas..., eu penso que sim, acho que desde o momento em que, até em termos do espaço museológico que estão a conhecer, sem querer acabam por ser sempre uma fonte de conhecimento” (E6.19.758).

Tal significa que, do ponto de vista do RSE6, o Centro de Ciência do Café é uma fonte de conhecimento em matéria da cultura e história do café.

A aprendizagem sobre a dimensão social do café também foi apontada pelo RSE6, que destacou que através das atividades promovidas os utilizadores “perceberem que ao longo dos tempos os cafés foram muito mais que simples locais para se tomar café, o tal ponto de encontro dos políticos, artistas” (E6.9.354).

Neste domínio, o RSE6 mencionou ainda o papel que o café desempenhou num determinado período histórico e social, fazendo referência à problemática do contrabando associada ao café, tendo referido que “e então aí explicamos também a importância do contrabando e fruto disso estamos aqui hoje” (E6.9.368).

Relativamente às **perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores**, a opinião do RSE6 é de que as atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café vão ao encontro das expectativas e necessidades de aprendizagem daqueles que nelas participam, afirmando que “sim, sim, eu isso sinto [que as necessidades foram satisfeitas]” (E6.19.763).

O RSE6 acrescentou que acredita que através das atividades educativas que realizam os seus utilizadores adquirem vários conhecimentos sobre o tema café e nesse sentido, considera “que sim, pelo menos tentamos. Eu penso que sim, pelo menos dentro desta matéria, tema café, penso que sim. Esforçamo-nos bastante para isso, até para encararem o café diferente do conceito de café que tinham antes de chegar cá” (E6.19.753).

No referente à existência de **articulação com os currículos escolares**, as inferências registadas nesta subcategoria demonstram que as atividades educativas dinamizadas pelo Centro de Ciência do Café têm em consideração aos conteúdos ministrados nas escolas, concretamente os tratados nas disciplinas de História e Geografia, entre outras. De facto, segundo o RES6

eles depois vêm integrados na turma em que estão a lecionar ou nas disciplinas de História ou de Geografia ou até noutras áreas que tenham a ver também com a parte da fábrica, a parte da produção e depois também passamos um filme (E6.6.202).

Os conteúdos abordados nas atividades atendem às necessidades manifestadas pelos professores, pois são criadas e dinamizadas tendo por base os currículos escolares, como fica demonstrado na afirmação que se apresenta de seguida: “os professores vêm, fazem eles a visita, porque isto é na base dos conteúdos programáticos deles” (E6.15.590).

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte identifica as inferências relativas à **Categoria G – Divulgação das atividades** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Passa-palavra	E6.21.825		1	1
		Redes sociais	E6.21.826	E6.21.844		2
		Página oficial	E6.21.829			1
		Imprensa	E6.21.833			1
	G2. Responsável pela divulgação	Colega que trabalha para o Grupo Nabeiro	E6.21.827	E6.21.829	1	2
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Positivo/Resulta	E6.21.837		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 78 – Categoria G – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

O Centro de Ciência do Café recorre a diferentes estratégias de divulgação da sua atividade. Como **principais formas de divulgação**, o RSE6 mencionou o passa-palavra afirmando que “é muito o passa-palavra. Visitou, gostou e passa-palavra e diz aos amigos e à família e..., acontece muito isso” (E6.21.825), ou seja, a divulgação que é feita pelos próprios utilizadores.

O recurso às redes sociais é outra forma utilizada para a divulgação das atividades, tendo o RSE6 mencionado que “depois também temos, (...) estamos nas redes sociais, Facebook, Instagram” (E6.21.826). As redes sociais, segundo o RSE6 são o meio mais utilizado para divulgar a sua atividade, como se pode constatar na afirmação seguinte: “normalmente é através das redes sociais” (E6.21.844).

A nível digital, o Centro de Ciência do Café tem uma página oficial onde comunica o trabalho que desenvolve, tendo o RSE6 mencionado a esse respeito que “temos página” (E6.21.829). Por fim, o RSE6 indicou que tem “os [meios] digitais e depois aparecemos em algumas revistas” (E6.21.833), isto é, divulgam também a sua atividade através da imprensa escrita.

O **responsável pela divulgação das atividades** promovidas pelo Centro de Ciência do Café, segundo o RSE6 é uma colega que trabalha para as diversas empresas do Grupo Nabeiro. O RSE6 afirmou que “temos uma colega dedicada” (E6.21.827), especificando que “temos uma colega que se dedica a isso, que trabalha

não só, trabalha aqui connosco, mas não está 100% no Centro, tem outras empresas para as quais também trabalha, mas..., e que faz esse, essa publicidade” (E6.21.829).

Quanto às **percepções sobre a forma e alcance da divulgação**, na opinião do RSE6 é de que “resulta, sim” (E6.21.837), ou seja, o RSE6 considera que a maneira como a divulgação das atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café está a ser efetuada é eficiente, produzindo os resultados esperados, chegando a um número significativos de potenciais utilizadores que depois se traduz no número de visitantes que anualmente ficam a conhecer aquele espaço.

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE6 e que suportam os resultados abaixo apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Livro do elogio	E6.22.854		1	3
	H3. Percepções sobre a pertinência da avaliação das atividades	<i>Email</i>	E6.22.855		1	2
		Redes sociais	E6.22.859			
		Importante	E6.22.866			
	H4. Percepções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição	Melhoria do desempenho	E6.22.873		1	1
		Marketing da empresa	E6.5.183		1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 79 – Categoria H – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

O Centro de Ciência do Café não aplica em específico **métodos e procedimentos de avaliação das atividades**, fá-lo através da recolha informal das opiniões dos utilizadores, tendo referido que para esse efeito “temos ali o livro do elogio, (...). há muitas pessoas que depois deixam ali os comentários no livro do elogio” (E6.22.854).

Acrescentou que é habitual os utilizadores do Centro de Ciência do Café enviarem e-mails com mensagens relativas à sua experiência, tendo o RSE6 referido que “por *email*, também recebemos com muita frequência por *email*” (E6.22.855).

Acontece o mesmo nas redes sociais, onde, segundo o RSE6, os utilizadores deixam o seu testemunho, pois afirmou que “nas redes sociais também mencionam que estive no Centro no dia passado e gostei muito disto, daquilo, do outro” (E6.22.859).

Na perspetiva do RSE6, é importante efetuar a avaliação das atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café. De facto, as **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades** são de que “é importante, é, dão tratamento. Mais para os nossos colegas da parte da multimédia, são eles que tratam depois disso, mas é importante sabermos como é que estamos a evoluir” (E6.22.866).

Na afirmação anterior, compreende-se que o RSE6 considera pertinente efetuar a avaliação das atividades para ter a noção de como o trabalho desenvolvido está a ser rececionado. O RSE6 salientou ainda que os dados recolhidos são analisados e servem para melhorar o desempenho, tendo referido que “já aconteceu chamarem a atenção por qualquer coisa e de melhorarmos” (E6.22.873).

Relativamente às **perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição**, o RES6 revelou que

o papel do Centro acaba por ser muito o marketing desta casa porque é uma porta aberta que recebe todo o tipo de público e a nossa função também é que, além das pessoas aprenderem o tema café, saiam de cá felizes e contentes e bem-dispostos (E6.5.183),

isto é, no entender do RSE6 as atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café contribuem para o reforço da imagem do Grupo Nabeiro, servindo como ferramenta de promoção da marca, dando a conhecer os produtos produzidos e aproximando o público da empresa.

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

De seguida, apresentam-se os registos obtidos durante a entrevista ao RSE6 no atinente à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-alvo do SE e	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Todos os tipos de públicos	E6.22.879	E6.22.881	1	2
	I2. Perfil dos utilizadores	Acolhe todos os tipos de públicos	E6.2.60		1	1

sua participação	13. Participação do público nas atividades	Motivados/interesses	E6.6.200 E6.15.59 3	E6.20.781	1	3
		Demonstração	E6.23.92 1			1
		Participam com regularidade	E6.23.88 8			1
	14. Distribuição da frequência do público	Variável em função da época do ano	E6.22.87 9		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 80 – Categoria I – Centro de Ciência do Café: UR, UE e UF

O Centro de Ciência do Café, na ótica do RSE6 destina-se a todos os tipos de público. No que respeita ao **público-alvo das atividades promovidas**, o RSE6 mencionou que as atividades educativas se destinam “a todos, a todos” (E6.22.879) e reforçou essa ideia na afirmação seguinte:

portanto, é por isso que eu digo, a todos, porque eles todos cá vêm, venham em grupo ou venham em família ou com o grupo de amigos, eles passam todos, vêm, o que é ótimo e é o importante é que continuem a vir (E6.22.881).

Da leitura da afirmação anterior, infere-se que o RSE6 optou por não eleger um público-alvo, argumentando que são visitados por todos os tipos de público.

Em linha com o anteriormente referido, também no que concerne ao **perfil do utilizador** o RSE6 não traçou um perfil do utilizador do Centro de Ciência do Café, fundamentando que “este é um espaço que para já acolhe todo tipo de público, sejam estudantes, sejam estrangeiros, sejam particulares, sejam grupos de N, de N temas” (E6.2.60), ou seja, como o público que visita o Centro de Ciência do Café é muito diverso, isso reflete-se na dificuldade em definir um perfil do utilizador daquele espaço, daí que não seja possível definir em concreto um perfil.

Quanto à **participação do público nas atividades**, o RSE6 referiu que o público se mostra interessado e participativo, tendo afirmado que “as pessoas vêm sempre porque querem, sempre por gosto. Nunca sentimos que vêm obrigados a vêm porque têm interesse em vir, gostam de vir, gostam de participar” (E6.20.781).

De acordo com o RSE6, os utilizadores do SE do Centro de Ciência do Café demonstram vontade em apreender os temas/conteúdos abordados durante a visita, tendo referido que “muitas vezes eles até vêm com imensas perguntas, porque há muitas visitas de estudo, que são visitas de estudo, não é passeios” (E6.6.200), ou seja, os utilizadores que visitam o Centro de Ciência do Café integrados num grupo escolar

revelam curiosidade e colocam várias questões, como se compreende da leitura da afirmação seguinte: “e estes alunos, claro que são alunos sempre muito motivados, que chegam aqui com N perguntas, querem saber tudo e mais alguma coisa” (E6.15.593).

No geral, a atitude do público perante as atividades promovidas pelo SE do Centro de Ciência do Café é de agrado, na medida em que o RSE6 referiu que “Encaram, gostam, geralmente sempre gostam, porque quando precisam de algo, quando não gostam de qualquer coisa porque ou não sabem como é que funcionam, nós explicamos” (E6.23.921).

Esse facto, leva a que o público participe com regularidade nas atividades promovidas, isto é, o público não se limita a frequentar apenas uma vez o Centro de Ciência do Café, pelo contrário, repete a visita e recomenda-a outros utilizadores, conforme se depreende da das palavras do RSE6 quando afirma que

não, não e voltam. Às vezes é assim, às vezes vêm os filhos, o casal, depois passado uns tempos vêm os filhos, mas já trazem os pais, depois, outras vezes, vêm os pais, não com os pais, mas vêm com os primos ou vêm com os amigos, vêm (E6.23.888).

Em termos de **distribuição da frequência do público**, apurou-se que esta varia de acordo com a época do ano, sendo que durante o período letivo são sobretudo as escolas que frequentam o Centro de Ciência do Café, em contrapartida no período de férias escolares o Centro de Ciência do Café é procurado principalmente por famílias. A afirmação seguinte comprova o atrás referido: “consoante a época do ano, assim o Centro é invadido. Se estamos na época letiva, é mais pelos alunos, se estamos numa época de férias, é mais pelos pais e os filhos, pelas famílias” (E6.22879)

23.6.4. Síntese dos resultados do caso Centro de Ciência do Café

Analisado e apresentado o caso Centro de Ciência do Café, de seguida, enunciam-se os resultados obtidos:

- **Motivos para a criação:** a vontade do fundador da Delta Café, o Comendador Rui Nabeiro, criar um espaço com uma vertente cultural levou à criação do Centro de Ciência do Café. Resultado da necessidade de adaptar e expandir o

antigo Museu do Café, este espaço surgiu com a finalidade de divulgar a cultura do café;

- **Constituição da equipa do SE:** a equipa do Centro de Ciência do Café é constituída por cerca de 18 elementos que é reforçada sempre que necessário com outros trabalhadores das empresas do Grupo Nabeiro – Delta Cafés. Os elementos da equipa possuem áreas de formação muito variadas, tendo-se apurado que museóloga do Centro de Ciência do Café que também desempenha funções relacionadas com a dinamização de atividades educativas, como por exemplo visitas guiadas, apresenta formação superior na área da História. Ao iniciarem funções os elementos da equipa têm acesso a um guião com os conteúdos a abordar nas visitas e observam o desempenho dos elementos com mais experiência na dinamização das atividades;
- **Infraestruturas e equipamentos:** o edifício do Centro de Ciência do Café encontra-se instalado no local onde outrora funcionou o Museu do Café, que, entretanto, passou por processo de requalificação e modernização. Com uma área de cerca de 3.500m², o espaço apresenta um circuito lógico que consiste num trajeto museológico onde são explicadas todas as etapas associadas à produção de café. Aquele espaço caracteriza-se pela forte componente interativa, contando com inúmeros equipamentos multimédia, entre os quais ecrãs, projetores, vídeos, jogos, computadores, etc. Contém ainda um vasto espólio de objetos associados ao café e uma biblioteca especializada;
- **Atividades educativas:** as visitas guiadas ao Centro de Ciência do Café correspondem à principal atividade educativa desenvolvida por aquela entidade. Acresce a esta as palestras, apresentações e degustações. As visitas guiadas realizam-se diariamente enquanto as restantes atividades acontecem pontualmente, sendo que as exposições são pensadas em função da época do ano. As visitas destinadas a grupos escolares habitualmente são preparadas previamente com os professores de modo que a os conteúdos abordados vão ao encontro das suas necessidades;
- **Modelo pedagógico:** as atividades educativas promovidas pelo Centro de Ciência do Café não seguem um modelo pedagógico em concreto, todavia, valorizam a participação dos utilizadores, integrando-os e tornando-os parte ativa da construção do seu saber. Os conteúdos abordados nas atividades educativas sempre que necessário são adaptados e adequados ao público que nelas participa;

- **Aprendizagens:** a participação nas atividades educativas promovidas pelo Centro de Ciência do Café contribui para a realização de aprendizagens relacionadas com a cultura e mundo do café, pois dão a conhecer as várias etapas pelas quais esta planta passa. Proporcionam ainda aprendizagens relacionadas com a sustentabilidade e proteção do meio do ambiente, bem como na área da História de Portugal (descobrimientos, emigração/contrabando, etc.). Existe uma articulação entre os conteúdos tratados na visita ao Centro de Ciência do Café e os currículos escolares.
- **Divulgação das atividades:** o passa-palavra consiste na principal forma de divulgação das atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café. Além disso, as redes sociais desempenham um papel importante neste domínio. A responsabilidade da divulgação compete a um trabalhador dedicado a esta área e que está afeto às diversas empresas do Grupo Nabeiro – Delta Cafés;
- **Avaliação das atividades:** a avaliação das atividades promovidas pelo Centro de Ciência do Café é efetuada de forma informal, através da recolha das opiniões dos utilizadores que a registam no livro do elogio ou a partilham nas redes sociais ou por e-mail. O acesso a esta informação é relevante uma vez que permite medir o desempenho e o grau de satisfação dos utilizadores. Dado que o Centro de Ciência do Café funciona como um elemento de *marketing* é importante que o público fique satisfeito com o serviço prestado, pois isso reflete-se na imagem institucional do Grupo Nabeiro – Delta Cafés.
- **Público-alvo:** as atividades educativas têm como destinatário o público em geral. O Centro de Ciência do Café é visitado por grupos de amigos, famílias, escolas, entre outros, nacionais e estrangeiros, não sendo possível definir um perfil do utilizador daquele serviço. Por norma os utilizadores mostram-se interessados em participar nas atividades e em aprender mais sobre a cultura e mundo do café. A afluência do público varia consoante a época do ano, sendo que em período letivo o Centro de Ciência do Café é procurado por escolas enquanto nas férias são sobretudo famílias que visitam aquele espaço.

23.7. Centro de Artes de Sines

O Centro de Artes de Sines localiza-se no limite da zona histórica da cidade de Sines num edifício de arquitetura moderna. Trata-se de um edifício desenhado pelos arquitetos Manuel Aires Mateus e Francisco Aires Mateus que concilia estética com a funcionalidade necessária a um equipamento cultural.

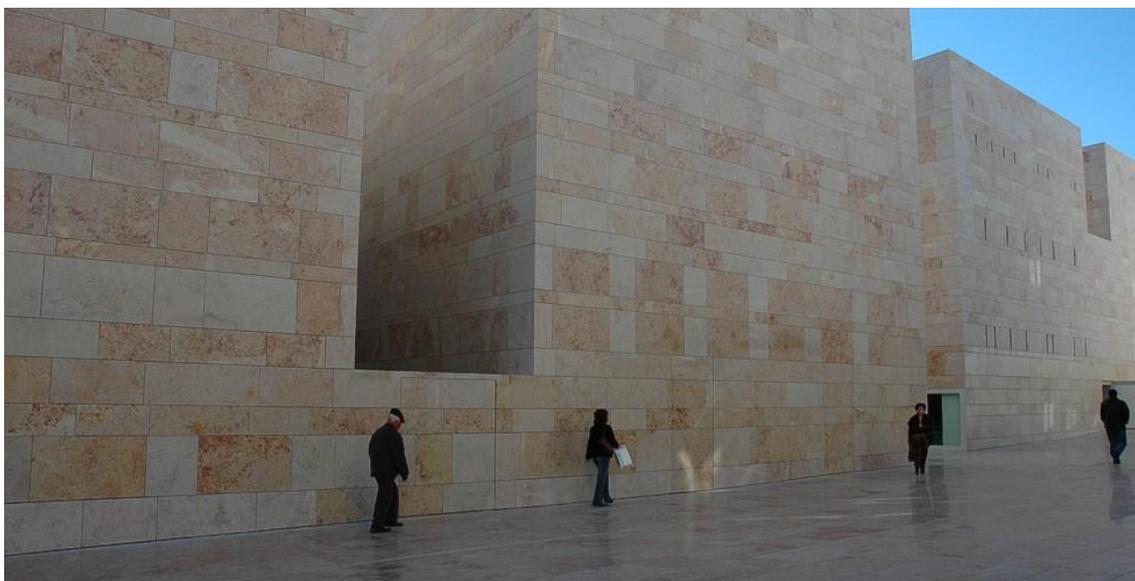


Figura 35 – Edifício do Centro de Artes de Sines
Fonte: Município de Sines

Inaugurado em agosto de 2005, este edifício é composto por um conjunto arquitetónico de quatro corpos autónomos ligados entre si e que alberga as valências de Arquivo Municipal, Auditório, Biblioteca Municipal e Centro de Exposições.



Figura 36 – Logótipo do Centro de Artes de Sines

Na base da criação do Centro de Artes de Sines esteve a preocupação em formar públicos e leitores, trabalhando em conjunto com a comunidade escolar e local. A produção e apresentação de exposições e a dinamização de residências artísticas foram outros dos aspetos fundamentais que estiveram na origem deste projeto artístico e cultural.

O Centro de Artes de Sines, propriedade da Câmara Municipal de Sines, desenvolve uma intensa atividade cultural e educativa, tendo como missão a promoção das artes e da educação no concelho de Sines, dispondo para esse efeito de um Serviço Educativo.

23.7.1. Análise documental do Centro de Artes de Sines

A análise documental do caso do SE do Centro de Artes de Sines baseou-se nos seguintes documentos:

- Serviço Educativo e Cultural do CAS 2021 a 2023 (AD7.D1);
- Serviço Educativo e Cultural – Apresentação 2023 (AD7.D2);
- Ciclo CRIA – Esboço do programa e apresentação 22 (AD7.D3);
- Ciclo CRIA 2023 (AD7.D4);
- Relatório de Atividades 2013 (AD7.D5);
- Relatório de Atividades 2018 (AD7.D6);
- Relatório de Atividades 2022 (AD7.D7);
- Carta dos Direitos Culturais e Artísticos da Criança e do Jovem (AD7.D8);
- Site do Centro de Artes de Sines – <https://www.sines.pt/pages/689> (AD7.D9).

A dimensão organizacional, a dimensão gestão de recursos (humanos e materiais), a dimensão educativa e a dimensão comunitária correspondem às dimensões de análise tidas em conta na leitura e interpretação dos documentos atrás identificados.

No referente à dimensão **organizacional**, a análise documental revelou que o projeto de construção do Centro de Artes de Sines teve início em novembro de 1999 tendo sido inaugurado a 20 de agosto de 2005 (AD7.D9). O Centro de Artes de Sines é um equipamento cultural da Câmara Municipal de Sines (AD7.D1, AD7.D2 e AD7.D9) no qual estão presentes as valências de Arquivo, Biblioteca, Auditório e Centro de Exposições (AD7.D1 e AD7.D9), com a particularidade de, transversalmente a estas valências, funcionar o Serviço Educativo e Cultural do Centro de Artes de Sines (AD7.D1). A missão do Serviço Educativo consiste em disponibilizar aos seus públicos

um conjunto de iniciativas de carácter pedagógico e fazer a mediação de conteúdos (AD7.D1 e AD7.D2), tornando mais acessível a aproximação à arte (AD7.D1 e AD7.D2)

O facto de concentrar num único edifício várias valências contribui para a otimização ao nível da **gestão de recursos (humanos e materiais)** (AD7.D9).

A programação geral do Centro de Artes de Sines coloca em evidência o papel pedagógico daquela instituição, na medida em que dele constam diversas **atividades educativas**. Tendo por base a informação recolhida nos relatórios de atividade do SE do Centro de Artes de Sines, verifica-se que são regularmente desenvolvidas as seguintes atividades: visitas orientadas, oficinas temáticas, *workshops*, espetáculos, concertos, conferências, ateliers que complementam as exposições, ateliers de criação e experimentação, entre outros (AD7.D1, AD7.D2, AD7.D5, AD7.D6, AD7.D7 e AD7.D9). Para além destas atividades, os documentos analisados fazem referência ao projeto CRIA, que coloca a criança como ator principal e a partir daí são desenvolvidas atividades, encontros, teatro, performances, etc. com o intuito de formar públicos de e para a cultura (AD7.D3 e AD7.D4). Nos documentos analisados, há ainda referência à visita-atelier “Do Centro para Dentro” que pretende explorar os vários serviços existentes no Centro de Artes de Sines (AD7.D1 e AD7.D2).

A atividade levada a cabo pelo SE do Centro de Artes de Sines pretende alcançar os mais variados públicos, nomeadamente o escolar, famílias e seniores (AD7.D1, AD7.D2 e AD7.D8, AD7.D9), desempenhando um papel importante para a comunidade onde está inserido. A dimensão **comunitária** deste serviço também é demonstrada, através do estabelecimento de parcerias com outras instituições (AD7.D1 e AD7.D2), nomeadamente com a Casa da Memória e diversas associações de jovens e associações culturais. Neste domínio, é de destacar a participação de artistas e artesãos locais em alguns dos workshops dinamizados nas pausas letivas (AD7.D1 e AD7.D2).

23.7.2. Observação realizada no Centro de Artes de Sines

A recolha de dados, através da técnica da observação, realizada no Centro de Artes de Sines incidiu sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

O **edifício** onde funciona o SE do Centro de Artes de Sines é de construção recente de linhas direitas fazendo lembrar uma espécie de cubo gigante que faz a ligação entre o núcleo urbano central histórico e o núcleo urbano mais recente. O edifício

é composto por duas partes divididas na parte exterior por uma rua, mas com ligação subterrânea. De um dos lados do edifício, funciona a Biblioteca Municipal e, do outro lado, o Arquivo Municipal. No piso inferior, existe um espaço amplo que pode ter várias utilizações, nomeadamente para a realização de exposições e/ou conferências. O edifício possui ainda um auditório com 200 lugares vocacionado para espetáculos e conta também com várias salas, nomeadamente vocacionadas para aulas/atividades de dança. A forma como o edifício foi construído permite a entrada de luz natural em quase todos os espaços, inclusive nos espaços localizados abaixo do nível do rés-do-chão. O SE do centro de Artes de Sines possui uma sala dedicada, embora, como se pode observar, nem sempre lhe seja dada preferência pelos técnicos deste serviço.

Durante a observação realizada, observou-se que a forma de **organização do espaço** estava devidamente pensada, pois é possível identificar facilmente que valência funciona em cada espaço, a saber: o Arquivo Municipal, a Biblioteca Municipal, o Auditório e Centro de Exposições, com áreas perfeitamente delimitadas para as valências a que respeitam. A integração destas valências num mesmo edifício apresenta vantagens, nomeadamente a possibilidade de os espaços poderem ser utilizados para várias funções. Os espaços são amplos o que permite receber um número elevado de utilizadores simultaneamente assim como a realização de atividades de diferente natureza. O acesso ao Centro de Artes de Sines faz-se através da área de acolhimento/receção e que distribui para as restantes zonas/áreas do edifício.

O Centro de Artes de Sines possui diversos **equipamentos** que asseguram o normal funcionamento daquela infraestrutura. Neste propósito, é de mencionar que, durante a observação, constatou-se que a zona de palco do auditório se encontrava devidamente equipada do ponto de vista técnico permitindo que ali se possam realizar todo o tipo de espetáculos. A sala dedicada ao SE encontra-se equipada com materiais que habitualmente são utilizados nas atividades educativas, como por exemplo, cartolinas, tintas, etc.

No referente às **atividades educativas** promovidas pelo SE do Centro de Artes de Sines, observou-se algumas se destinam ao público escolar, conforme se observou no dia em que a investigadora visitou aquele espaço. Entre as atividades educativas promovidas encontram-se as visitas guiadas e ateliers complementares às exposições bem como horas do conto e outras atividades de promoção de hábitos de leitura e ainda encontros e conferências. As atividades educativas do SE do Centro de Artes de Sines são desenvolvidas numa lógica de mediação entre a programação geral do Centro e as suas valências. Uma das características observadas na dinamização das atividades educativas prende-se com o facto de estas estimularem a participação dos utilizadores,

convidando-os à experimentação artística do mundo contemporâneo e concorrendo para a realização de aprendizagens nessa área.

Na dinamização das atividades educativas são utilizados **materiais didático-pedagógico** como livros, como por exemplo na Hora do Conto, e brochuras das exposições patentes ao público e ainda documentos de arquivo. Acresce ainda que, de algumas das atividades educativas, resulta a produção de trabalhos que os professores e restantes utilizadores do SE do Centro de Artes de Sines podem levar e explorar.

23.7.3. Entrevista realizada ao RSE do Centro de Artes de Sines

Categoria A – Motivação para a criação do SE

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria A – Motivação para a criação do SE** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE7 e que suportam os resultados apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Aproximar o público e dinamizar o Centro de Artes de Sines	E7.2.43	E7.2.47	1	2
	A2. Missão e objetivos do SE	Mediação entre as diferentes valências do Centro de Artes de Sines	E7.2.66 E7.2.68	E7.2.71	1	3
		Criação de públicos	E7.3.76			1
	A3. Documentos normativos	Normas internas	E7.3.84		1	1
		Plano e relatório de atividades	E7.4.129	E7.4.132		2
	A4. Relação do SE com os outros serviços da instituição	Trabalho colaborativo	E7.4.140 E7.4.145 E7.4.151	E7.4.157 E7.4.158 E7.5.159	1	6

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 81 – Categoria A – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

Como **principais razões identificadas para a criação do SE**, o RSE7 indicou a necessidade de aproximar o público do Centro de Artes de Sines, justificando que

o Centro de Artes abriu com a exposição da Graça Morais e a receptividade do público foi muito boa. Depois tivemos uma exposição da Marinha que também foi muito boa. Só que depois o público deixou de vir com tanta frequência ao Centro de Artes (E7.2.43).

A criação do SE resulta da vontade em dinamizar o Centro de Artes de Sines. Para esse efeito, foi criado o SE com a finalidade de efetuar a mediação entre as exposições realizadas e os seus visitantes, ajudando-os a compreender e a explorar o seu conteúdo. Segundo contou o RSE7,

o anterior executivo chamou-me para vir, a título de estagiária, implementar algumas dinâmicas que, na altura, nem era constituído como serviço nem era designado ainda como serviço educativo, era fazer algumas atividades de mediação, nem era, nem era chamado de mediação, eram as escolas e famílias” (E7.2.47).

Assim, como principais razões para a criação do SE podem ser apontadas a necessidade de aproximar o público do Centro de Artes e de proceder à mediação das exposições.

Em consonância com as razões que justificam a criação, a **missão e objetivos do SE** consistem em dinamizar as diferentes valências que integram o Centro de Artes de Sines, conforme referido pelo RSE7 na afirmação seguinte: “nós existimos essencialmente para fazer a ligação entre as quatro valências do Centro de Artes, o Centro tem o Auditório, o Arquivo Municipal, o Centro de Exposições e a Biblioteca” (E7.2.66).

O SE desempenha o papel de mediador, daí que o RSE5 considere que “(...) nós somos o serviço de mediação entre a instituição e a nossa comunidade” (E7.2.68). O RSE7 assegura que “a nossa missão aqui é mesmo, para além de dar a conhecer a instituição, é também trazer a comunidade até à instituição e fazer a ligação entre as diferentes áreas artísticas que nós congregamos” (E7.2.71).

Isto é, o SE do Centro de Artes de Sines funciona como elo entre as diversas valências do Centro, dando-o a conhecer junto da comunidade e por essa via conferir-lhe toda uma dinâmica cultural e educativa, desempenhando o papel importante na formação de públicos, como revela o RSE7 ao reconhecer que “damos todo um

dinamismo e todo um potencial para a formação de públicos (...) para a cultura e da cultura” (E7.3.76).

Quando questionado se a missão e objetivos estão materializados em algum documento, o RSE7 mencionou a existência de normas onde constam as normas de funcionamento do SE bem como a sua missão e objetivos.

Neste domínio, o RSE7 informou que o SE não tem um regulamento propriamente dito, mas informou sobre a existência de normas relativas a SE, como demonstra a afirmação seguinte: “Nós não temos regulamento, nós temos um, chamemos-lhe (...) umas normas, um normativo que tem os nossos objetivos, as nossas missões, tudo muito bem definido” (E7.3.84).

Adicionalmente, o RSE7 identificou como **documentos normativos** os planos e relatórios de atividade que registam as atividades que o SE se propõe realizar e posteriormente os resultados alcançados. De facto, o RSE7 afirmou que os planos de atividade “existem. Existe uma programação anual (...) colocamos naquele documento as nossas intenções, os nossos projetos, os nossos sonhos para aquele ano” (E7.4.129) e que além disso, “temos as diretrizes que vêm superiormente e depois, mensalmente, temos os relatórios que nos quais colocamos os dados e todo o produto final das nossas atividades e da nossa ação” (E7.4.132).

No que se refere à **relação do SE com os outros serviços da instituição**, o RSE7 salientou que

estamos um bocadinho em tudo. Nós estamos, nós somos um polvo, estamos aqui com vários tentáculos, não só dentro da instituição. Temos quatro, quatro tentáculos, digamos assim, que são os tentáculos mãe que é o Arquivo, a Biblioteca, o Auditório do Centro de Exposições. Também temos a componente do património, porque trabalhamos também com a Casa-Museu Vasco da Gama e com a Casa de Memória (E7.4.140).

Recorrendo a uma analogia, o RSE7 demonstra que o SE está presente em todas as valências do Centro de Artes de Sines e que trabalha com outros serviços do Município, pois afirma que “trabalhamos também com os outros serviços da autarquia, com o Serviço de Ambiente, Desporto. Agora, este ano vamos pela primeira vez fazer, formalizar uma relação que já existe com o desporto” (E7.4.145).

A colaboração com outros serviços da autarquia é uma realidade, sendo comum o desenvolvimento de projetos conjuntos, como se pode inferir da afirmação seguinte:

“temos trabalhado muito com o desporto. Temos, por exemplo, uma colaboração que nos agrada bastante, que é a colaboração da biblioteca com o “Diabetes em Movimento”, Ambiente...” (E7.4.151).

O RSE7 qualifica a relação com os outros serviços da instituição como boa, afirmando que “é boa, nunca tivemos problemas” (E7.4.157) e reforçou essa ideia referindo que são procurados pelos outros serviços, que são “eles próprios nos chamam, se nos chamam é porque é bom” (E7.4.158).

O RSE7 conclui, que na sua perspetiva, os outros serviços encaram-nos como sendo uma mais-valia, pois refere que “aqui internamente sabemos que somos uns bons parceiros e que contam connosco. A restante entidade, acho que sim, acho que também” (E7.5.159).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

A tabela seguinte apresenta as inferências registadas na **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, coligindo os dados obtidos na análise de conteúdo efetuada para esta categoria e respetivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior (licenciatura e mestrado)	E7.1.11	E7.1.15	1	2
		Técnica superior do Município de Sines	E7.1.21	E7.1.23		2
		Experiência profissional em alfabetização de adultos	E7.1.26			1
	B2. Constituição da equipa do SE	Constituída por três elementos	E7.5.168	E7.7.266	1	4
		Conta com a colaboração pontual de outros elementos	E7.6.248	E7.7.255		
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Formação na área de ensino/educação	E7.6.205 E7.6.211	E7.6.235	1	4
		Formações diversas no caso dos elementos que integram pontualmente a equipa	E7.7.254	E7.7.257		1

	B4. Critérios na contratação dos RH	Em função do tipo de atividade	E7.7.271	E7.8.302	1	2
	B6. Principais funções desempenhadas	Coordenação do serviço e sua dinamização	E7.5.168		1	1
	B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Contrato de trabalho em funções públicas	E7.6.239		1	1
	B8. Perceções sobre a necessidade de reforço da equipa	Existe necessidade de reforço da equipa	E7.7.289		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 82 – Categoria B – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

A entrevista realizada ao RSE7 permitiu a recolha de informação relativa ao **perfil do responsável pelo SE**. O RSE7 possui formação superior, sendo detentora de uma licenciatura na área do ensino e de um mestrado em Ciências da Cultura. O RSE7 afirmou que “eu sou professora do primeiro ciclo. A minha formação é professora do primeiro ciclo, nunca exerci porque nunca me identifiquei com o sistema de ensino” (E7.1.11).

Ainda que o RSE7 tenha formação na área do ensino, nunca exerceu profissionalmente. Desde cedo, sentiu a necessidade de complementar a sua formação inicial noutra área, focando o seu interesse nos serviços educativos da cultura, como se pode depreender ao afirmar que

comecei a investir na formação a nível de serviços educativos na cultura, na mediação cultural, na formação de públicos, na análise dos públicos da cultura e acabei mesmo por fazer o mestrado em Ciências da Cultura, variante Cultura Artística. Estou cá há 17 anos, a mesma idade de constituição do serviço educativo (E7.1.15).

O RSE7 referiu que sempre exerceu funções no SE do Centro de Artes de Sines, estando ligada à sua criação, afirmando que “sou técnica superior da Câmara Municipal” (E7.1.21), especificamente “sou técnica superior do serviço de cultura e património” (E7.1.23). Para além da experiência como técnica superior no serviço educativo do Centro de Artes de Sines, o RSE7 mencionou também trabalhou na alfabetização de adultos e na formação como se pode ler na afirmação seguinte: “estive na alfabetização de adultos e na formação, mas sempre a pensar nestes caminhos” (E7.1.26).

Conforme foi referido anteriormente, o RSE7 exerce funções no SE do Centro de Artes de Sines desde o momento em que este foi criado. Abordada a questão da **constituição da equipa do SE**, o RSE7 respondeu que esta é constituída por três elementos, tendo referido que “sou eu, a Cristina” (E7.5.168), e

nós temos uma assistente técnica connosco, temos a Ana Dias, sim, e temos também neste momento o diretor técnico que também se junta a nós porque tem a componente da música (...) então acabámos também por chamar aqui os colegas para se juntar a nós, ou seja, somos uma equipa pequenina, mas que se complementa, porque interage (E7.6.248).

Das palavras do RSE7, ressalta que a equipa do SE do Centro de Artes de Sines têm um número reduzido de elementos, mas que, sempre que necessário, conta com a colaboração de outros elementos vindos de outras áreas que ajudam na dinamização das atividades educativas. A afirmação seguinte reforça precisamente essa ideia: “temos todos os restantes colegas da instituição que se juntam a nós e que dão os seus contributos, sempre que é preciso.” (E7.7.255).

Apesar de contarem com a participação pontual de outros elementos, formalmente a equipa do SE tem apenas três elementos, como demonstra a seguinte afirmação: “somos só três, eu, a Cristina e a Ana Dias que é assistente técnica” (E7.7.266).

No que respeita à **área de formação dos elementos da equipa do SE**, conseguiu-se perceber, através da informação recolhida durante a entrevista, que o RSE7 tem formação na área de ensino, assim como outro dos elementos da equipa, pois afirmou que “sou professora do primeiro ciclo também como formação base” (E7.6.205) e que “fui estudar mais as necessidades educativas especiais” (E7.6.211).

Dois dos elementos da equipa do SE complementaram a sua formação inicial com uma formação de 2.º ciclo, ou seja, efetuaram mestrado, ambos na área da cultura/arte. Tanto o RSE7 como outro dos elementos que integra a equipa do SE aliaram a sua formação na área do ensino à área da cultura/arte, pois decidiram “(...) fazer o Mestrado em Arte e Educação e surgiu a oportunidade de vir para aqui substituir a pessoa que estava a contar histórias” (E7.6.235).

Embora a equipa formal do SE apresente um número reduzido de elementos, esta foi descrita pelo RSE7 como sendo “polivalente, muito polivalente” (E7.7.254). Acresce a isto, o facto de a equipa base ser reforçada por outros elementos que têm

áreas de interesse e de formação diferentes, eu tenho a parte da componente das artes visuais, a Cristina o teatro, tínhamos a Albina e a Ana Pontes na dança, depois temos o Pedro e a Ana na música, depois temos sempre os colegas da Biblioteca, temos os colegas do Arquivo, temos os colegas do Museu, ou seja, temos os colegas da comunicação e imagem da Câmara Municipal com quem trabalhamos (E7.7.257).

A afirmação do RSE7 deixa transparecer que, ao contarem com a participação de elementos externos à equipa do SE, esta sai reforçada graças às diferentes formações e interesses, pois cada um contribui com conhecimentos e olhares diferentes, enriquecendo a equipa e conseqüentemente as atividades que promovem.

Quanto aos **critérios na contratação dos RH**, o RSE7 não apontou qualquer critério em específico, limitando-se a afirmar que os recursos humanos são escolhidos em função “de quem se adequa” (E7.7.271), esclarecendo posteriormente que a contratação de trabalhadores é efetuada “de acordo com os objetivos da atividade que queremos proporcionar” (E7.8.302).

Atento o atrás dito, pode deduzir-se que, mais importante que fixar critérios para a contratação de recursos humanos, importam os objetivos que se pretendem alcançar com a dinamização de determinada atividade educativa.

Para a subcategoria de análise **principais funções desempenhadas**, apenas foi registada uma inferência e que diz respeito às funções do RSE7 que segundo ele “faço a coordenação do serviço e também faço as atividades relacionadas com as artes plásticas e visuais, as visitas” (E7.5.168).

Assim, como principais funções, o RSE7 apontou que lhe compete efetuar a coordenação da equipa e das atividades promovidas pelo SE do Centro de Artes de Sines, bem como a dinamização de atividades educativas ligadas às artes plásticas e visuais. Acrescentou também que é sua responsabilidade a realização de visitas.

Em relação ao **tipo de vínculo e experiência profissional**, deduz-se que todos os elementos pertencentes à equipa do SE do Centro de Artes de Sines são detentores de vínculo laboral, desconhecendo-se em detalhe se estão contratados a termo certo ou a termo incerto. Todavia, tendo em conta as afirmações do RSE7 nas quais refere que está desde o início da criação do SE e de que exerce funções naquela instituição há 17 anos podemos aventar como hipótese que este possui um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

Quanto ao outro elemento da equipa do SE, foi possível recolher a seguinte informação “integrei e comecei a trabalhar aqui a recibos verdes até há cinco anos atrás e depois entrei nos precários do Estado” (E7.6.239), pelo que se depreende que possui um vínculo laboral estável.

Tendo em conta que a equipa do SE é constituída por um número reduzido de elementos e ainda que esta conte com a colaboração de elementos afetos a outras valências do Centro de Artes de Sines, as **perceções sobre a necessidade de reforço da equipa** demonstradas pelo RSE7 vão no sentido de confirmar essa necessidade, afirmando que “nós precisamos muito, muito de mais do reforço da equipa. Mas também temos a possibilidade de contratar” (E7.7.289), ou seja, é evidente a necessidade de dotar a equipa do SE com mais recursos humanos, apesar do RSE7 também reconhecer que existe a possibilidade de recorrerem à contratação externa.

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Apresenta-se, na tabela seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE7 e que deram origem os resultados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Edifício situado no centro histórico de Sines	E7.2.53		1	1
	C2. Forma de organização dos espaços	Não estão previstos percursos de visita	E7.8.321	E7.8.328	1	2
	C3. Equipamentos	Material para dinamização das atividades	E7.9.342		1	1
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Todos os espaços do Centro de Artes de Sines	E7.8.307 E7.8.310 E7.8.313	E7.8.315 E7.8.319 E7.8.320	1	6
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Livros e brochuras	E7.9.336 E7.22.865	E7.22.868	3	4
		Não há necessidade de produzir materiais pedagógicos	E7.22.872		1	
C6. Fontes de financiamento, recursos materiais	Orçamento municipal	E7.10.399		1	1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 83 – Categoria C – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

Relativamente às **instalações e edifício**, o RSE7 destacou que o Centro de Artes de Sines apresenta algumas características particulares que condicionam a forma como o público o percebe.

O edifício encontra-se localizado numa zona histórica de Sines e é um edifício de arquitetura moderna. Segundo o RSE7, esta circunstância reflete-se no modo como a comunidade se relaciona com Centro de Artes de Sines, pois, “o edifício em si, também colocou algumas, aqui alguns entraves, porque surge no centro histórico, numa ligação entre a parte mais urbana e a parte histórica, então houve aqui também algum atrito e alguma relutância em relação ao edifício” (E7.2.5).

Quanto à **forma de organização dos espaços**, o RSE7 admitiu que “não” (E7.8.321) existe qualquer percurso predefinido, podendo deduzir-se que o utilizador pode circular livremente pelos diferentes espaços do Centro de Artes de Sines, sem que tenha de seguir um determinado e percurso. No mesmo sentido, o RSE7 afirmou que “não existe uma visita estruturada” (E7.8.328), o que significa que todas as visitas são diferentes.

No que se refere aos **equipamentos** que o SE do Centro de Artes de Sines, o RSE7 afirmou que “já temos algum espólio, digamos assim, de material” (E7.9.342). Apesar de o RSE7 não concretizar que tipo de equipamentos tem ao seu dispor, foi possível observar que o SE se encontra equipado com materiais de pintura e desenho.

Sobre os **espaços onde ocorrem as atividades educativas**, o RSE7 reconheceu que estas acontecem nos mais variados espaços, afirmando que “acabamos por estar em todo o edifício, pode-nos encontrar desde a porta de entrada até no palco do auditório, no camarim, na garagem também já fizemos N iniciativas nos espaços mais improváveis” (E7.8.307).

Retomando a analogia do polvo, pela afirmação anterior podemos concluir que as atividades educativas se realizam um pouco por todo o lado, não se limitando ao espaço destinado ao SE. De acordo com o RSE7, as atividades educativas realizam-se nos vários espaços do Centro de Artes de Sines, identificando alguns desses espaços, nomeadamente “temos uma sala de ateliers, que são as salas de criação e experimentação, temos a Black Box, que também é uma sala polivalente” (E7.8.310) e ainda “temos o Pátio das Artes, que é para atividades no exterior” (E7.8.313).

Aos espaços referidos anteriormente, o RSE7 acrescentou que “temos o espaço da hora do conto, um espaço de mediação de leitura, que fica inserido na Biblioteca” (E7.8.315) e “o Centro de Exposições também” (E7.8.319), bem como “Temos um pequeno átrio do Arquivo Municipal que também utilizamos” (E7.8.320).

Da leitura das afirmações anteriores, constata-se que o SE utiliza os diferentes espaços das valências que estão presentes no Centro de Artes de Sines para dinamizar as atividades educativas.

Em termos de **recursos e materiais didático-pedagógicos**, o RSE7 mencionou que o SE tem ao seu dispor vários recursos, nomeadamente os livros da Biblioteca Municipal referindo que “Eu estou numa biblioteca e tenho todo o material do mundo” (E7.9.336). Além disso, destacou que de uma das atividades educativas promovidas resultou na elaboração de um livro, como se percebe pela leitura da afirmação seguinte: “Tivemos a produção do livro em cadeia” (E7.22.865).

No domínio dos recursos e materiais didático-pedagógico, o RSE7 referiu ainda que é hábito produzirem alguns materiais, mas que por opção não elaboram brochuras nem livros pedagógicos, como ilustra a afirmação seguinte:

a nível de brochuras ou de material pedagógico, temos algumas atividades com o museu e como arquivo. Mas a nível de atividades com o arquivo temos várias atividades que resultou depois um material, mas não temos as brochuras, não temos os livros pedagógicos, não temos essas coisas (E7.22.868).

Esta ideia foi reforçada pelo RSE7, ao afirmar que “E não temos, acho que por opção. Uma vez falámos sobre isso, mas não, porque, lá está, o público é sempre o mesmo, nós é que temos de estar sempre a mudar” (E7.22.872).

Como **fontes de financiamento, recursos materiais**, o RSE7 mencionou que as suas atividades são financiadas pelo orçamento municipal, destacando que o SE possui uma rubrica orçamental específica, como se compreende da afirmação seguinte: “temos, já temos. Fazemos parte de uma rubrica, já fazemos parte de um centro de custos e já fazemos parte de uma rubrica da Câmara Municipal, desvinculada do Centro de Artes, já temos uma própria” (E7.10.399), ou seja, as verbas afetas ao SE estão devidamente identificadas em termos orçamentais e destinam-se especificamente a ser utilizadas pelo SE.

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Na tabela apresentada em seguida e que contempla os registos recolhidos durante a entrevista para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE**.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Visitas atelier	E7.5.171		1	1
		Hora do Conto/Mediação de leitura	E7.9.369 E7.11.427	E7.15.599		3
		Atividades de criação e experimentação	E7.5.184			1
		Pré-CAS (introdução ao mundo das artes)	E7.10.382			1
		Projeto Deslocar (visitas das escolas)	E7.10.390			1
		Encontros de Arte e Educação	E7.11.431			1
		Festival de Cinema	E7.11.426 E7.16.636	E7.16.645		3
		Atividades diversas	E7.11.425	E7.11.449		2
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Diária	E7.23.899	E7.23.904	1	2
		Programação feita de dois em dois meses	E7.23.906	E7.23.907		2
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Não gostam de assinalar dias comemorativos	E7.23.913		1	1
		Necessidades da escola e dos técnicos do SE	E7.12.479			1
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Elementos da comunidade escolar	E7.3.95	E7.3.102	1	2
		Elementos da comunidade local	E7.3.93			1
		Planificação feita em equipa	E7.12.503	E7.13.514		2
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Relação próxima e aberta com a comunidade	E7.3.89		1	1
		Contam com a participação de elementos da comunidade na promoção das atividades	E7.8.295	E7.21.857		2

	D6. Custos da participação nas atividades	Gratuito (sem custos associados)	E7.10.40 5 E7.15.62 4	E7.16.62 6 E7.16.62 8	1	4
--	---	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---	---

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 84 – Categoria D – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

As **atividades promovidas** pelo SE do Centro de Artes de Sines, segundo informação recolhida através da entrevista efetuada ao RSE7, são muito diversificadas. Entre as atividades promovidas, o RSE7 destacou as visitas, salientando que “não fazemos visitas guiadas, fazemos visita atelier” (E7.5.171), ou seja, visitas que envolvem sempre uma componente prática, de experimentação.

Além das visitas atelier, o SE do Centro de Artes de Sines promove uma hora do conto por período, ou seja, as escolas vão entrar três vezes por ano letivo, todas as turmas de IPSS's, privados e públicos, pré e primeiro ciclo. Vamos também às escolas no “Conta-me histórias daquilo que eu li (E7.9.369).

Sobre a atividade “Hora do conto”, o RSE7 voltou a afirmar que “a hora do conto para o pré-escolar e para o primeiro ciclo” (E7.15.599).

Considerando as inferências registadas sobre este tema, constatou-se que o SE do Centro de Artes de Sines promove também “os dias de criação e experimentação, também foi uma das primeiras iniciativas que colocámos em prática” (E7.5.184).

O RSE7 referiu ainda vários projetos que habitualmente dinamizam, nomeadamente o Pré-CAS dirigido a crianças do pré-escolar, como se depreende da afirmação seguinte: “temos dois projetos que é o “Pré-CAS” em que os miúdos do pré-escolar vêm três vezes por ano ao Centro de Artes para perceber, a introdução ao mundo das artes, desde os três anos” (E7.10.382).

O “Deslocar” foi outro projeto mencionado pelo RSE7 e que consiste na realização de atividades com os professores e alunos tendo em vista a abordagem de conteúdos escolares. Esses conteúdos são trabalhados num outro contexto e de uma outra forma, como refere o RSE7:

temos outra atividade que é o projeto “Deslocar”, em que os professores nos contactam e dizem “Olha, tenho este conteúdo para trabalhar, mas, por exemplo, geometria, ... tenho este conteúdo para trabalhar, mas não quero trabalhá-lo em sala de aula, então planificamos uma atividade e a atividade decorre dentro do Centro de Artes (E7.10.390).

Para além destes projetos, o RSE7 mencionou ainda os seguintes: “temos a mediação de leitura, onde temos a hora do conto, para pré-escolar e primeiro ciclo, temos o “Conta-me histórias” (...) e temos o CRIA” (E7.11.427). Para além destes, mencionou que “criámos os ‘Encontros de Arte e Educação’” (E7.11.431).

O RSE7 referiu também que “(...) temos o projeto de cinema com o Plano Nacional de Cinema” (E7.11.426), fazendo referência mais à frente na entrevista ao “Festival de Cinema de Animação “A Monstrinha” (E7.16.636), explicando que

“A Monstrinha” do Festival de Cinema a Mostra”, “A Monstrinha” permite uma viagem pelo mundo, porque são convidados vários projetos de diferentes partes do mundo. E tendo em conta que nós também temos a ligação ao Festival Músicas do Mundo, e que somos também nós que fazemos as atividades, planificamos, dinamizamos as atividades, as iniciativas paralelas de Festival Músicas do Mundo (E7.16.645).

Como se depreende das afirmações anteriores, o SE do Centro de Artes de Sines promove um conjunto diversificado de atividades educativas inseridas em vários projetos que desenvolve. Entre as atividades que foram referidas com maior frequência pelo RSE7 destacam-se a visita atelier e a hora do conto.

Todavia, as atividades educativas proporcionadas pelo SE contemplam muitas mais como se percebe da leitura das afirmações seguintes: “a visita atelier, temos os ‘Percurso Culturais’, temos de o ‘Pré-CAS’, temos a experiência ‘Deslocar’” (E7.11.425). Além disso, dinamizam a “contação de histórias, visitas atelier também, mais reduzidas, mas também, atividades de experimentação, muitos espetáculos também, teatro para a infância, dança para a infância, música e vocalizes para bebés” (E7.11.449).

As atividades promovidas pelo SE do Centro de Artes de Sines têm uma cadência diária como decorre da afirmação do RSE7, ao referir que “todos os dias acontece qualquer coisa, teatro, cinema” (E7.23.906).

O RSE7 reforça a ideia de que a **regularidade das atividades promovidas** é diária e salienta que no mesmo dia acontecem várias atividades como se percebe da afirmação seguinte:

todos os dias acontece qualquer coisa, se não sou eu é ela ou as duas. Há alturas em que as atividades são tantas, vá, que estão duas turmas a subir para

a hora do conto, outra turma a descer para a Liliana, outra a chegar para o teatro, pode acontecer isso no mesmo dia e há alturas do ano que isto é regular, sim (E7.23.907).

Destacou também que “em julho e em janeiro fazemos a programação geral e depois a nossa programação, é uma programação (...) de dois em dois meses” (E7.23.899), ou seja, pensam de forma geral as atividades que pretendem realizar e definem concretamente o que irá acontecer no período de dois meses, como se verifica na afirmação seguinte: “Exatamente, sim, de dois em dois meses” (E7.23.904).

Em termos de **critérios na elaboração/planificação das atividades**, o RSE7 não apontou nada em concreto. O que o RSE7 fez que estão de salientar, foi de que as atividades não são pensadas em função das datas comemorativas e acontecimentos, uma vez que afirmou o seguinte: “nós não gostamos muito de celebrar o Dia da Árvore, o Dia da Mãe, o Dia do Pai, porque isto não concordamos” (E7.23.913).

No referente a esta matéria, o RSE7 apenas mencionou que as atividades educativas que pretendem realizar têm em conta as necessidades das escolas. Segundo o RSE7, a elaboração/planificação das atividades toma em consideração os interesses da escola, mas também as motivações dos elementos que integram a equipa do SE, explicando que

começa tudo em julho com essa reunião. Nós temos os nossos sonhos individuais e os nossos projetos, uns que não queremos largar, outros que queremos modificar e outros que queremos implementar e, em julho, quando recebemos a tal ementa das escolas que vai do pré-escolar até ao secundário, tentamos realizar sonhos das escolas, coadunados com os nossos e é por aí que vamos tentando fazer (E7.12.479).

Daqui, resulta que a elaboração/planificação das atividades atende às necessidades das escolas, mas também às motivações individuais dos elementos da equipa do SE.

A planificação e implementação das atividades educativas é efetuada de forma colaborativa, isto é, o SE do Centro de Artes de Sines ouve os seus parceiros e a partir daí começa a delinear a sua oferta educativa.

Assim, o RSE7 identificou como **intervenientes na planificação e implementação das atividades** os diferentes elementos das entidades com as quais trabalham, referindo que

nas escolas os professores bibliotecários são os nossos aliados, nas instituições, e os coordenadores de departamentos também, mas, por exemplo, nas instituições nós temos sempre na Universidade Sénior temos sempre duas ou três pessoas que são os nossos elos de ligação, ou o presidente ou o delegado, mas eles são sempre os nossos, os nossos parceiros (E7.3.95).

Neste domínio, mencionou também que “nós temos os nossos, eu gosto de lhes chamar conselheiros, sim, os nossos conselheiros, junto das escolas e junto das instituições (E7.3.93).

As atividades educativas são planeadas em conjunto com os parceiros do SE do Centro de Artes de Sines e têm em consideração as necessidades e interesses destes, como se pode extrair das palavras do RSE7, quando afirma que “não é só nós termos a nossa programação e eles terem que encaixar na vida escolar ou na vida quotidiana de..., não, nada disso, nós queremos articular, conviver aqui de forma harmoniosa” (E7.3.102).

Fica evidente que a planificação das atividades não é efetuada exclusivamente pelo SE, pelo contrário, é feita “em equipa, conta com a participação de terceiros” (E7.12.503), o que demonstra uma abertura a outras opiniões e ideias, como se conclui da leitura da afirmação seguinte: “nós estamos sempre abertas a ouvir queremos, mas também temos coisas que não queremos, porque isto é melhor assim, porque eles percebem melhor do que nós” (E7.13.514).

No domínio das **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, o RSE7 mencionou que “temos uma relação muito, muito aberta com a comunidade, principalmente com a comunidade escolar, que já nos encara como uns parceiros ativos e credíveis” (E7.3.89), daqui se depreendendo que o SE estabelece ligações com outras entidades, embora não seja possível concluir se existem parcerias formalmente constituídas.

A participação e envolvimento da comunidade é reconhecida pelo RSE7, quando destaca que “dentro da comunidade conseguimos elementos muito válidos” (E7.21.857) com quem contam para a dinamização das atividades. Segundo o RSE7, é prática comum “recorremos muitas vezes aos nossos parceiros na comunidade e à contratação

de serviços em coisas externas, a prestadores de serviços” (E7.8.295), o que significa que as atividades educativas não são unicamente dinamizadas pelos elementos da equipa do SE do Centro de Artes de Sines, pelo contrário, o SE tem parceiros com quem trabalha e com quem dinamiza as atividades educativas.

O RSE7 quando interpelado sobre os **custos da participação nas atividades** foi perentório em afirmar que, em regra, as atividades educativas que promovem são gratuitas, não tendo “Nenhum” (E7.15.624) custo associado, ou seja, a participação nas atividades educativas “É gratuito[a], serviço público” (E7.16.626).

A este respeito, acrescentou ainda que “só cobramos entrada quando contratamos o serviço e não conseguimos suportar” (E7.16.628), sendo “a maior parte, sim, 99% são [gratuitas]” (E7.10.405). Isto indica que a participação nas atividades educativas do SE do Centro de Artes de Sines não está condicionado ao pagamento de qualquer verba por parte dos utilizadores do SE, com raras exceções.

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

A análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE7 permitiu a identificação das inferências que constam na tabela seguinte relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Não seguem nenhum modelo pedagógico	E7.18.72 8	E7.18.72 9	1	2
		Aposta na experimentação e pensamento crítico	E7.19.72 3	E7.18.74 5		2
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Teoria ligada à educação pela arte	E7.19.75 2 E7.19.75 6	E7.19.76 5	1	3
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Ciclos de ensino	E7.16.65 9 E7.17.66 5	E7.17.68 1 E7.19.74 9	1	4
E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Preocupação em adaptar conteúdos ao público	E7.3.91 E7.5.196 E7.17.68 9	E7.22.88 1 E7.22.88 8	1	5	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 85 – Categoria E – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

O RSE7, quando questionado se seguiam algum **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**, respondeu pela negativa, ou seja, não identificou um modelo/abordagem pedagógica em concreto, como demonstram as seguintes afirmações: “não temos que ser Montessori, não temos que ser...” (E7.18.728); “não temos que ser só educação artística, porque, às vezes, as coisas tradicionais também têm coisas muito boas” (E7.18.729).

Neste domínio, o RSE7 salientou que a abordagem que seguem assenta em dois pilares: a experimentação e o pensamento crítico, pois refere que “nós temos esses dois alicerces: experimentação e pensamento crítico e a partir daí tudo é bem aceite” (E7.18.745).

Afirmou não seguirem nenhum modelo pedagógico em específico, precisamente por pretenderem estimular o pensamento crítico e a experimentação, conforme se depreende da afirmação que se segue:

não, mesmo por isso. Se calhar segue algumas, por causa disto do pensamento crítico e da experimentação, se calhar, segue algumas notas da educação artística, mas não só também, porque nisto também estamos sempre em unísono, também não acreditamos numa coisa pura e dura, nem em métodos educativos, nem em educações (E7.19.723).

No referente a **pilares, influências e/ou referências teóricas**, o RSE7 mencionou que, no passado, havia a preocupação em seguir determinados teóricos/referências na área da arte e da educação, mas que com o passar do tempo isso deixou de acontecer:

na questão dos Encontros de Arte e Educação que fazíamos, nós tentávamos chamar as referências. Nessa altura ainda estávamos muito preocupadas com as referências, trouxemos a Madalena Vitorino, trouxemos todos e mais alguns, mas não, não vale a pena, porque lá está (E7.19.765).

Na atualidade, segundo o RSE7 continua a haver a preocupação em acompanhar as tendências, pois “lemos muito, lemos tudo, estamos atentas, mas não temos nenhum guru, nem temos de dizer “ai não, eu vou seguir este”, não, nós acompanhamos, estamos atentas, mas não temos nem vamos, por mim não vou identificar ninguém” (E7.19.752), todavia, consideram que a sua atividade não está condicionada nem segue em exclusivo uma referência teórica.

Ainda assim, o RSE7 mencionou o nome de Arquimedes da Silva como sendo um teórico na área do ensino pela arte que o influenciou e com quem teve oportunidade de discutir alguns pontos de vista:

quem me despoletou e conheci pessoalmente e tive conversas e despoletou-me mais curiosidade ainda, uma pessoa, que é mesmo o pai do ensino pela arte em Portugal, doutor Arquimedes da Silva Santos. Consegui debater com ele, consegui conversar sobre algumas coisas (E7.19.756).

Relativamente à forma de **estruturação e segmentação da oferta educativa**, o RSE7 reconheceu que esta é efetuada por ciclos de ensino, afirmando que “tentamos fazer a divisão por cada ciclo e às vezes por ano de forma a que todos tenham acesso ao mesmo número de iniciativas. Depois, para as famílias, tentamos também diversificar” (E7.16.659).

Com efeito, “nós fazemos a nossa programação por ano letivo, por ciclo, por tudo, mas tentamos cada vez mais diluir” (E7.17.681), ou seja, apesar de estruturarem a oferta educativa em função dos ciclos de ensino, é cada vez menor a preocupação em fazê-lo dessa forma, daí que afirme que “fazemos isto, queremos isto, os nossos objetivos são estes, mas não tentamos espalhar nem categorizar” (E7.19.749).

Adicionalmente, sobre este assunto o RSE7 acrescentou que a oferta educativa é pensada de forma a disponibilizarem o maior número e mais diversificado tipo de atividades educativas aos utilizadores do SE do Centro de Artes de Sines, como se depreende das palavras do RSE7: “tentamos aqui diversificar a oferta, mas ao mesmo tempo proporcionar o mesmo número a cada ciclo” (E7.17.665).

A **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, segundo os dados recolhidos ao longo da entrevista realizada ao RSE7 evidenciam uma certa preocupação em adaptar e adequar as atividades e conteúdos aos diferentes utilizadores do SE do Centro de Artes de Sines, como podemos confirmar da leitura das seguintes afirmações do RSE7 sobre este assunto:

- “vamos adaptando de acordo com as necessidades dos nossos públicos” (E7.3.91);
- “adequamos ao grupo, à especificidade do grupo. Há sempre um cuidado e um contacto prévio com o grupo para tentarmos perceber de que forma é que podemos contar” (E7.22.881).

Embora esteja presente a preocupação em adaptar os conteúdos e as atividades ao público, o RSE7 fez questão de salientar que a mesma atividade pode ser efetuada com diferentes públicos, de diferentes faixas etárias ou com diferentes níveis de formação académica.

Neste particular, o RSE7 considera que o que verdadeiramente importa é a forma como as atividades são dinamizadas. Com efeito, o RSE7 referiu que

muitas vezes a atividade que fazemos, por exemplo, com o público escolar, é a mesma que fazemos com os seniores, porque eles nunca fizeram aquilo, porque não conheciam, porque na altura deles não existia, porque não estavam predispostos para tal (E7.5.196).

Reforçou essa ideia ao afirmar que: “a atividade, mesmo que seja a mesma atividade que eu levo a um pré-escolar e a um espaço sénior, não a vou dinamizar da mesma maneira, a abordagem é sempre diferente” (E7.17.689) e ao referir que “eu conto a mesma história para todas as turmas e nunca é igual, porque adapto ao público que tenho e as visitas da Liliana também nunca são iguais” (E7.22.888).

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Todas as afirmações registadas para a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE** e que sustentam a apresentação dos resultados a seguir apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Formação de públicos	E7.12.465		1	1
		Desenvolvimento do pensamento crítico	E7.14.547	E7.17.702		2
		Área da cidadania	E7.20.817	E7.20.819		2
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Necessidades satisfeitas	E7.18.719 E7.19.773 E7.19.775 E7.19.777	E7.20.786 E7.20.791 E7.20.792 E7.21.822	1	8
F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação com os currículos	E7.13.520 E7.13.521 E7.12.527	E7.13.529 E7.13.537	1	5	

		escolares, mas não é prioritária				
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Componente prática e de experimentação	E7.5.180 E7.5.194	E7.9.367	1	3
		Educação pela arte de forma lúdica	E7.2.34	E7.14.574		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 86 – Categoria F – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

No atinente ao **tipo de aprendizagens proporcionadas**, o RSE7 referiu que através das atividades educativas que promovem estão a contribuir para a criação e formação de públicos, pois afirmou que “o que nós estamos a fazer é mesmo a pura e dura formação de públicos, a captação e formação de públicos” (E7.12.465). Nesse sentido, procuram que, em todas as atividades que promovem, “haja uma conversa no final para debaterem o que viram ou para, lá está, para tentar construir ali algum pensamento crítico” (E7.14.547).

O desenvolvimento do pensamento crítico nos utilizadores do SE do Centro de Artes de Sines foi mencionado por diversas vezes pelo RSE7, o que sugere que esta é uma das grandes preocupações do SE. Efetivamente, na afirmação seguinte o RSE7 volta a fazer referência a esse aspeto: “pensamento crítico, por isso a experimentação. Por isso é que nós acreditamos tanto na experimentação” (E7.17.702).

A juntar à criação e formação de públicos e ao desenvolvimento do pensamento crítico, o RSE7 indicou que proporcionam aos utilizadores do SE aprendizagens no domínio da cidadania, pois quem participa nas atividades fica informado sobre como se deve comportar, como demonstra a afirmação que se segue: “às vezes até civil, às vezes até civil “olha pai, quando entramos nesta sala temos que estar calados”, comportamental...” (E7.20.817).

Complementando a ideia anterior, o RSE7 que através das atividades que promovem dão a conhecer a existência de uma infraestrutura cultural e como podem usufruir dela, como comprova a afirmação seguinte: “os hábitos, o existir uma biblioteca, o poder usufruir, o existir um espaço, o trazerem os pais ao auditório ou saberem dizer este é para adultos, aquele não é” (E7.20.819).

Quanto às **perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores**, o RSE7 acredita que as atividades educativas que o SE do Centro de Artes de Sines promove vão ao encontro daquilo que estes pretendem.

O RSE7 transmitiu, por diversas formas, que a sua convicção era de que o trabalho desenvolvido pelo SE contribui para a satisfação das necessidades de

aprendizagem dos utilizadores, como se pode ler nas afirmações seguintes, tendo referido que “acredito que sim. Levanto-me todos os dias a pensar nisso” (E7.19.773) e reformando a ideia ao referir que; “a nível de aprendizagens, eu acredito que sim” (E7.20.791); “mesmo que seja não-formal, tenho a certeza que sim” (E7.20.792).

Apesar disso, o RSE7 tem consciência de que o SE nem sempre consegue satisfazer todas as necessidades dos utilizadores, no entanto, a sua expectativa é a de que pelo menos consiga satisfazer a de alguns.

De facto, o RSE7 sobre este assunto reconheceu que “claro que se calhar não batemos a todas as portas, não entramos em todos, mas é o que eu costumo dizer, já que se entre num, para mim já é ótimo” (E7.21.822). Essa mesma ideia é reforçada na afirmação seguinte: “Eu não quero ser pretensiosa nem, mas quero pensar que deixámos lá qualquer coisa” (E7.18.719).

No essencial, a perceção que o RSE7 tem sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem é a de que o SE, regra geral, consegue satisfazer as necessidades dos utilizadores, dando como evidência o retorno dado pelos utilizadores que “sentem-se valorizados, confiam em nós e nós acrescentamos sempre, que dão-nos esse retorno, do acrescentarmos sempre algo” (E7.20.786).

O sucesso académico foi apontado pelo RSE7 como evidência dessa satisfação, pois afirmou que “para além do percurso, lá está, o percurso académico dos alunos” (E7.19.775). Os membros da equipa do SE do Centro de Artes de Sines sentem esse retorno, também, através do sucesso académico dos seus utilizadores “para além do percurso, lá está, o percurso académico dos alunos” (E7.19.775). Além disso, referiram que os utilizadores expressam a sua satisfação verbalizando-o, tendo o RSE7 mencionado que: “temos muito o retorno, não só do contexto educativo, mas até mesmo dos mais velhos, o dizerem “vocês são tão importantes para nós porque nos fazem ver as coisas de outra forma” (E7.19.777).

Quando abordada a questão da **articulação com os currículos escolares**, o RSE7 afirmou que “algumas sim, outras não” (E7.13.520), sendo que em “outras tentamos mesmo que não tenham” (E7.13.521), ou seja, existem atividades em que são abordados os conteúdos dos currículos escolares e outras em que, propositadamente, não existe essa articulação.

A posição do SE do Centro de Artes de Sines é a de que não deve haver articulação com os conteúdos escolares, conforme revela a afirmação seguinte: “nós tentamos que não haja, porque os currículos estão tão espartilhados, estão tão

quadrinhos que nós tentamos é sair daí, tentamos ir um bocadinho mais além” (E7.13.537).

A opção por não efetuarem a articulação com os currículos escolares é justificada pelo RSE7 pela vontade de querer proporcionar aos seus utilizadores experiências e aprendizagens distintas das que têm acesso em contexto de educação formal.

Acresce ao atrás referido, que, segundo o RSE7, não existe interesse do SE em abordar sempre as mesmas temáticas ou conteúdos, daí que nem sempre exista uma articulação entre os conteúdos abordados nas atividades promovidas pelo SE do Centro de Artes de Sines e os currículos escolares.

De facto, se um determinado tema já foi explorado, no ano seguinte não voltam a trabalhá-lo, como se percebe do exemplo dado pelo RSE7 na afirmação seguinte: um dos “temas do primeiro ciclo que é o mar, não, eu já trabalhei o mar há dois anos, não vou trabalhar o mar” (E7.12.527).

O que procuram fazer é encontrar alternativas para trabalharem esse conteúdo como demonstra a afirmação seguinte: “este ano não trabalhámos o mar, mas fizemos, tivemos uma presença muito ativa na semana do mar, da escola, até conseguimos adequar o nosso programa do CRIA a essa solicitação, que era mesmo da programação da escola” (E7.13.529)

Do ponto de vista do RSE7, as principais **características das aprendizagens realizadas** no contexto do SE do Centro de Artes de Sines prendem-se com o facto das atividades educativas que promovem terem uma forte componente prática, pois na dinamização das atividades “dedicamos sempre um espaço para que o visitante possa experienciar, nem que seja a utilização de um material diferente, um tipo de papel, não sai daqui sem fazer, sem produzir alguma coisa” (E7.5.180).

Essa ideia é novamente expressa pelo RSE7, quando afirma que “a questão aqui é mesmo a experimentação, o dar a oportunidade de arriscar, de arriscar, por isso, nas nossas visitas, queiram ou não, são convidados a arriscar, independentemente da idade” (E7.5.194), acabando por concluir que “a base do nosso trabalho será sempre a experimentação” (E7.9.367). Assim, uma das características das aprendizagens apontadas pelo RSE7 é a experimentação.

Outra característica das aprendizagens referida pelo RSE7 está relacionada com o facto de se trabalhar com a arte. Para o RSE7, pode ser bastante enriquecedor para os utilizadores aprenderem através da arte, pois afirma que “a educação dos nossos,

(...) alunos e das nossas crianças era muito mais rica se for, se fosse complementada pela arte. E foi isso que fizemos” (E7.2.34).

Por fim, o RSE7 aludiu ao carácter lúdico das atividades promovidas pelo SE, referindo que “aprender agora a desconstruir, que podem dar as matérias, seguir o programa todo, mas através da ação e da arte, porque é mais profícuo, porque eles neste momento sabem é brincar” (E7.14.574).

Efetivamente, as aprendizagens realizadas no contexto do SE do Centro de Artes de Sines caracterizam-se pela informalidade e por procurarem através de remetendo para a ideia de que as aprendizagens realizadas naquele contexto são menos formais

Categoria G – Divulgação das atividades

A tabela seguinte identifica as inferências relativas à **Categoria G – Divulgação das atividades** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Meios digitais e imprensa local	E7.23.933 E7.24.934		1	2
	G2. Responsável pela divulgação	Um elemento do Gabinete de Comunicação do Município de Sines	E7.23.926		1	1
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Insuficiente	E7.24.940	E7.24.946	1	2
		Dificuldade em fazer a divulgação	E7.24.948			1
		A divulgação de proximidade é funciona melhor	E7.24.960	E7.24.965		1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 87 – Categoria G – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

As redes sociais, a imprensa local e a comunicação de proximidade foram identificadas pelo RSE7 como sendo as **principais formas de divulgação** das atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Artes de Sines. Com efeito, o RSE7 mencionou que efetuam a divulgação das atividades “através da Agenda, do Facebook do Centro de Artes e depois a imprensa” (E7.23.933) e que “temos também um momento na rádio local, acho que é à terça-feira, temos um momento em que é o mesmo momento, o espaço da Câmara Municipal na Rádio Sines, em que é divulgada a nossa programação também” (E7.24.934).

Por conseguinte, são diversos os canais de comunicação utilizados para divulgar as atividades educativas, com destaque para os meios digitais e para a imprensa local.

Relativamente à identificação do RSE7 do **responsável pela divulgação**, o RSE7 mencionou um elemento de fora da equipa do SE do Centro de Artes de Sines, afirmando que “temos uma Alexandra fantástica lá em cima, que articula com o serviço de comunicação da Câmara Municipal, de quem nós estamos dependentes” (E7.23.926), ou seja, a divulgação das atividades é assegurada pelo gabinete de comunicação do Município de Sines, podendo-se inferir que o SE não tem qualquer responsabilidade nesta matéria.

Por fim, em matéria de divulgação, as **perceções sobre a forma e alcance da divulgação** transmitidas pelo RSE7 são de que estas são insuficientes e não têm o alcance pretendido, como se pode verificar na afirmação seguinte: “achamos que é muito pouco, não, não chega, até porque é uma “batalha” que está em ação” (E7.24.940).

O RSE7 justifica que o “Centro de Artes não tem um Instagram, por exemplo, ou um *Tik Tok* ou o que for, ou seja, não está a ser suficiente, nem pensar” (E7.24.946). Daqui se depreende que o RSE7 considera que a política de divulgação não é a mais adequada e não produz os resultados esperados.

Além disso, O RSE7 deixou transparecer algumas das dificuldades que sente quando tem de proceder à divulgação das atividades, pois não consegue perceber onde deve divulgar as atividades, conforme se constata na afirmação seguinte: “e mesmo o que é impresso, não sei onde colocar, já não sei mesmo” (E7.24.948).

Na perspetiva do RSE7, de todas as formas de divulgação adotadas, aquela que surte melhores efeitos é a que é efetuada de forma direta junto dos utilizadores, dado que afirma que “funciona muito bem a comunicação boca a boca e que existem elementos-chave dentro de certos bairros ou de certas instituições ou de espaços” (E7.24.960). A mesma perceção encontra-se registada na afirmação seguinte:

o passa a palavra funciona muito bem, aqui funciona muito bem, porque, lá está, nós somos um meio pequeno, estamos aqui neste meio, somos aqui a fronteira entre a parte mais histórica e a parte mais urbana e acabamos por encontrar toda a gente aqui (E7.24.965).

Atentas as afirmações anteriores, infere-se que, apesar do RSE7 reconhecer a existência de algumas limitações na forma e alcance da divulgação efetuada,

salientando, contudo, que a divulgação se torna mais efetiva quando feita “boca a boca” junto de determinados elementos-chave na comunidade.

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE7 e que suportam os resultados apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	É feito o registo para fins estatísticos	E7.25.981	E7.22.893	1	2
		Registo formal do conteúdo das atividades não é feito	E7.22.892 E7.22.877	E7.22.895		3
		Das atividades mais antigas existe planificação	E7.22.879			1
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Questionário aos diretores de departamento	E7.25.986	E7.25.989	1	2
	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Melhoria do desempenho	E7.25.999 E7.25.1002	E7.26.1009	1	3
	H4. Perceções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição	Boa imagem institucional	E7.26.1022	E7.26.1025	1	2
		Chamados a colaborar com outros setores/iniciativas	E7.26.1033			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 88 – Categoria H – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

No que se prende com o **registo das atividades promovidas** pelo SE do Centro de Artes de Sines, as respostas do RSE7 foram no sentido de assumir que apenas o fazem para fins estatísticos, pois afirmou que: “registo fazemos. O registo fazemos, tanto em relatório como estatístico” (E7.25.981).

O registo formal dos conteúdos abordados nas atividades educativas não existe, “formalmente, não” (E7.22.892), nem este assume a forma de planificação como se depreende da afirmação seguinte: “uma planificação? Ai não! Fazer uma planificação assim escrita, não. Pode haver alguns apontamentos num caderno, mas não” (E7.22.877), com exceção das atividades mais antigas, em que nestes casos existe

planificação, como se pode ler na afirmação seguinte: “mas temos algumas atividades, das bases temos a planificação da atividade, as mais antigas” (E7.22.879).

Ainda que não exista a prática formal de registar as atividades promovidas, o RSE7 salientou que têm documentos de trabalho onde sistematizam essa informação, como se pode verificar nas afirmações seguintes: “Não lhe posso passar esses documentos, mas nós temos os nossos documentos de trabalho” (E7.22.893); “um rascunho num caderno há, agora, formalmente não há” (E7.22.895).

Em termos de **métodos e procedimentos de avaliação das atividades** adotados pelo SE do Centro de Artes de Sines, o RSE7 mencionou que, numa fase inicial do SE, era prática a aplicação generalizada de questionários. No entanto, com o passar do tempo deixaram de o fazer de forma exaustiva, passando a avaliação das atividades, no caso das atividades direcionadas à comunidade escolar, através dos diretores de departamento.

A afirmação seguinte ilustra o anteriormente dito sobre esta matéria:

ao longo do tempo também temos aplicado vários questionários para termos o retorno, ou seja, mas temos os registos que fomos pedindo e inicialmente pedíamos a todos os professores, mas depois passámos a pedir só aos coordenadores de escola, agora passámos a pedir ao agrupamento e o agrupamento juntamente com os diretores de departamento é que nos fazem chegar, “correu bem? Não correu bem? Isto resultou, no estiveram bem aqui, esta visita tem que ser reformulada, esta peça não resultou”, mas é feita anualmente (E7.25.989).

A mesma ideia encontra-se registada na afirmação seguinte:

a avaliação posterior é feita juntamente com, por exemplo, na questão das escolas, é feita no final do ano, com o agrupamento de escolas, nessa reunião em que cada coordenador de departamento faz um apanhado geral e depois é-nos remetido (E7.25.986).

Apesar de apenas aplicarem mecanismos de avaliação às atividades educativas que promovem junto da comunidade escolar, o RSE7 transmitiu que considera importante avaliar, uma vez a avaliação “serve sempre para uma reavaliação também da nossa intervenção” (E7.25.1002).

As **percepções sobre a pertinência da avaliação das atividades** são de que esta pode ajudar a ter consciência do que estão a fazer bem e daquilo que pode objeto de melhoria, pois refere que “com base nos dados que nos foram chegando, nós vimos “não, aqui não dá, temos de alterar” (E7.26.1009).

Adicionalmente, o RSE7 referiu que “nós as duas olharmos e serve para reformular o nosso trabalho, continuar ou reformular, pronto, serve para avaliar o nosso trabalho e saber porque caminhos é que havemos de seguir, para nós sim” (E7.25.999), ou seja, o RSE7 reforça a ideia de que a avaliação é importante para melhorar o desempenho do SE.

Acerca das **percepções sobre o trabalho desenvolvido pelo SE na imagem da instituição**, as inferências registadas revelam que o RSE7 acredita que o SE do Centro de Artes de Sines contribui para a boa imagem institucional, afirmando que “sim, acho que sim e pelo menos pelo retorno que temos do executivo, sim, e somos bem vistos, bem aceites na instituição e perante o executivo, sim” (E7.26.1022).

Como provas de que o trabalho do SE é entendido como positivo para a instituição, o RSE7 aponta, por um lado, o aumento das verbas afetas ao SE como se pode ler na afirmação seguinte:

se o nosso desempenho for bom e for bem visto, então, tomem mais um dinheirinho, ou seja, gradualmente temos notado isso, é porque estamos bem cotadas. É como eu costumo dizer, não é muito, mas vem sempre mais um bocadinho (E7. 26.1025).

Por outro lado, o facto de o SE ser chamado a participar noutras iniciativas do Município, concluindo que “poderíamos não ser chamados a participar noutras iniciativas, mas o Executivo chama-nos para outras valências, as feiras temáticas, a questão do desporto, do património” (E7.26.1033).

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

De seguida, apresentam-se os registos obtidos durante a entrevista ao RSE7 no atinente à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
I. Caracterização do público-	I1. Público-alvo das atividades promovidas	Não têm público-alvo,	E7.26.1045 E7.27.1048 E7.27.1051	E7.27.1053 E7.27.1057 E7.27.1069	1	6

alvo do SE e sua participação		mas antes públicos				
	I2. Perfil dos utilizadores	Muito variado	E7.27.1064 E7.29.1138 E7.29.1144	E7.29.1154 E7.29.1157 E7.29.1159	1	6
	I3. Participação do público nas atividades	Antes da pandemia havia um público fidelizado	E7.2.58 E7.12.459	E7.11.432	1	3
		Afluência em grande número	E7.21.852			1
		Motivados	E7.29.1131			1
		Repetem a participação	E7.28.1121	E7.28.1122		2
	I4. Distribuição da frequência do público	Variável em função da época do ano	E7.27.1082		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 89 – Categoria I – Centro de Artes de Sines: UR, UE e UF

O RSE7 sobre a questão **público-alvo das atividades promovidas** foi taxativo em não identificar um público-alvo. No entender do RSE7, o SE do Centro de Artes de Sines não tem um público-alvo determinado, ou seja, “nós não temos público, nós temos públicos. Essa é a minha luta ao longo destes anos todos” (E7.26.1045).

O RSE7 concretizou que o SE se destina a diversos públicos e não um em particular, referindo que “somos um serviço educativo, mas nós temos vários públicos, lá está, nós não trabalhamos para uma pessoa, a pessoa não é toda igual” (E7.27.1048).

A forma como o SE do Centro de Artes de Sines está pensado visa alcançar todos os tipos de público, isto é, “direcionamo-nos a todos os públicos” (E7.27.1051) independentemente da faixa etária, isto é, “tentamos ofertar todos, dos zero aos cento e qualquer coisa” (E7.27.1053), pois, cada utilizador tem a sua especificidade como reconhece o RSE7 ao afirmar que “existem vários públicos com várias necessidades, com vários gostos, com várias aptidões. Eu não consigo nem quero congrega um serviço só para aquela pessoa” (E7.27.1057).

Em linha com o anteriormente enunciado, o RSE7 conclui que “não posso dizer que tenha um público, temos pessoas” (E7.27.1069).

Em relação ao **perfil dos utilizadores**, o RSE7 começou por dizer que “temos públicos muito específicos, temos públicos muito exigentes, são difíceis” (E7.27.1064). Acrescentou que o público não é sempre o mesmo: “é tão flutuante que é difícil. E temos de tudo” (E7.29.1138) e, por esse motivo, é difícil traçar um perfil do utilizador do SE do Centro de Artes de Sines.

De acordo com o RSE7, no SE “temos de tudo e temos aqueles que nunca vieram, mas agora vêm e ficam, aqueles que vêm, depois nunca mais vêm, às vezes sabemos que mudaram-se. Temos muitas pessoas de fora de Sines, Santo André, Santiago também costumamos ter” (E7.29.1144).

Após refletir sobre esta questão o RSE7, acabou por admitir que “não existe um perfil, não existe. Nós temos desde um pescador que vem porque é uma exposição relacionada com o mar e temos (...) ao doutor que está a fazer uma investigação” (E7.29.1154).

Na sua perspetiva, “acabamos muito por não termos perfil, seria injusto dizer” (E7.29.1157), ou seja, o RSE7 considera que não existe um perfil de utilizadores do SE do Centro de Artes de Sines, reforçando uma vez mais essa ideia na afirmação seguinte: “não, não temos. Não vamos estar a florear e a dizer o nosso público é assim porque não temos” (E7.29.1159)

O RSE7, para caracterizar a **participação do público nas atividades**, mencionou que antes da pandemia a afluência do público era em grande número como se percebe da afirmação seguinte: “tínhamos uma dinâmica de 1.200 utilizadores por mês, mas sim, agora mudou um bocadinho. Mas estava a dizer, a questão da pandemia mudou tudo, mudou tudo” (E7.12.459).

Acrescentou ainda que “até ao 15.º ano [de existência do Centro de Artes de Sines] já tínhamos ali um público fidelizado, já tínhamos uma boa dinâmica, veio uma pandemia e tudo...” (E7.2.58), isto é, até à pandemia o público participava de forma regular nas atividades e estava fidelizado. Esse público, segundo o RSE7 era “público bastante fiel bastante conhecedores já da área, mas era público, população ativa e essencialmente agentes da comunidade educativa” (E7.11.432).

Neste domínio, o RSE7 afirmou que “temos quase sempre casa cheia, seja que atividade for e lista de espera” (E7.21.852), o que significa que os utilizadores estão interessados em participar nas atividades educativas propostas pelo SE do Centro de Artes de Sines.

Para além de estarem interessados, os utilizadores demonstram estar “Motivados, completamente” (E7.29.1131), daí que os utilizadores regressem noutros momentos para participar nas atividades, como se pode concluir da leitura das afirmações seguintes: “volta, volta” (E7.28.1121), “voltam, por exemplo, quem esteve connosco no espetáculo da noite de sexta-feira, no outro dia estava cá às dez da manhã” (E7.28.1122).

No tocante à **distribuição da frequência do público**, o RSE7 mencionou durante a entrevista que “há variações ao longo do ano, há variações das nacionalidades, há variações do número de pessoas” (E7.27.1082), ou seja, que consegue perceber que consoante a época do ano assim é o tipo de público que utiliza o SE do Centro de Artes de Sines, acrescentando que essa diversidade não está relacionada só com o tipo de público, mas também com a sua proveniência e com a afluência registada no número de utilizadores.

23.7.4. Síntese dos resultados do caso Centro de Artes de Sines

Atentos os dados recolhidos sobre o Centro de Artes de Sines, de seguida, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos:

- **Motivo para a criação:** aproximar o público e dinamizar o Centro de Artes de Sines foi apontada como a principal razão que esteve na base da criação do SE, ou seja, apesar de se tratar de um equipamento cultural sentiu-se a necessidade de atrair o público e, por essa via, conseguir dinamizá-lo. O propósito do SE consiste em efetuar a mediação entre as diferentes valências que integram o Centro de Artes de Sines, com o intuito de criar e formar públicos;
- **Constituição da equipa do SE:** a equipa é constituída por três elementos, dois dos quais possuem formação ao nível superior ligada à área do ensino/educação e mestrado que alia a educação às artes. A equipa é reforçada com os elementos das outras valências que sempre que solicitados participam na dinamização das atividades educativas. A equipa possui um vínculo contratual estável e é polivalente desempenhando várias funções, sobretudo as ligadas à realização de visitas guiadas;
- **Infraestruturas:** situado na fronteira entre o centro histórico e a parte moderna de Sines, o edifício foi construído para a função que desempenha. Trata-se de um edifício de arquitetura moderna que no início causou alguma estranheza e curiosidade aos utilizadores. Para visitar o Centro de Artes de Sines não existe qualquer percurso predefinido. O SE do Centro dispõe de materiais, principalmente de pintura que são utilizados para a dinamização das atividades educativas. Além disso, dispõe de materiais didático-pedagógicos, como são exemplo os livros existentes na Biblioteca Municipal e por vezes as atividades

que desenvolvem dão origem à produção de novos materiais didático-pedagógicos;

- **Atividades educativas:** o leque de atividades educativas promovidas pelo SE do Centro de Arte de Sines é muito extenso e diversificado. Das atividades que são dinamizadas com maior frequência, fazem parte as visitas atelier, atividades de mediação da leitura como a hora do conto, atividades de criação e experimentação e uma série de projetos e encontros de arte e educação bem como o cinema. A planificação das atividades atende às necessidades da comunidade escolar e o programa é pensado para um período de dois meses. A dinamização de algumas das atividades educativas conta com a participação de parceiros, existindo uma relação de proximidade com a comunidade envolvente. A participação nas atividades não tem custos associados;
- **Modelo e oferta pedagógica:** embora não siga nenhum modelo pedagógico, a abordagem pedagógica adaptada pelo SE do Centro de Artes de Sines assenta em dois pilares: a experimentação e o pensamento crítico. As atividades educativas promovidas são influenciadas pela teoria ligada à educação pela arte e são estruturadas em função dos ciclos de ensino. Existe a preocupação de adaptar os conteúdos tratados nas atividades educativas ao público, reconhecendo-se, no entanto, que a mesma atividade pode ser dinamizada junto de públicos com características diferentes;
- **Aprendizagens:** a formação de públicos e o desenvolvimento do pensamento crítico correspondem aos principais tipos de aprendizagem que as atividades educativas do SE do Centro de Arte de Sines promove. De acordo com o *feedback* dos utilizadores, as suas necessidades de aprendizagem são satisfeitas e isso é validado pelo facto de alguns deles terem seguido percursos ligados ao mundo artístico. Embora existam alguns pontos de contacto entre os conteúdos das atividades educativas e os currículos escolares essa não é uma das prioridades do SE do Centro de Artes de Sines, pois pretende proporcionar experiências e aprendizagens distintas das proporcionadas pelo sistema formal de ensino;
- **Divulgação das atividades:** o SE do Centro de Artes de Sines utiliza vários canais de comunicação para efetuar a divulgação das atividades educativas, nomeadamente as redes sociais, a agenda cultural do Município de Sines e uma rubrica num programa de uma rádio local. O Gabinete de Comunicação do Município de Sines é responsável pela divulgação, embora um dos membros da

equipa do SE também proceda à divulgação das atividades junto de potenciais utilizadores, através da colocação de cartazes em locais estratégicos e junto da comunidade envolvente, pois esta forma de divulgação tem um alcance e eficácia maior;

- **Registo e avaliação das atividades:** o registo das atividades apenas é efetuado para fins estatísticos, não existindo um registo formal dos conteúdos das atividades educativas. Relativamente à avaliação das atividades, esta é efetuada sobretudo pelos membros da comunidade escolar com o intuito de identificar, ou não, a necessidade de reformulação de algum aspeto e desse modo melhorar o desempenho do SE do Centro de Artes de Sines e em consequência isso refletir-se na melhoria da imagem institucional da entidade;
- **Público-alvo:** o SE do Centro de Artes de Sines é direcionado a todos os públicos, daí que não tenha um público-alvo. O mesmo se verifica com o perfil do utilizador do SE pois, as atividades educativas contam com a participação de utilizadores com diferentes características e interesses, sendo variável de acordo com o tipo de atividade, momento em que esta decorre, etc. Por norma, o público procura as atividades educativas dinamizadas pelo SE do Centro de Arte de Sines, existindo em alguns casos listas de espera.

23.8. Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência situa-se na freguesia de Azinheira de Barros, no concelho de Grândola, distrito de Setúbal.



Figura 37 – Edifício do Centro Ciência Viva do Lousal
Fonte: Centro Ciência Viva do Lousal

Instalado nos edifícios de um antigo complexo mineiro, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência surge no âmbito do projeto Desenvolvimento Integrado de Redinamização do Lousal (RELOUSAL) que consistiu num projeto de reabilitação e desenvolvimento da aldeia mineira levado a efeito pela Câmara Municipal de Grândola e pela empresa SAPEC, Lda, com o objetivo de contribuir para a renovação social e económica do Lousal.

Tendo em vista a implementação deste projeto, estas duas entidades constituíram a Fundação Frédéric Velge que, numa primeira fase do projeto, criou o Museu Mineiro localizado no edifício da antiga central elétrica e que abriu ao público em maio de 2001. Na segunda fase de musealização do complexo mineiro., foi inaugurado em 2010, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.



Figura 38 – Logótipo do Centro Ciência Viva do Lousal

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, é gerido pela Associação Centro Ciência Viva do Lousal e faz parte da rede nacional Centros Ciência Viva, criada pela Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, com o objetivo de promover a cultura científica e tecnológica em todos os quadrantes da sociedade, em particular nos jovens. No caso do Lousal, este Centro Ciência Viva coloca o enfoque nas ciências ligadas à atividade mineira, nomeadamente a geologia, química, física, biologia e matemática.

23.8.1. Análise documental do Centro Ciência Vida do Lousal – Mina de Ciência

A análise documental do caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência teve em conta quatro dimensões de análise: a organizacional, gestão de recursos (humanos e materiais), educativa e a comunitária, tendo-se baseado nos seguintes documentos:

- Estatutos do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência (AD8.D1);
- Site do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência – <https://lousal.cienciaviva.pt/> (AD8.D2).

No que respeita à dimensão **organizacional**, a análise documental revelou que de acordo com o artigo 1.º dos Estatutos da Associação Centro Ciência Viva do Lousal (AD8.D1), estamos perante uma associação científica e técnica, sem fins lucrativos, com sede na Avenida Frédéric Velge, no Lousal, freguesia de Azinheira dos Barros e São Mamede do Sádão, concelho de Grândola. O objeto desta Associação passa pela divulgação científica e tecnológica junto da população, em particular a comunidade juvenil através da realização de ações de desenvolvimento da cultura científica e tecnológica. Criada em 2010 (AD8.D2), a Associação Centro Ciência Viva do Lousal é responsável pela gestão e dinamização de três polos existentes na antiga aldeia mineira: o Centro Ciência Viva do Lousal, o Museu Mineiro do Lousal e a Galeria Mineira Waldemar (AD8.D2).

Ao nível da **gestão de recursos (materiais e humanos)**, a análise documental evidenciou que no Centro Ciência Viva do Lousal trabalha uma vasta equipa (AD8.D2) que assegura o normal funcionamento do serviço. A Associação Centro Ciência Viva do Lousal conta com um Presidente e com um Diretor-Executivo, havendo ainda um elemento que é responsável pela coordenação geral da atividade da Associação. Da

equipa fazem parte elementos com formações nas áreas de biologia, geologia, matemática e física e química. Embora não integre diretamente a equipa, o Centro Ciência Viva conta com a colaboração de uma Comissão de Acompanhamento Científico (AD8.D1 e AD8.D2) e possui os seguintes órgãos sociais: a Assembleia-Geral, a Direção e o Conselho Fiscal (AD8.D1). O funcionamento do Centro Ciência Viva é assegurado pelas cotizações dos associados, das receitas próprias e das verbas obtidas através de projetos e candidaturas (AD8.D1 e AD8.D2).

Em relação à dimensão **educativa**, a análise documental evidenciou que o Centro Ciência Viva do Lousal realiza visitas aos diferentes espaços (AD8.D2) e realiza também exposições, conferências entre outras atividades, nas quais são abordados conteúdos de carácter multidisciplinar, numa perspetiva de divulgação científica e tecnológica, numa lógica de ensino não-formal (AD8.D2). Assumidamente um espaço dedicado à ciência, a atividade educativa do Centro Ciência Viva não está circunscrita ao espaço edificado, pelo contrário, promove atividade nos espaços exteriores e também noutros locais fora do complexo mineiro (AD8.D2), como é exemplo o Projeto/Atividade “A mina vai...” à biblioteca, à praia, à feira, ao cinema e à escola. Algumas das atividades educativas promovidas funcionam como complemento à atividade regular das escolas, variando o seu conteúdo de acordo com a faixa etária e os conteúdos programáticos de cada ciclo de ensino (AD8.D2). O Centro Ciência Viva do Lousal disponibiliza, no *site* oficial, um conjunto de recursos educativos para serem explorado à distância (AD8.D2).

Quanto à dimensão **comunitária**, a análise documental demonstrou que o Centro Ciência Viva do Lousal teve origem na preocupação em revitalizar o território e consequentemente a comunidade envolvente que estava intimamente ligada à atividade mineira (AD8.D1 e AD8.D2). Neste contexto, constata-se a existência de uma forte ligação ao território, evidenciada no facto de diversas entidades se terem juntado para formar a Associação Centro Ciência Viva do Lousal (AD8.D1). O Centro Ciência Viva do Lousal foi pensado de e para as pessoas que habitam naquele território, daí o estabelecimento de parcerias nomeadamente com o Município de Grândola (AD8.D1 e AD8.D2).

23.8.2. Observação realizada no Centro Ciência Viva do Lousal

A recolha de dados, através da técnica da observação, realizada no Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, incidiu sobre as seguintes dimensões: edifício, organização do espaço, equipamentos, atividades educativas e materiais didático-pedagógicos.

A observação realizada no Centro Ciência Viva do Lousal permitiu identificar que esta instituição funciona em três **edifícios** outrora associados à atividade mineira, estando instalado na antiga Casa do Ponto, Gabinete de Geologia, Oficinas, Balneários dos Mineiros, etc. O Centro Ciência Viva do Lousal, situa-se a cerca de 10Km do IP2, sendo o seu acesso efetuado através de uma estrada que culmina na vila do Lousal onde está instalado esta infraestrutura. Para além dos edifícios propriamente ditos, o Centro Ciência Viva do Lousal prolonga-se para o exterior a céu aberto, onde é possível observar marcas da existência de águas ácidas e do funcionamento de uma mina.

No referente à forma de **organização do espaço**, observou-se que o edifício principal recebe a exposição permanente. O visitante do Centro Ciência Viva do Lousal é acolhido na entrada do edifício onde funciona o atendimento/bilheteira e uma exposição “Rostos do Lousal” constituída por fotografias e breve nota biográfica sobre personalidades ligadas à mina do Lousal. Segue-se o percurso expositivo constituído por diversos núcleos, nomeadamente “Sem Terra não há Carochas”, *Home Sapiens*, Banho de Ciência e Mina pra Gente Pequena”. Ao longo do percurso expositivo o utilizador tem acesso a conteúdos de carácter multidisciplinar, podendo circular livremente pelo espaço e explorar os conteúdos. No edifício principal, funciona também o gabinete dos técnicos do Centro de Ciência Viva do Lousal que é de acesso restrito. Além deste espaço, faz parte do Centro Ciência Viva do Lousal o Museu Mineiro do Lousal, a Galeria Mineira Waldemar, os serviços administrativos e outros espaços exteriores, como um espaço onde foi feito um restauro de recuperação ambiental.

Ao efetuar-se a observação dos espaços onde funciona o Centro Ciência Viva do Lousal, constatou-se a existência de vários **equipamentos** que suportam a atividade, nomeadamente vários equipamentos multimédia que contribuem para a interatividade do espaço. O Centro Ciência Viva do Lousal possui ainda equipamentos associados à indústria extrativa de pirite. Os módulos existentes no Centro Ciência Viva do Lousal foram construídos propositadamente para serem instalados naquele espaço, sendo evidente a sua adequabilidade ao tema do Centro Ciência Viva do Lousal.

As **atividades educativas** promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal dão maior enfoque às ciências relacionadas com a atividade mineira, com destaque para a geologia, matemática, química, física e biologia. Observou-se que essas atividades se caracterizam por serem dinâmicas e interativas, estimulando a participação e experimentação nos utilizadores e privilegiando a experimentação. Outra particularidade observada prende-se com o facto de o Centro Ciência Viva do Lousal proporcionar uma atividade que consiste na descida à mina, através da qual o utilizador pode experienciar o dia-a-dia dos antigos trabalhadores da mina e aprender sobre a atividade mineira.

Entre os **materiais didático-pedagógicos** observados consta um audioguia com informação relativa aos conteúdos apresentados nos diferentes núcleos expositivos. Além disso, observou-se a existência de placards a contextualizar os objetos e atividades que o utilizador pode realizar. Observou-se ainda que os materiais didático-pedagógicos aproveitam as potencialidades da tecnologia para transmitir os conhecimentos.

23.8.3. Entrevista realizada ao RSE do Centro Ciência Viva do Lousal– Mina de Ciência

Categoria A – Motivação para a criação do SE

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria A – Motivação para a criação do SE** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE8 e que suportam os resultados apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
A. Motivação para a criação do SE	A1. Principais razões identificadas para a criação do SE	Utilizar os recursos naturais para revitalizar o território	E8.1.32	E8.2.71	1	2
	A2. Missão e objetivos do SE	Melhorar a literacia científica	E8.1.35 E8.4.135	E8.4.164	1	3
		Proporcionar aprendizagens ao longo da vida	E8.4.138			1
		Desenvolvimento da sociedade	E8.8.325	E8.11.477		2
	A3. Documentos normativos	Planos de atividades	E8.4.154	E8.4.177		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 90 – Categoria A – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

A criação do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência está associada ao facto de naquele espaço ter laborado uma mina que, entretanto, foi encerrada. A partir daí, as diversas entidades uniram-se para combater os efeitos sociais e económicos inerentes ao fecho da mina e pensaram numa solução capaz de revitalizar o território.

Deste modo, a **principal razão identificada para a criação do SE** prende-se com a necessidade de revitalização do território através dos recursos naturais existentes. O RSE8, a este respeito, salientou que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência foi criado com o intuito de “usar os recursos minerais como porta de entrada para o conhecimento científico é um enorme privilégio e uma maior facilidade para captar os visitantes e captar os públicos e fazer as pessoas interessarem-se pela ciência” (E8.1.32).

Partindo dos recursos naturais existentes numa mina, a criação daquela infraestrutura pretende “aproveitar a ciência para criar, fazer uso da ciência para criar espaços culturais e de aprendizagem como vetor e veículo de incremento da qualidade de vida no território” (E8.2.71).

Neste contexto, a **missão e objetivos do SE** do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência corresponde a uma tentativa de melhoria da literacia científica. O RSE8 assinalou que “a nossa missão é a formação não-formal para a ciência e tecnologia de público em geral, público escolar, nacional ou estrangeiro, de todos os níveis em termos de escolaridades e de todas as literacias” (E8.4.135).

A afirmação anterior coloca em evidência a preocupação do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência em promover a literacia científica nos utilizadores daquela infraestrutura, tendo o RSE8 mencionado que “um dos objetivos do Centro é também interessar as pessoas pela ciência, criar uma geocidadania mais interventiva, mais esclarecida” (E8.1.35). Portanto, segundo o RSE8 “a nossa missão é efetivamente a melhoria da literacia científica da população, independentemente de ela ser escolar ou não.” (E8.4.138).

Para além de visar a melhoria dos conhecimentos no domínio das ciências naturais, outro objetivo do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência consiste em “garantir a formação das gerações futuras e o crescimento contínuo da formação das pessoas ao longo da vida” (E8.4.164), ou seja, pretende proporcionar aos seus utilizadores a aquisição de novos conteúdos e competências enquadrados numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o RSE8, outro dos objetivos do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência é o de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, dinamizando-a do

ponto de vista social, económico e cultural. Com efeito, “um dos objetivos do Centro Ciência Viva de Lousal foi dinamizar social, económica e culturalmente o espaço” (E8.8.325), criando condições para a fixação da população e dinamizando um espaço que outrora foi um importante polo económico.

A reabilitação efetuada ao espaço e a criação de um Centro Ciência Viva tem como objetivo desmistificar a imagem que a população tem acerca das minas e mostrar que mesmo depois de encerradas continuam a ser importantes para o desenvolvimento do território onde estão instalação, como se pode ler nas palavras do RSE8 que afirmou que “é nosso objetivo que a sociedade perceba que as minas são incontornáveis para o desenvolvimento da sociedade (E8.11.477).

Em termos de **documentos normativos**, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência materializa o planeamento das suas atividades num plano de atividades. O RSE8 mencionou que “temos plano de atividades” (E8.4.154) onde constam as diferentes atividades e objetivos que pretendem alcançar num determinado período e que depois de elaborados são submetidos a aprovação pela Assembleia Geral, conforme consta da afirmação seguinte: “os nossos planos de atividades são efetivamente preparados para serem apresentados em sede de Assembleia Geral” (E8.4.177).

Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE

A tabela seguinte apresenta as inferências registadas na **Categoria B – Constituição e área de formação da equipa do SE**, coligindo os dados obtidos na análise de conteúdo efetuada para esta categoria e respetivas subcategorias:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
B. Constituição e área de formação da equipa do SE	B1. Perfil do responsável pelo SE	Formação superior em Geologia e Mineralogia	E8.1.14 E8.1.18	E8.1.22	1	3
		Direção executiva do Centro Ciência Viva do Lousal	E8.1.17			1
		Experiência profissional anterior na indústria mineira	E8.1.20			1
	B2. Constituição da equipa do SE	10 elementos (incluindo dois professores destacados, equipa do	E8.6.259 E8.6.263	E8.6.276		3

		acolhimento e administrativa)				
	B3. Área de formação dos elementos da equipa do SE	Diferentes áreas de formação (biologia, química, geologia, etc.)	E8.2.52 E8.5.185	E8.5.216 E8.6.274	1	4
		Equipa qualificada e polivalente	E8.5.186	E8.5.188		2
	B4. Critérios na contratação dos RH	Ligação ao território	E8.8.324		1	1
		Capacidade para se integrar na equipa	E8.8.328 E8.8.334	E8.8.338		3
	B5. Formação/preparação dos técnicos para as atividades	Formação interna	E8.6.230		1	1
	B6. Principais funções desempenhadas	Funções de organização e gestão	E8.2.42	E8.2.55	1	2
		Apoiar os clubes e escola de Ciência Viva	E8.6.265			1
		Acumulam diversas funções (acolhimento, monitorização das atividades, administrativas)	E8.5.218 E8.5.228 E8.6.277	E8.7.284 E8.7.289 E8.7.298		6
	B7. Tipo de vínculo e experiência profissional	Detentores de vínculo com o Centro Ciência Viva do Lousal	E8.7.281		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 91 – Categoria B – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

No que se prende com o **perfil do responsável pelo SE**, os dados apurados ao longo da entrevista realizada ao RSE8 revelam que este é detentor de formação ao nível superior. O RSE8 é “licenciado em Geologia, com mestrado em Metalogenia e Mineralogia e sou investigador no Instituto Dom Luís e sou técnico superior na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa” (E8.1.14). O RSE8 mencionou por diversas vezes que possui “formação na área de Mineralogia e Geologia” (E8.1.22) e destacou que “a minha formação de base, efetivamente, é na Geologia com especialização em Mineralogia” (E8.1.18).

A área de formação do RSE8 está ligada à indústria extrativa, área na qual possui experiência profissional, como se pode ler na afirmação seguinte: “a minha passagem profissional pela atividade mineira, porque trabalhei em minas, porque tenho muita relação com minas” (E8.1.20). A relação que tem com a atividade mineira e a formação académica nessa área aproximou-o deste projeto ao qual está associado

desde praticamente do seu início, tendo “como incumbência mais recente a direção executiva do Centro Ciência Viva do Lousal” (E8.1.17).

Relativamente aos elementos que compõem a equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, as inferências recolhidas permitem concluir que esta é constituída por uma dezena de elementos. Sobre a **constituição da equipa do SE**, o RSE8 referiu que “a equipa de monitores é constituída por 10 pessoas (...) sendo que duas delas são professores destacados” (E8.6.259).

Dessa equipa, fazem parte vários técnicos, entre os quais dois professores que embora não sejam trabalhadores efetivos do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência exercem ali a sua atividade profissional, uma vez que foram destacados pelo Ministério da Educação para esse efeito, como se pode ler na afirmação seguinte: “temos neste momento dois professores destacados, uma professora do grupo 510 e um professor (...) de ciências e matemática do segundo ciclo.” (E8.6. 263). A equipa educativa conta ainda com elementos de outras áreas, sendo que “a equipa de acolhimento tem duas pessoas e a equipa administrativa tem duas pessoas (...)” (E8.6.276). No total, a equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência é constituída por dez elementos.

Os vários elementos que integram a equipa possuem formação nas mais diversas áreas, com destaque para a área das ciências da terra e ciências da vida. De acordo com o RSE8, a **área de formação dos elementos da equipa do SE** não se limita a uma determinada área, pois “temos uma equipa muito eclética, temos biólogos, geólogos, geógrafos, sociólogos, químicos” (E8.5.185), ou seja, “temos na equipa pessoas com formação em outras áreas que não na geologia” (E8.2.52).

O RSE8 especificou, na afirmação seguinte, as áreas de formação dos elementos da equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência tendo afirmado que a equipa é constituída por um “Químico, dois biólogos, dois geólogos, uma pessoa com formação na área de ambiente e uma pessoa com formação na área de informática. Ao todo são 10, com os dois professores” (E8.6.274).

Para além da diversidade de áreas de formação dos elementos da equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, o que sobressai das palavras do RSE8 é o facto de esta ser altamente qualificada. Efetivamente, segundo o RSE8 “praticamente todos os nossos monitores têm pelo menos mestrado” (E8.5.188), daí que no seu entender “a formação das nossas pessoas é uma formação elevada” (E8.5.186).

Ademais, o RSE8 destacou que o principal aspeto que caracteriza a equipa, mais do que a área de formação e nível habilitacional, é a enorme capacidade de adaptação

e polivalência, tendo afirmado a esse respeito que “a grande força da nossa equipa é a capacidade de se transformar e de se adaptar e modificar em função das circunstâncias” (E8.5.216).

No tocante aos **critérios na contratação dos RH**, o RSE8 elencou dois critérios fundamentais: por um lado, a existência de ligação ao território onde está instalado o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência e, por outro lado, a atitude e capacidade do novo elemento se entrosar e acrescentar à equipa preexistente. Em relação a esta questão o RSE8 afirmou que

nós fazemos um recrutamento que tem algumas premissas: a primeira é, um dos objetivos do Centro Ciência Viva de Lousal foi dinamizar social, económica e culturalmente o espaço, portanto, em igualdade de circunstâncias, qualquer pessoa que seja do território tem primazia sobre os outros (E8.8.324).

Atenta a afirmação atrás apresentada, constata-se que na contratação de recursos humanos é dada preferência aos elementos/pessoas que têm uma ligação ao território, o que vai ao encontro da missão do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que visa o desenvolvimento do territorial.

Outro critério levado em consideração no recrutamento de pessoal para a equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência está relacionado com a capacidade desse novo elemento demonstrar uma atitude que combine com o espírito do grupo existente. De facto, na opinião do RSE8, mais importante do que os conhecimentos e competências que os recursos humanos devem possuir, importa o perfil do novo elemento, pois se esse perfil não se enquadrar na equipa isso é motivo para não ser selecionado. A este respeito o RSE8 referiu que:

segundo é que as pessoas têm que ter competências curriculares e competências de *know how* e de conhecimento que são muito importantes, mas mais importante do que isso (...) é a disponibilidade da pessoa para aprender, é a capacidade da pessoa para aprender e é a atitude, porque a atitude é que nos vai ditar o grupo e o grupo tem uma identidade (E8.8.328).

O RSE8 reforça essa ideia ao referir que “no processo de contratação é extremamente importante nós avaliarmos se aquela pessoa tem um perfil que joga com a equipa que temos. Isso é algo que pesa no nosso processo de contratação” (E8.8.334), o que significa que no processo de contratação de recursos humanos é

atribuída uma importância central a este aspeto, ou seja, “contratamos aquela pessoa e não a outra, porque esta é uma pessoa que tem um perfil que encaixa na nossa equipa e a outra não tinha” (E8.8.338).

Quanto à **formação/preparação dos técnicos para as atividades**, esta é efetuada em contexto de trabalho, ou seja, os novos elementos que integram a equipa passam por um processo de formação interna, ministrada pelos elementos seniores. Efetivamente, de acordo com o RSE8 “é feita formação interna dentro da equipa em que pessoas com determinadas competências formam outras pessoas que não têm essas competências para uma vez adquiridas e uma vez confortáveis podem desempenhar outras funções” (E8.6.230).

Em relação às **principais funções desempenhadas** pelos membros da equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência podemos dividi-las em dois grupos. De um lado, as funções de coordenação e gestão e do outro lado as funções associadas à promoção das atividades, que vão desde o acolhimento ao público, dinamização de atividades, etc..

As funções de coordenação e gestão do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência são desempenhadas pelo Diretor, sendo que a esse respeito o RSE8 mencionou que “as minhas funções aqui dentro do Centro têm que ser, acima de tudo, capacidade de liderança e de motivação da equipa” (E8.2.42).

Assumindo-se como líder da equipa, o RSE8 considera que o seu papel é o de motivar e assegurar o normal funcionamento do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, nomeadamente através da angariação do financiamento necessário a garantir a atividade, pois referiu que “a minha função aqui é mediar, é angariar financiamento, é angariar interesse dos associados, é motivar a equipa e é, acima de tudo, iluminar o caminho, mas não o definir porque ele há-de ser definido conjuntamente” (E8.2.55).

Aos restantes elementos da equipa compete-lhes o desempenho de funções de natureza operacional, isto é, funções relacionadas com a dinamização das atividades educativas. O RSE8 salientou o papel dos dois professores destacados a exercer funções no Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência a quem compete apoiar os clubes ciência viva na escola e dinamizar o projeto “A escola é uma mina”, tendo sobre isso referido que “Um dos professores está aqui com funções para apoiar os clubes ciência viva na escola, (...) e o outro professor está aqui para apoiar a escola de ciência viva de Lousal que se chama ‘A escola é uma mina’” (E8.6.265).

Os demais trabalhadores do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, à semelhança do verificado com os professores, também desempenham funções que garantem a concretização da atividade daquela entidade. Nas inferências recolhidas sobre esta matéria, o RSE8 não atribuiu funções específicas a cada um dos elementos, argumentando que a mesma pessoa acumula diversas funções, conforme se pode ler nas afirmações que se apresentam de seguida:

- “nós não temos uma única pessoa aqui que tenha uma função definida que seja estanque e única” (E8.5.218);
- “dentro do grupo de acolhimento, as pessoas não fazem só um acolhimento” (E8.5.228);
- “a Mafalda, que faz a coordenação geral e a Vânia, que tem também uma ação dupla porque ela é simultaneamente administrativa e também faz acolhimento” (E8.6.277);
- “não há ninguém que tenha só uma função, é impossível ter só uma função aqui” (E8.7.284);
- “mesma equipa tem de ser responsável pela monitorização, pela segurança, pela ligação às entidades que tutelam e que nos auditam” (E8.7.289);
- “há pessoas que chegam a estar em três áreas diferentes. Eles acolhem os visitantes, mas simultaneamente são responsáveis da segurança e simultaneamente são responsáveis da ‘Mina vai à Praia’” (E8.7.298).

No que respeita ao **tipo de vínculo e experiência profissional**, não se conseguiu apurar com exatidão a natureza da relação laboral, contudo, o RSE8 mencionou que “todos têm vínculo com a Associação” (E8.7.281), podendo inferir-se que os elementos da equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência celebraram com a Associação um contrato de trabalho.

Relativamente às **perceções sobre a necessidade de reforço da equipa**, as afirmações do RSE8 demonstram que, na sua perspetiva, a equipa apenas precisa de ser reforçada em situações de maior procura por parte dos utilizadores. Sempre que se verifica maior afluência de utilizadores, a equipa ressent-se e nessas situações o reforço da equipa seria benéfico.

De acordo com o RSE8, “há momentos em que estamos perfeitamente assoberbados, que nós precisávamos de mais duas ou três pessoas e há outros momentos em que os elementos que temos são claramente suficientes” (E8.8.342), ou seja, a necessidade de reforço da equipa é pontual e ocorre em período de maior

procura, como se depreende das palavras do RSE8 ao afirmar que “a nossa dificuldade acontece em picos de atividade que nós (...) suprimos com contratação pontual (...) com um recurso à contratação de pessoas que fazem aqui estágios curriculares ou profissionalizantes das escolas e de ensino médio e superior” (E8.8.348).

Deste modo, os dados recolhidos sobre esta questão revelam que a equipa, globalmente, está corretamente dimensionada para as necessidades do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, embora o RSE8 reconheça que “a equipa precisava de ter mais um ou outro elemento, mas, neste momento, ela está muito equilibrada” (E8.8.346).

Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Apresenta-se, na tabela seguinte, as inferências obtidas para a **Categoria C – Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE** durante a fase de análise de conteúdo da entrevista ao RSE8 e que deram origem os resultados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
C. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE	C1. Instalações e edifício	Situado num antigo Complexo mineiro	E8.9.392 E8.9.396 E8.9.398	E8.9.403 E8.9.405	1	5
	C3. Equipamentos	Equipamento industrial	E8.9.410		1	1
		Módulos criados especificamente por cientistas	E8.3.127	E8.10.461		2
	C4. Espaços onde ocorrem as atividades educativas	Nos vários espaços do complexo mineiro	E8.6.241		1	1
		Espaços fora do complexo mineiro	E8.6.240 E8.6.245	E8.6.248 E8.6.253		4
	C5. Recursos e materiais didático-pedagógicos	Herbário	E8.22.1046		1	1
		Guiões de atividade	E8.23.1056			1
		Audioguia	E8.25.1160			1
	C6. Fontes de financiamento, recursos materiais	Financiamento através de projetos	E8.9.416 E8.11.498 E8.13.611	E8.14.614 E8.14.623	1	5
		Financiamento de parceiros	E8.10.422 E8.13.600	E8.13.603		3
		Cotização dos associados	E8.14.629			1
		Receitas próprias (bilheteira)	E8.14.635			1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 92 – Categoria C – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência encontra-se instalado num antigo complexo mineiro, conforme referido pelo RSE8: “as nossas instalações estão em antigos edifícios e utilizando antigas instalações industriais da operação mineira, que foram, necessariamente, recuperadas e adaptadas” (E8.9.392). Em termos de **instalações e edifício**, “o Centro Ciência Viva do Lousal localiza-se naquilo que era antigamente o balneário dos mineiros, a oficina mecânica, a casa do ponto” (E8.9.396).

Constituído por vários edifícios que correspondem a antigas valências da empresa mineira que ali laborou, esses edifícios passaram por um processo de requalificação a fim de serem adaptados para receber o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. Por se tratar de um antigo complexo mineiro com diversos edifícios, “o Centro Ciência Viva prolonga-se para um outro espaço, a que nós chamamos de *Home Sapiens*, a ciência lá de casa, que era um armazém geral, que foi adaptado” (E8.9.398).

Fazem ainda parte das instalações do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência outros espaços como o Museu Mineiro e a Galeria Mineira aos quais o RSE8 fez menção afirmando que “temos o Museu Mineiro” (E8.9.403) e “temos a Galeria Mineira, que esse é a própria mina propriamente dita” (E8.9.405).

Em termos de **equipamentos**, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência encontra-se apetrechado com vários equipamentos industriais. No caso “o Museu Mineiro tem fundamentalmente (...) os motores, grupos geradores de eletricidade, os compressores, mais algum equipamento e ferramentas e o PT, o posto de transformação” (E8.9.410), ou seja, toda a maquinaria industrial que assegurava o fornecimento de energia à Mina.

Os equipamentos existentes nas instalações do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência apresentam a particularidade de terem sido todos concebidos propositadamente para aquele espaço, isto é, segundo o RSE8 “no Centro Ciência Viva do Lousal não existe nenhum módulo que tenha sido comprado, todos os módulos são protótipos criados por equipas científicas” (E8.3.127).

Todos os equipamentos disponíveis naquele espaço foram projetados e construídos por uma equipa de cientistas para esse efeito, como se compreende das palavras do RSE8 ao afirmou que “no Centro Ciência Viva (...) todos os equipamentos que lá temos são equipamentos (...) que foram desenvolvidos pela equipa científica que pensou o espaço” (E8.10.461).

Uma vez que as instalações do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência são constituídas por vários edifícios para além do edifício principal, os **espaços onde ocorrem as atividades educativas** são muito variados. Com efeito, o RSE8 informou que “os nossos espaços compreendem o Centro Ciência Viva, atualmente, compreende o Museu Mineiro, compreende uma visita à exploração a céu aberto daquilo que se chama a Corta Mineira e compreende uma visita subterrânea a uma galeria mineira” (E8.6.241), tudo espaços onde se realizam atividades educativas.

Segundo o RSE8, a atividade do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência não se restringe aos espaços do antigo complexo mineiro. Por diversas vezes o RSE8 mencionou que “nós estamos muito longe de nos limitarmos aos nossos espaços” (E8.6.240), isto é, dinamizam atividades educativas não apenas nas suas instalações como também noutros espaços, como se pode ler na afirmação seguinte: “nós não nos limitamos às nossas paredes ou aos nossos limites, extravasamos e vamos explorar todo o tipo de conhecimento científico em todo o tipo de domínio e de espaço” (E8.6. 245).

Na realidade, as atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência acontecem também fora de portas, isto é, têm lugar noutros espaços que não no complexo mineiro, sendo comum dirigirem-se a outros locais para dinamizar as suas atividades. Sobre este assunto, o RSE8 afirmou que “nós saímos para fora do Lousal para todos os lados que o país nos queira receber, em particular dentro do Alentejo Litoral” (E8.6.248) e esta circunstância, “faz-nos sair para lá dos nossos limites físicos em termos de aldeia mineira, que é muito mais do que sair só das nossas paredes, que também já o fazemos aqui” (E8.6.253).

Na dinamização das atividades educativas, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência utiliza e produz alguns **recursos e materiais didático-pedagógicos**. Neste domínio, o RSE8 destacou os guiões de visitas e o audioguia, para além do herbário que os utilizadores elaboram numa das atividades. Em relação aos recursos e materiais didático-pedagógicos elaborados pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, o RSE6 afirmou o seguinte:

- “nós fazemos muitas atividades em que há material para levar (...) um herbário” (E8.22.1046)
- “guiões de visita, ou apoiamos a que eles construam o seu guião em função daquilo que vêm ver e do que querem fazer com os seus alunos e também fornecemos os artigos científicos em si” (E8.23.1056)
- “criámos um produto que é um audioguia” (E8.25.1160).

A nível financeiro, o RSE8 indicou como principais **fontes de financiamento, recursos materiais** as candidaturas a projetos financiados (nacionais e internacionais), a cotização dos associados e o financiamento obtido através de alguns parceiros estratégicos. No referente às fontes de financiamento, o RSE8 apontou diversos projetos que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência conseguiu concretizar graças à obtenção de verbas através da aprovação de candidaturas a fundos europeus e nacionais, podendo inferir-se que esta é uma importante fonte de financiamento.

Como exemplo de projetos que foram financiados com verbas nacionais e comunitárias, o RSE8 indicou a requalificação do Museu Mineiro o projeto Mina de Abraços e o projeto *Life*, conforme se encontra registado nas afirmações seguintes:

- “Este projeto é financiado pelo H2020, a que nós concorremos e que tivemos sucesso, é um projeto de 610 mil euros” (E8.9.416);
- “[projeto Life] projeto que é financiado diretamente pela União Europeia” (E8.11.498);
- “O projeto Mina de Abraços, que acabou há muito pouco tempo, também foi financiado por outra entidade, o Ampere, financiado pelo AH2020, portanto pertence ainda ao Horizonte 2020” (E8.13.611);
- “O Mina de Abraços, que foi um 614 projeto de 400 mil euros, talvez, foi financiado pelo Turismo de Portugal. O *Life* é financiado diretamente pela União Europeia.” (E8.14.614).

Esta forma de financiamento permite ao Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência melhorar as condições físicas das instalações e dos seus equipamentos, como se constata da leitura da afirmação seguinte: “os nossos projetos são projetos que raramente geram *income*, receita para a organização, mas permitem que a organização faça manutenção dos espaços, melhore os espaços” (E8.14.623).

O financiamento obtido através de participações efetuadas pelos parceiros estratégicos corresponde a outra fonte de financiamento do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. Sobre esta questão, o RSE8 mencionou que “conseguimos obter o apoio adicional da Câmara Municipal de Grândola, de mais 150 mil euros para juntar a esses 610 [mil euros], para permitir concluir o projeto em curso” (E8.10.422), ou seja, sempre que o financiamento obtido através de projetos, os parceiros institucionais participam o remanescente, tornando possível a conclusão dos projetos.

Toda a atividade do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência depende da obtenção de financiamento externo. No entender do RSE8 “o financiamento de funcionamento tem de ser garantido pelos associados, município e entidades privadas”

(E8.13.600), sendo que preferencialmente “o financiamento de investimento pode ser, pode e deve ser, sempre que conseguem, efetuado pela Agência Nacional Ciência Viva” (E8.13.603).

Apesar da sua atividade gerar receita e esta ser uma forma de financiamento conforme consta da afirmação seguinte: “temos o autofinanciamento, sem ser de projeto, ou seja, receita de bilheteira.” (E8.14.635), na verdade, os valores apurados através da cobrança de ingressos revelam-se manifestamente insuficientes para fazer face às necessidades de funcionamento daquela instituição, daí que o RSE8 tenha afirmado que “não temos fundos próprios, necessitamos dos associados” (E8.14.629).

Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Na tabela apresentada em seguida e que contempla os registos recolhidos durante a entrevista para a **Categoria D – Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE**.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
D. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE	D1. Tipo de atividades promovidas	Sensibilização ambiental	E8.6.250 E8.6.267 E8.11.497	E8.12.535 E8.15.680 E8.15.693	1	6
		Exposições	E8.12.553	E8.20.931		2
		Visitas ao complexo mineiro	E8.15.660			1
		Dias comemorativos	E8.15.673			1
		Participação em eventos	E8.15.687			1
	D2. Regularidade das atividades promovidas	Diária	E8.6.268 E8.15.668	E8.23.107 5 E8.24.107 7	1	4
	D3. Critérios na elaboração/planificação das atividades	Haver variedade nas atividades	E8.15.704		1	1
		Liberdade de pensamento dos técnicos	E8.16.727 E8.16.738	E8.16.749		3
		Dias/datas comemorativos	E8.16.740	E8.16.743		2
	D4. Intervenientes na planificação e implementação das atividades	Membros da equipa	E8.5.194 E8.13.568	E8.15.699 E8.16.720	1	4
		Parceiros	E8.10.463 E8.16.747	E8.17.760		3
	D5. Parcerias com entidades e envolvimento da comunidade	Parcerias com a comunidade escolar	E8.8.364		1	1
		Parcerias com a comunidade	E8.8.367 E8.9.382	E8.20.918 E8.20.929		4

		académica e científica				
		Comunidade local é chamada a participar	E8.22.996 E8.22.100 3	E8.22.101 3		3
		Parcerias são informais	E8.9.387			1
	D6. Custos da participação nas atividades	Há custos associados (pagamento de valor de entrada)	E8.4.156 E8.4.159	E8.13.586	1	3
		O custo não pode influenciar a participação	E8.18.828	E8.18.831		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 93 – Categoria D – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

O leque de atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência é muito variado. Entre **tipo de atividades promovidas** mais frequentemente, o RSE8 destacou as atividades de sensibilização ambiental, afirmando que promovem “um conjunto de atividades para todas as idades no domínio da sensibilização ambiental e da interpretação e do conhecimento dos oceanos, da atmosfera e da praia e da interação do homem e da pressão que o homem coloca no meio ambiente” (E8.15.693).

Tratando-se de uma instituição que foi criada na sequência do encerramento de uma mina e com o intuito de revitalizar aquele território a nível ambiental, social e cultural, são muitas as atividades destinadas à sensibilização ambiental. Como exemplo deste tipo de atividades, o RSE8 indicou as seguintes: “A Mina Vai”, “A escola é uma mina”, projeto “*Life*”, expressas nas afirmações seguintes:

- “temos um produto que chamamos ‘A Mina Vai’” (E8.6.250)
- “escola de ciência viva de Lousal que se chama ‘A escola é uma mina’” (E8.6.267)
- “um projeto que nós temos que é um *Life*, um projeto *Life*” (E8.11.497).

As atividades de sensibilização consistem em atividades que se inserem na divulgação de boas práticas ambientais e na partilha de conhecimentos nessa área, tendo em vista a preservação e conservação da natureza.

Neste domínio, o RSE8 fez referência ao “projeto-piloto aqui no Lousal é o primeiro na Europa em que associa restauro geomorfológico a restauro geoquímico e a restauro ecológico” (E8.12.535) e mencionou que “temos outros produtos, como por exemplo um show de ciência” (E8.15.680).

Outro tipo de atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência indicado pelo RSE8 foram as exposições. Este tipo de atividade permite a divulgação de conteúdos de diversa natureza e apresentam sempre uma forte componente experiencial, como se pode ler na afirmação seguinte: “nós temos algumas exposições que são mais contemplativas, mas mesmo essas têm interação” (E8.12.553).

Além disso, o RSE8 mencionou que no Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência se realizam exposições elaboradas em colaboração com os alunos da Faculdade de Belas Artes, tendo afirmado que “temos aqui exposições dos alunos de Belas Artes” (E8.20.931).

Adicionalmente, o RSE8 destacou as atividades realizadas no contexto da participação do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência em eventos ou feiras temáticas e/ou da especialidade. conforme se se pode ler na afirmação seguinte: “temos a participação em eventos. Nós estamos sempre na Feira de Grândola, estamos sempre na Feira de Minerais e Gemas e Fósseis em Lisboa, temos a Feira de Chocolate” (E8.15.687).

A comemoração de datas festivas ou dias temáticos é outro tipo de atividades dinamizadas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, conforme referido pelo RSE8 na afirmação seguinte: “temos atividades que são atividades comemorativas, por exemplo, comemoramos alguns dias, algumas semanas que evocam um ou outro tema e desenvolvemos atividades” (E8.15.673).

Por último, o RSE8 indicou as visitas realizadas ao complexo mineiro afirmando que “temos a visita aos espaços que também tem um programa fixo. Nós temos um determinado conteúdo em determinados espaços e esse conteúdo é explorado” (E8.15.660), ou seja, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência promove visitas guiadas onde aborda conteúdos diversos ligados à atividade mineira e a outras áreas do saber.

Quanto à cadência das atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva – Mina de Ciência esta é diária. Apesar do RSE8 não mencionar diretamente que a **regularidade das atividades promovidas** é diária, pode-se depreender das afirmações do RSE8 que são realizadas todos os dias atividades educativas.

De facto, sobre este assunto o RSE8 afirmou que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência está aberto “todos os dias menos à segunda-feira que fechamos e fechamos no dia de Ano Novo e no dia de Natal, porque de resto estamos sempre abertos.” (E8.23.1075), sendo que segundo o RSE8 “está sempre a acontecer

qualquer coisa. Há a visitação em geral, mas como nós também temos em cada mês, temos sempre programas especiais para os dias comemorativos, para as semanas” (E8.24.1077).

Atentas as afirmações anteriores e a seguinte na qual o RSE8 assume que “temos um conjunto de atividades que são regulares, visitas” (E8.15.668), pelo que se pode inferir que a regularidade das atividades é diária.

Embora a regularidade das atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência seja diária, existem atividades que decorrem em períodos específicos. Segundo o RSE8, a atividade “A escola é uma mina” realiza-se durante o ano letivo, conforme consta da afirmação seguinte: “‘A escola é uma mina’ onde nós recebemos todas as semanas, entre novembro e maio (...) todas as escolas do primeiro ciclo do concelho de Grândola” (E8.6.268). Portanto, este tipo de atividades apenas acontece e, período escolar, entre os meses de novembro a maio.

No que respeita aos **critérios na elaboração/planificação das atividades**, os dados recolhidos através da entrevista realizada ao RSE8 tornaram evidente que a conceção e planeamento das atividades não está condicionada por critérios preestabelecidos.

Por outras palavras, os técnicos têm toda a liberdade para propor e desenvolver atividades, existindo, de acordo com o RSE8, a preocupação em dar liberdade criativa à equipa. De facto, o RSE8 sobre este assunto afirmou que “nós procuramos não ter uma limitação ou uma linha de orientação que seja muito restrita, que restringe muito. O pensamento tem de ser muito aberto.” (E8.16.738), acabando por concluir que “não, não existe. Nós não queremos estar demasiado condicionados” (E8.16.727). Daqui resulta que “as atividades são pensadas de forma livre, completamente livre” (E8.16.749).

Apesar do RSE8 fazer questão de realçar que as atividades são pensadas e planeadas de forma livre, sem obedecer a critérios muito fechados, na verdade, as inferências recolhidas demonstram que, são seguidos alguns critérios.

O RSE8 referiu que “nós temos o cuidado de garantir que todos os meses há um conjunto de atividades que preenche o nosso plano de atividades e que dá resposta às diferentes frentes que nós temos de trabalho” (E8.15.704), ou seja, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência procura disponibilizar uma oferta educativa muito variada, daí que a diversidade de atividades possa ser considerada um critério seguido na elaboração e planificação das atividades educativas.

O outro critério tido em conta na conceção e planeamento de atividades educativas é a celebração de datas comemorativas. Segundo o RSE8, as atividades educativas são planeadas de forma a assinalar e comemorar determinadas efemérides, daí que o RSE8 tenha referido que “quando nós tivemos o ano internacional da tabela periódica era incontornável que nós íamos ter que ter uma atividade relacionada com a tabela periódica.” (E8.16.740).

Na mesma linha de pensamento, o RSE8 afirmou que “temos o Dia Internacional da Água. A importância da água para a sociedade, para o ser humano e para a vida é incontornável que esse dia tenha de ser comemorado” (E8.16.743).

Em relação aos **intervenientes na planificação e implementação das atividades**, apurou-se que é a equipa, “é toda uma equipa” (E8.15.699) do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que é a responsável pelo planeamento e dinamização das atividades. O processo de conceção das atividades como foi atrás referido é feito pelos vários elementos da equipa, sendo que cada um deles pode apresentar as propostas que entender.

Quando chega o momento de planear as atividades “as pessoas ou têm propostas individuais ou já se agruparam em subgrupos internamente para apresentar propostas para determinar um conjunto de atividades, exposições” (E8.5.194). Assim, muitas das atividades disponibilizadas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência resultam do trabalho produzido pela sua equipa, daí o RSE8 afirmar que “temos um conjunto de atividades que são desenvolvidas pela equipa” (E8.13.568).

A planificação das atividades é assegurada pela equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que a sistematiza no plano de atividades. Em cada mês a equipa promove e divulga as atividades previstas no plano, conforme indica o RSE8 na afirmação seguinte. “nós temos essa planificação que é anual e depois temos uma equipa que vai preparando mês a mês um plano de atividades de divulgação, de comunicação” (E8.16.720).

Por vezes, os parceiros institucionais também colaboram nos trabalhos de conceção e planificação das atividades. A intervenção de entidades externas acontece ou porque é necessário contar com o contributo científico de algum dos parceiros, como é o caso de algumas exposições, ou porque o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência é desafiado para esse efeito.

Apesar de a maior parte das atividades serem elaboradas pela equipa, existem outras que foram produzidas por entidades externas, como evidencia a afirmação do RSE8 sobre esta matéria: “todas as exposições que lá estão, às vezes são exposições

produzidas pelos centros de investigação ou pelas universidades ou por equipas científicas, mas a maior parte das vezes são exposições que são desenvolvidas pela nossa equipa” (E8.10.463).

Noutras situações, segundo o RSE8, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência desenvolve atividades em parceria com o Município de Grândola, tendo a esse respeito afirmado que “desenvolvemos atividades em colaboração com a Câmara” (E8.16.747), sendo que a responsabilidade de planificar e dinamizar as atividades é da equipa, contudo, reconhece que por vezes colaboram o Município, como se pode ler na afirmação seguinte: “não, é só a equipa internamente que pensa as atividades, o que não somos é completamente fechados. Podemos ter, por vezes, e temos, muitas vezes a Câmara Municipal é uma entidade que nos lança o desafio” (E8.17.760).

No tocante ao estabelecimento de **parcerias com entidades e envolvimento da comunidade**, a informação recolhida permite afirmar que as parcerias existentes, revestem-se de uma certa informalidade, pois o RSE8 mencionou que “não existe um protocolo, é informal” (E8.9.387).

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência conta com a colaboração de alguns parceiros, com destaque para as entidades ligadas à comunidade académica e científica conforme realçado pelo RSE8 na afirmação seguinte: “as nossas parcerias estão muito mais no domínio do tecido científico do que propriamente de parceiros pontuais à volta, em termos de supressão de necessidades” (E8.9.382).

De facto, o RSE8 reconheceu que “temos uma fortíssima ligação ao tecido académico e ao tecido de investigação nacional” (E8.8.367), ou seja, entre o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência e a comunidade académica e científica existe uma grande proximidade, sendo habitual a colaboração mútua.

Neste domínio, o RSE8 mencionou também a existência de uma parceria com a Faculdade de Belas Artes conforme se pode ler nas afirmações seguintes:

- “nós temos uma parceria, por exemplo, com a Faculdade de Artes” (E8.20.918);
- “temos aqui uma parceria que nos veio pela mão da Câmara Municipal de Grândola que é com a Faculdade de Belas Artes” (E8.20.929).

Além das parcerias atrás referidas, o RSE8 indicou que colaboram com a comunidade escolar através da realização de estágios, tendo referido que “não temos parcerias formalizadas com entidades em redor, o que nós temos efetivamente é a colaboração com escolas que tentamos apoiar, tentamos dar o nosso melhor proporcionando estágios às pessoas” (E8.8.364).

A aproximação à comunidade faz-se, portanto, através do estabelecimento, ainda que informal, de parcerias, mas também da participação dos membros da comunidade envolvente. Segundo o RSE8, desde cedo houve a preocupação em integrar o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência na dinâmica local, daí que a população seja chamada a decidir sobre alguns projetos, conforme se infere da leitura da seguinte afirmação: “fizemos um envolvimento total da população antes de tomar qualquer decisão. Isto está em território privado, isto é vosso, nós queremos mostrar, o objetivo é fazer isto e isto, limpar, manter, mostrar, explicar” (E8.22.1013).

O RSE8 apontou outro exemplo em que a comunidade foi envolvida, tendo referido que “a inauguração oficial foi no dia anterior, com a comunidade. No dia anterior convidámos toda a comunidade e fizemos a visita à mina” (E8.22.1003).

Por fim, o RSE8 sobre o envolvimento da comunidade fez referência a um núcleo expositivo existente no Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência no qual é dado destaque a personalidades daquele território, afirmando que “nós temos um conteúdo à entrada que se chama "Os rostos do Lousal". Esse conteúdo foi criado porque para a população local as imagens que lá aparecem para nós são uma data de pessoas” (E8.22.996).

Em relação aos **custos da participação nas atividades** constatou-se que os utilizadores para usufruírem das atividades têm de pagar ingresso, ou seja, “os visitantes pagam um valor de entrada” (E8.4.156). Na perspetiva do RSE8, os utilizadores “pagam um valor de visita que é muito pouco significativo” (E8.13.586), valor esse que consta de “um preçário, mas é um valor simbólico porque não cobre nem de longe nem de perto os custos que estão associados à visita que vão fazer” (E8.4.159).

Embora a participação nas atividades implique ao pagamento de um valor de entrada, o RSE8 salientou que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência tem uma política de preços sociais para fazer face às dificuldades de pagamento que os utilizadores eventualmente possam manifestar, sendo que nessas situações “temos resposta para isso, que se chama bilheteira solidária” (E8.18.844).

Assim, “se as pessoas não têm a possibilidade de pagar esse valor, nunca em caso algum, deixam de nos visitar” (E8.18.833), o mesmo acontece no caso das escolas, pois o RSE8 referiu que “quando a escola não tem capacidade de garantir, telefonamos e para mim, não vão deixar de vir, entram, entram como convidados” (E8.18.839).

Para concluir a questão sobre os custos da participação, o RSE8 manifestou a sua opinião a esse respeito, tendo afirmado que “o custo é fundamental. O que não tem um custo não tem valor e, portanto, é bom que haja um custo para as pessoas

perceberem que aquilo tem valor.” (E8.18.831), isto é, na sua opinião é importante que a participação nas atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência tenha um custo associado para que os utilizadores lhe atribuam valor, todavia, em momento nenhum o custo pode ser um entrave à participação dos utilizadores nas atividades.

Apesar de defender que o custo não pode condicionar a participação, o RSE8 reconheceu que “não, o custo não pode influenciar. O custo influencia, mas não pode influenciar” (E8.18.828).

Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE

A análise de conteúdo da entrevista realizada ao RSE8 permitiu a identificação das inferências que constam na tabela seguinte relativas à **Categoria E – Estruturação da oferta educativa do SE** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
E. Estruturação da oferta educativa do SE	E1. Modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a	Não segue um modelo em específico	E8.19.865	E8.19.870	1	2
		Abordagem Baseado na interação	E8.19.876			1
	E2. Pilares, influências e/ou referências teóricas	Comunidade científica	E8.19.883		1	1
	E3. Estruturação e segmentação da oferta educativa	Segmentada em função do tipo de público	E8.19.851 E8.19.854	E8.19.863	1	3
	E4. Perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores	Necessidade de adaptar ao tipo de público	E8.15.668 E8.15.669 E8.15.676	E8.15.677 E8.24.1096	1	5
		Atividades com diferentes níveis de complexidade	E8.19.856	E8.19.859		2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 94 – Categoria E – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, de acordo com a informação recolhida através da entrevista realizada ao RSE8, “não” (E8.19.865) segue nenhum **modelo pedagógico/abordagem pedagógica adotado/a**. Quando questionado sobre

este assunto, o RSE8 não vinculou a atividade educativa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência a nenhum modelo pedagógico, tendo referido que “(...) nós não seguimos nenhum modelo pedagógico em particular, mas temos algumas filosofias que se encaixam em diferentes modelos pedagógicos” (E8.19.870).

Conquanto, o RSE8 reconheceu que o trabalho que desenvolvem assenta em algumas premissas, nomeadamente o carácter interativo dos conteúdos e o carácter prático e exploratório das atividades educativas, daí que tenha afirmado que:

se quisermos dizer que há um modelo pedagógico, sim, o nosso modelo pedagógico seria o da interação, o de mexer na massa, o de fazer, porque as pessoas aprendem mais quando aprendem fazendo do que quando aprendem ouvindo, ouvindo é o que aprendem menos (E8.19.876).

Em termos de **pilares, influências e/ou referências teóricas**, o RSE8 não especificou nenhum nome nem entidade, contudo, salientou que a atividade do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência suporta a sua atividade no conhecimento científico, contando com a colaboração de vários investigadores e do conselho científico, pois trata-se de uma instituição que tem por base a promoção da ciência.

Assim, a este respeito o RSE8 afirmou que “se nós entramos em domínios que nos possam escapar do ponto de vista do nosso conhecimento exato, então sim, nós aí temos artigos científicos, temos o nosso conselho científico, temos todos os investigadores à nossa disposição” (E8.19.883).

No que concerne à **estruturação e segmentação da oferta educativa**, as inferências recolhidas para esta subcategoria de análise demonstram que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência organiza a sua oferta em função dos públicos, tendo o RSE8 afirmado que “sim, está estruturada, está segmentada e a própria comunicação também está dirigida para os diferentes públicos.” (E8.19.851).

Adicionalmente, referiu que a oferta educativa direcionada ao público escolar está organizada por níveis de ensino, como se pode ler na afirmação seguinte: “está segmentada por níveis de ensino, fundamentalmente, e quando estamos a pensar nisto estamos a pensar fundamentalmente nas escolas. Está segmentada por níveis de ensino. Para o público em geral, não.” (E8.19.854). Portanto, a oferta educativa “para o público escolar está segmentada pelos níveis de ensino” (E8.19.863) e para o restante público isso não se verifica.

Relativamente à **perceção da adequação das atividades/conteúdos aos utilizadores**, constatou-se que o RSE8 considera necessário proceder à adaptação dos conteúdos e atividades ao tipo de público a que se destinam ou que as frequenta. Segundo o RSE8, “temos um conjunto de atividades que são regulares, visitas, mas que têm um discurso que é adaptado ao grupo que está a visitar” (E8.15.668), ou seja, o conteúdo e forma como este é apresentado tem em consideração o público que participa nas atividades. A necessidade de adaptar o discurso foi novamente mencionada pelo RSE8, podendo depreender-se que esta é uma questão relevante, conforme se pode ler na afirmação seguinte: “é muito difícil quando temos famílias em que temos jovens, muitos jovens, em que temos seniores, em que temos pessoas que são altamente qualificadas numa determinada área e isso obriga-nos a uma enorme plasticidade no nosso discurso” (E8.15.669).

As atividades educativas e os conteúdos abordados nas mesmas têm em conta o público-alvo, ou seja, o “desenvolvimento dessas atividades também é feito em função de quem nos vai visitar ou receber para esta promoção destes dias” (E8.15.676). Além disso, o RSE8 reconhece a necessidade de adaptar as atividades ao próprio local onde elas são dinamizadas, dando como exemplo uma das atividades: “temos depois o produto que é a “A Mina Vai”, que também é pensado e é feito em função do local onde se vai” (E8.15.677).

A constatação de que é importante proceder à adequação das atividades traduz-se no facto de a mesma atividade conter diferentes graus de complexidade, consoante o público que participa nela. Assim, segundo o RSE8 “cada atividade, todas as atividades que nós fazemos, têm pelo menos dois níveis de leitura, ou três, que é a aproximação mais simples ou menos profunda” (E8.19.856), isto é, a mesma atividade disponibiliza conteúdos diferentes, adaptados às necessidades dos seus utilizadores.

Efetivamente, “os monitores estão preparados para aprofundar os conteúdos e podem ainda ir mais a fundo quando estamos perante um especialista” (E8.19.859), o que remete para a questão da adaptação do discurso e para a enorme plasticidade dos técnicos do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência se adaptarem às situações com que são confrontados. No referente a esta questão, o RSE concluiu que “nós customizamos a visita” (E8.24.1096), o que revela a perceção de que é necessário adaptar os conteúdos e atividades.

Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Todas as afirmações registadas para a **Categoria F – Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE** e que sustentam a apresentação dos resultados a seguir apresentados, constam da tabela seguinte:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		U E	U F
F. Perceções sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE	F1. Tipo de aprendizagens proporcionadas	Aprendizagens no domínio das ciências da terra	E8.17.77 6		1	1
		Aprendizagens no domínio das ciências da vida	E8.17.77 4			2
		Aprendizagens no domínio das ciências físicas	E8.21.95 0			1
		Aprendizagens associadas à indústria mineira	E8.12.54 0	E8.17.777		2
		Aprendizagens na área da sociologia	E8.17.77 8 E8.17.78 4	E8.21.956		3
		Aprendizagens no âmbito da cidadania	E8.20.89 8 E8.20.90 2	E8.20.906		3
		Aprendizagens em educação ambiental	E8.17.77 9 E8.21.94 7	E8.21.949		3
		Aprendizagens em várias áreas	E8.20.92 2			1
	F2. Perceções sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores	Necessidades satisfeitas	E8.18.80 6 E8.18.81 5 E8.20.89 5	E8.20.926 E8.21.965 E8.23.103 5	1	6
	F3. Articulação com os currículos escolares	Existe articulação com os currículos escolares, mas nem sempre	E8.15.68 1	E8.16.749	1	2
	F4. Características das aprendizagens realizadas	Espaço/contexto de educação não-formal	E8.4.166 E8.17.78 7	E8.19.880	1	3
		Exploração dos conteúdos de uma forma mais prática	E8.13.57 7 E8.13.58 3		2	2
		Aprendizagens partilhadas (todos	E8.15.66 3		1	1

		aprendem com todos)				
		Sentimento/emoção associada às aprendizagens	E8.18.820		1	1

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 95 – Categoria F – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

A subcategoria de análise **tipo de aprendizagens proporcionadas** contabiliza diversas inferências, num total de 16 inferências, o que pode ser entendido sendo um aspeto relevante do ponto de vista do RSE8. No referente ao tipo de aprendizagens proporcionadas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, estas podem ser tipificadas da seguinte forma:

- a. aprendizagens no domínio das ciências da terra;
- b. aprendizagens no domínio das ciências da vida;
- c. aprendizagens associadas à indústria mineira;
- d. aprendizagens na área da sociologia;
- e. aprendizagens no âmbito da cidadania;
- f. aprendizagens em educação ambiental;
- g. aprendizagens noutras áreas.

Em termos de aprendizagens no domínio das ciências da terra, o RSE8 mencionou que as atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência permitem a partilha e aquisição de conhecimentos em geologia, pois através das atividades “podemos estudar a geologia” (E8.17.776).

As aprendizagens no domínio das ciências da vida resultam da promoção de atividades que dão a conhecer a biodiversidade existente numa mina, dado que “quando vamos visitar o interior de uma mina podemos explorar muitíssimas coisas. Podemos explorar a biologia que existe nas cavernas e nas profundidades e nas zonas com ausência de luz” (E8.17.774).

Além disso, concorre para a realização de aprendizagens na área das ciências físicas, uma vez que numa mina “temos a área da físico-química, porque o facto de termos aqui a geração de águas ácidas, etc., permite explorar esse domínio e permite explorar como é que a química evolui para processos industriais que beneficiam a sociedade” (E8.21.950).

Outro domínio em que é possível efetuar aprendizagens trata-se da área da indústria mineira. Dado que o centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência se

encontra instalado num antigo complexo mineiro, as atividades ali promovidas dão a conhecer as várias componentes em que se estrutura uma empresa desta natureza. De facto, “este espaço é um espaço que permite mostrar às pessoas tudo, o que as minas fizeram de mal no passado, o que as minas estão impedidas de fazer na atualidade” (E8.12.540), e “podemos explorar a tecnologia, que é a engenharia de minas e a capacidade que o homem tem de chegar e onde chega” (E8.17.777).

A área da sociologia é outra das áreas em que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência proporciona aprendizagens. Através da exploração do tema “minas” os utilizadores daquela instituição ficam a conhecer o contexto social em que a mina está/estava inserida, por isso, nas atividades educativas “podemos explorar a sociologia e o que é a sociedade, o que é que são as minas da sociedade e as sociedades” (E8.17.778).

Ademais, “podemos pegar na visita à mina e falar na evolução histórica da sociedade de há 5 mil anos atrás até à atualidade e a projeção para o futuro” (E8.17.784). Portanto, as atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência têm “também capacidade de passar alguma informação na área da sociologia, porque estamos numa aldeia mineira” (E8.21.956).

As aprendizagens associadas à questão da cidadania também foram apontadas pelo RSE8 como uma área em que as atividades desenvolvidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência proporcionam aprendizagens. Neste particular, o RSE8 salientou a participação nas atividades permite aos utilizadores a aquisição de conhecimentos fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, tendo afirmado que:

- “a geocidadania é uma expressão que o que pretende dizer, pretende criar conhecimento na área da geologia e geodinâmica que permita às pessoas terem uma contribuição e uma cidadania que seja mais informada” (E8.20.898);
- “é uma forma de nós mostrarmos como é que a ciência e a tecnologia estão ao serviço da sociedade. E, portanto, isto é formação em cidadania” (E8.20.902);
- “isso é formar no domínio da geocidadania” (E8.20.906).

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência proporciona também aprendizagens em educação ambiental. A este respeito, o RSE8 destacou que nas atividades educativas promovidas “podemos explorar o ambiente e os impactos que as minas geram no ambiente” (E8.17.779).

Esta é, de facto, uma área em que aquela instituição concorre para a divulgação de boas práticas ambientais, pois “temos a questão ambiental” (E8.21.949), não se

limitando apenas a fornecer conteúdos associados à geologia, pelo contrário, “além dos recursos minerais, também dos recursos associados, nomeadamente à agricultura, porque temos aqui o montado à nossa volta e isso é uma mais-valia enorme que nos permite explorar também esse domínio” (E8.21.947).

Neste domínio o RSE8 acaba por concluir que “temos alguma capacidade de transmitir informação e conhecimento na área do ambiente, na área da geologia e dos recursos minerais” (E8.21.945), sendo sua expectativa que o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência possa proporcionar aprendizagens nas mais variadas áreas, uma vez que afirmou que “nós queremos que as pessoas aprendam em todas as áreas” (E8.20.922).

Quando confrontado com a questão da satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores que participam nas atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, a resposta do RSE8 foi inequívoca. A **perceção sobre a satisfação das necessidades de aprendizagem dos utilizadores** é de que as necessidades de aprendizagem são “absolutamente” (E8.20.895) satisfeitas.

Na ótica do RSE8, “é absolutamente fundamental que as pessoas tomem consciência, independentemente do seu nível de formação, tomem consciência que sabem um pouco mais do que aquilo que pensam e que vão daqui com conhecimentos novos” (E8.18.806), ou seja, importa dinamizar atividades que acrescentem conhecimento aos utilizadores.

A mesma ideia é reiterada pelo RSE8, na afirmação seguinte, ao referir que “quando vão daqui, levam algo novo a acrescentar aquilo que é o seu conhecimento pessoal que lhes permite saírem daqui, sentirem que se enriqueceram por terem vindo aqui” (E8.18.815).

Mais do que a perceção de que os utilizadores do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência saem com as necessidades satisfeitas, o importante para o RSE8 é que os utilizadores sintam que o tempo que passaram naquele espaço lhes acrescentou algum conhecimento. De facto, segundo o RSE8 “temos a ambição de passar informação útil para as pessoas” (E8.20.926).

O *feedback* que têm em relação a este assunto, é de que normalmente as atividades promovidas excedem as expectativas dos utilizadores, não havendo conhecimento de uma situação em que isso não se verificou. Com efeito, o RSE8 referiu que “eu penso que nestes anos todos nós não tivemos nenhum visitante que saísse daqui dececionado ou, mais ainda, que não tivesse saído daqui com as expectativas

superadas, excedidas” (E8.23.1035) e, por conseguinte, “a sensação que nós temos é que as pessoas saem sempre do Lousal muito satisfeitas (E8.21.965).

No que toca à **articulação com os currículos escolares**, o RSE8 considerou que algumas das atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, como por exemplo, “o *show* de ciência está particularmente voltado para os *currícula* do secundário” (E8.15.681), isto é, abordam conteúdos que fazem parte dos currículos escolares.

Contudo, esta não é uma premissa para a criação e dinamização de atividades, uma vez que, em algumas situações existe essa articulação, porém, isso não é condição essencial, conforme afirmado pelo RSE8: “os currícula sim, mas, por exemplo, nós não obedecemos, não estamos condicionados pelos currícula escolares estritamente, de uma forma muito estrita” (E8.16.749).

Em termos de **características das aprendizagens realizadas**, o RSE8 destacou que o Centro Ciência Vida do Lousal – Mina de Ciência se trata de uma instituição que promove atividades educativas que se enquadram na modalidade de educação não-formal.

Neste âmbito, o RSE8 salientou que o papel daquela instituição consiste em proporcionar experiências e transmitir alguns conhecimentos aos seus utilizadores, inseridos numa lógica de promoção de aprendizagens ao longo da vida e desvinculada dos modelos pedagógicos tradicionais, conforme consta das afirmações seguintes:

- “a ciência que nós aprendemos durante a nossa vida, só 5 a 7% é que é estudada na escola, tudo o resto resulta das visitas a museus, espaços culturais, espaços de formação não-formal e é esse conhecimento que as pessoas vão acumulando ao longo da vida” (E8.4.166);
- “o aspeto mais interessante dos espaços de formação não-formal, é a capacidade que têm de interligar as diferentes disciplinas” (E8.17.787);
- “nós não queremos ser um espaço de formação formal, não podemos ir pela estratégia da formação formal. Temos que ir por uma estratégia completamente diferente da formação formal” (E8.19.880).

Outra característica das aprendizagens realizadas no contexto do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência consiste no carácter prático das atividades, ou seja, o utilizador aprende fazendo, explorando, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento.

De acordo com o RSE8, “há sempre necessidade de interação entre o visitante e o módulo para poderem apreender e explorar mais profundamente” (E8.13.577). Portanto, procura-se que o utilizador participe ativamente nas atividades e que este não seja um mero recetor da informação que está a ser disponibilizada.

O Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência assume-se como suporte do sistema de ensino formal, todavia, a forma como trabalha não assenta num modelo tradicional de ensino, pelo contrário, tem uma componente prática e de exploração muito vincada, como defende o RSE8 na afirmação seguinte: “temos que ser um suporte para os professores, para o sistema de ensino, para que essa exploração mais “mãos na massa” possa acontecer de forma fluída e de forma democrática para todos” (E8.13.583).

O facto de o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência não seguir o modelo tradicional de ensino leva a que os participantes nas atividades sejam agentes ativos na construção do seu saber e a que sejam simultaneamente aqueles que aprendem e aqueles que ensinam, como ilustra a afirmação do RSE8 ao mencionar que:

um *feedback* de que estão a compreender e que estão a acompanhar o que nós queremos ensinar e temos que não ter a pretensão de que só nós é que vamos ensinar, porque nós aprendemos muitas vezes com os visitantes muitas coisas (E8.15.663).

Por fim, no tocante às características das aprendizagens realizadas pelos utilizadores do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, o RSE8 destacou que os técnicos procuram imprimir algum tipo de emoção às atividades que promovem, uma vez que consideram que deste modo conseguem promover aprendizagens significativas, conforme se depreende das palavras do RSE8 ao afirmar que “nós só criamos uma memória se tivermos uma aprendizagem com uma emoção associada. E isso tem de ser explorado, por isso é que é muito importante a parte social casada com a parte científico-tecnológica” (E8.18.820)

Categoria G – Divulgação das atividades

Na tabela seguinte que identifica as inferências relativas à **Categoria G – Divulgação das atividades** e respetivas subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
G. Divulgação das atividades	G1. Principais formas de divulgação	Passa a palavra	E8.21.966	E8.24.1103	1	2
		Redes sociais	E8.24.1102			1
		Canal YouTube	E8.24.1107			1
		<i>Flyers</i>	E8.24.1110			1
		Telefone e correio eletrónico	E8.24.1114			1
	G2. Responsável pela divulgação	Um dos elementos da equipa	E8.25.1126	E8.25.1131	1	2
	G3. Perceções sobre a forma e alcance da divulgação	Funciona, traz retorno	E8.25.11.36	E8.25.11.39	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 96 – Categoria G – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

As estratégias de divulgação das atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência assentam fundamentalmente na divulgação de proximidade e nos meios digitais.

Como **principais formas de divulgação**, o RSE8 mencionou que uma das formas mais eficientes de divulgação é o passa palavra, referindo que “uma das nossas estratégias de comunicação é o passa palavra, porque é económico e genuíno porque quem está a passar a palavra não está a passar porque lhe foi encomendado um serviço ou pago para fazer, está a passar porque genuinamente gostou” (E8.21.966), daí que considere que a melhor divulgação “é feita pelo passa a palavra, que é uma estratégia que nós achamos que é fundamental” (E8.24.1103).

A divulgação de proximidade também é efetuada através da distribuição de folhetos, tendo afirmado que “temos *flyers* que distribuímos” (E8.24.1110) e do contacto direto “por telefone ou por correio eletrónico” (E8.24.1114) com os potenciais utilizadores.

Outra forma de divulgação utilizada pela Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência são os meios digitais, nomeadamente, as redes sociais e o canal YouTube, tendo afirmado que “a nossa divulgação é feita por intermédio de redes sociais” (E8.24.1102) e referindo que “temos um canal *YouTube*” (E8.24.1107).

Relativamente ao **responsável pela divulgação**, o RSE8 identificou um dos elementos da equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. De acordo com o RSE8, “há alguém responsável. Nós temos uma pessoa que neste momento não está ainda em pleno a fazer isso, porque ainda está em processo de formação nessa

área” (E8.25.1126), ou seja, as tarefas inerentes à divulgação das atividades educativas estão atribuídas a um dos elementos da equipa.

Esse elemento ainda está a receber formação nessa área, mas está-lhe atribuída essa responsabilidade, como demonstrada a afirmação seguinte: “temos uma pessoa, que é a Vânia, que está a começar a entrar nesse processo e a fazê-lo” (E8.25.1131)

Na perspetiva do RSE8, a forma como a divulgação das atividades está a ser efetuada “traz retorno, nota-se claramente” (E8.25.11.36). As **perceções sobre a forma e alcance da divulgação** são de que esta funciona e produz os resultados esperados, pois quando por algum motivo deixam de divulgar as atividades nota-se uma quebra na procura, conforme mencionado pelo RSE8: “nós vimos perfeitamente a queda da procura porque aquele trabalho não estava a ser feito” (E8.25.1139).

Categoria H – Registo e avaliação das atividades

A tabela seguinte sistematiza as inferências registadas na **Categoria H – Registo e avaliação das atividades** e respetivas subcategorias de análise da entrevista efetuado ao RSE8 e que suportam os resultados apresentados:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF
H. Registo e avaliação das atividades	H1. Registo das atividades promovidas	Não é efetuado o registo sistemático	E8.23.1069		1	1
	H2. Métodos e procedimentos de avaliação das atividades	Avaliam, mas existe margem para crescerem neste domínio	E8.25.1144	E8.25.1147	1	2
		Inquéritos de avaliação	E8.25.1148			1
		Caixa de sugestões e livros de reclamações	E8.25.1152			1
		Autoavaliação	E8.26.1199	E8.26.1215		2
	H3. Perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades	Dados tratados na reunião anual de avaliação e planeamento da atividade	E8.26.1183	E8.26.1186	1	2

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência

Tabela 97 – Categoria H – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

A inferência registada na subcategoria **registo das atividades promovidas** pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, revela que esta não era uma prática

instituída. Segundo o RSE8, o “registo sistemático não fazemos porque o volume é muito grande e não havia possibilidade de o fazer” (E8.23.1069), ou seja, por norma não efetuam o registo das atividades que promovem, uma vez que estas são tantas que se torna inviável efetuar o registo.

No concernente aos **métodos e procedimentos de avaliação das atividades**, o RSE8 afirmou que efetuam a avaliação das atividades, embora reconheça que neste aspeto existe margem de melhoria. Com efeito, as afirmações recolhidas durante a entrevista revelam que “isso aí é um domínio onde nós podemos crescer muito” (E8.25.1144), o que significa que na opinião do RSE8, neste aspeto “não estamos ao mais alto nível daquilo que gostaríamos, mas sim, temos avaliação” (E8.25.1147).

Segundo o RSE8, a avaliação das atividades pode ser efetuadas por vários meios. Em alguns dos casos, as atividades são avaliadas pelos utilizadores através do preenchimento de um inquérito, pois afirmou que “temos atividades que necessariamente têm que ter inquéritos feitos, por exemplo, as atividades da “Mina vai à Praia”, as atividades Ciência Viva no Verão, todos os participantes são convidados a preencher um inquérito” (E8.25.1148).

Outra forma de avaliar as atividades promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, segundo o RSE8 consiste na recolha de sugestões, existindo para esse fim uma caixa de sugestões e ainda o livro de reclamações, conforme registado na afirmação seguinte: “Temos também caixa de sugestões, temos livro de elogios e livro de reclamações” (E8.25.1152).

Para além dos mecanismos de avaliação externa das atividades, o RSE8 salientou que internamente também avaliam o seu desempenho nas atividades. A equipa do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência realiza “formações internas, o *refreshment* da visitação, em que nós nos colocamos na posição de visitantes” (E8.26.1199) para conseguir avaliar o desempenho dos membros da equipa. Na ótica do RSE8 esta é uma forma de autoavaliação, pois afirmou que “isto também é uma forma de fazermos, neste caso, será uma autoavaliação.” (E8.26.1215).

Os dados recolhidos através dos diferentes mecanismos de avaliação (interna e externa), de acordo com o RSE8, são objeto de análise na reunião anual que efetua o balanço do desempenho do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. O RSE8 afirma que “esse tratamento é feito antes daquela reunião anual, quando fazemos a análise SWOT da nossa atividade” (E8.26.1183) e que “fazemos essa análise e depois esses dados são tratados na nossa reunião anual” (E8.26.1186) deixa transparecer que os dados recolhidos através da avaliação das atividades são tidos em conta no

planeamento de novas atividades. Por conseguinte, as **perceções sobre a pertinência da avaliação das atividades** são de que avaliar é importante, pois pode contribuir para a melhoria da oferta educativa.

Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

De seguida, apresentam-se os registos obtidos durante a entrevista ao RSE8 no atinente à **Categoria I – Caracterização do público-alvo do SE e sua participação**:

Categoria	Subcategoria	Conteúdo	Unidades de Registo (UR)		UE	UF	
I. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação	11. Público-alvo das atividades promovidas	Toda a sociedade em geral	E8.27.1226	E8.27.1236	1	2	
	12. Perfil dos utilizadores	Variável consoante o espaço que visitam (mas sobretudo público escolar e sénior)	E8.27.1123	E8.27.1244	1	5	
			E8.27.1240	E8.27.1245			
			E8.27.1242				
	13. Participação do público nas atividades	Público fidelizado	E8.4.151	E8.27.1249	1	3	
			E8.21.976				
			E8.28.1266	E8.28.1272			
E8.27.1258							1
		Manifestam abertamente se gostam ou não	E8.28.1272a			1	

Legenda: UR – Unidades de Registo; UE – Unidades de enumeração; UF: Unidades de frequência
Tabela 98 – Categoria I – Centro Ciência Viva do Lousal - Mina de Ciência: UR, UE e UF

Na entrevista realizada ao RSE8, uma das questões colocadas prendia-se com o **público-alvo das atividades promovidas** pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.

Sobre este assunto, o RSE8 afirmou que “o nosso público-alvo é a sociedade em geral toda, nacional, estrangeira, público em geral famílias, turistas e escolas” (E8.27.1226), ou seja, o RSE8 não identificou um público em concreto, uma vez que no seu entender “o nosso público-alvo, é efetivamente toda a gente” (E8.27.1236).

Portanto, as atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva – Mina de Ciência não tem, como destinatários, um público em específico, mas sim todos aqueles que pretendam explorar as atividades, independentemente da idade, género, proveniência geográfica, etc.

Em relação ao **perfil dos utilizadores**, o RSE8 destacou diferentes perfis de utilizadores consoante os espaços do complexo mineiro onde o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência desenvolve a sua atividade.

De acordo com as inferências recolhidas neste domínio, os utilizadores do Museu Mineiro são sobretudo seniores, como comprovam as afirmações do RSE8 que afirmou que “os públicos predominantes do Museu são seniores” (E8.27.1123), ideia reforçada na afirmação seguinte: “se isolarmos o Museu, os seniores dominam no Museu.” (E8.27.1244). No caso do espaço da galeria da mina, este é visitado por todo o tipo de público, como demonstrado nas palavras do RSE8 que afirmou que “se isolarmos a galeria não temos assim, é muito diverso, é completamente de largo espectro” (E8.27.1245).

Quanto ao público escolar, o RSE8 conseguiu identificar que os utilizadores que visitam o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência integrados em grupos escolares oscila entre os alunos do terceiro ciclo e os alunos do ensino secundário. A este respeito, o RSE8 afirmou que “em termos de público escolar nós somos terceiro ciclo e secundário. Há anos em que predomina o terceiro ciclo, há anos em que predomina o secundário, preferencialmente esse é o perfil” (E8.27.1240).

Em suma, no referente ao perfil do utilizador do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência o RSE8 não identificou um perfil do utilizador, dado que o público que o utiliza é muito diversificado. Todavia, referiu alguns dos utilizadores que visitam a instituição com mais frequência, destacando que estes variam em função do espaço que visitam, conforme consta da afirmação seguinte: “Em termos de visitantes, divide-se entre espaços. De uma maneira geral, são jovens adultos, pessoas no ativo, famílias com filhos jovens ou adolescentes, são o nosso público principal” (E8.27.1242).

No que se prende com a **participação do público nas atividades**, o RSE8 caracterizou-a da seguinte forma: “vêm com muita curiosidade, com muita motivação” (E8.28.1272), isto é, os utilizadores do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência demonstram interesse em participar nas atividades educativas, sendo que em alguns casos preparam, estudam previamente os conteúdos abordados durante as atividades, conforme se pode inferir da leitura da afirmação do RSE8: “acontece tudo, nós temos visitantes que chegam aqui “Deixa lá ver o que é que é aquilo”, como temos visitantes que chegam aqui e já vêm com isto muito bem estudado e sabem o que querem e que vêm muito motivados” (E8.28.1266).

Os utilizadores do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, de acordo com o RSE8, especificamente os pertencentes a “faixas etárias mais novas é um

espetáculo, são absolutamente transparentes: se não gostam, adormecem em cima de um banco” (E8.28.1272a), pelo que importa criar e disponibilizar atividades educativas capazes de captar a atenção dos utilizadores e consequentemente de os fidelizar.

A questão da fidelização dos utilizadores assume uma importância significativa como se percebe da afirmação do RSE8 que reconhece que os utilizadores “querem voltar, porque também é muito importante nós fidelizarmos públicos” (E8.21.976).

De facto, o público do Centro Ciências Viva do Lousal – Mina de Ciência não é pontual, pelo contrário, é habitual repetirem a visita, o que é revelador da capacidade desta instituição em fidelizar os seus utilizadores. Com exemplo disso, o RSE8 afirmou que “nós temos escolas que nos são fiéis desde o ano 1 até, estamos a um mês de fazer 13 anos, e que nos visitaram todos os anos” (E8.4.151). Mais tarde, reforçou esta ideia afirmando que “a repetição da visita acontece porque querem trazer alguém amigo e, então, voltam.” (E8.27.1258). O RSE8 rematou esta questão ao assumir que “as pessoas acabam por vir com alguma regularidade” (E8.27.1249).

23.8.4. Síntese dos resultados do caso Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência

Os dados recolhidos no âmbito do caso Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência permitiram chegar aos seguintes resultados:

- **Motivos para a criação:** a criação do Centro Ciência Viva do Lousal está associada à necessidade de revitalizar um território, na sequência do encerramento do complexo mineiro, criando condições para a fixação da população e dinamizando o espaço que no passado foi um importante polo económico. O centro Ciência Viva, tendo por base a mina e a sua envolvente assume como a missão de melhorar a literacia científica e proporcionar aprendizagens ao longo da vida;
- **Constituição da equipa do SE:** a equipa do Centro Ciência Viva do Lousal é constituída por um grupo de monitores de dez elementos que possuem formação em diversas áreas, com destaque para a biologia, química e geologia. Da equipa residente, fazem parte ainda dois professores destacados pelo Ministério da Educação e colaboradores que garantem o acolhimento e o funcionamento dos serviços administrativos. A equipa é eclética, multidisciplinar, polivalente e

trabalha de forma colaborativa, havendo apenas necessidade de reforçar a equipa em períodos de maior procura/afluência dos utilizadores;

- **Instalações e meios materiais:** instalado num antigo complexo mineiro, o Centro Ciência Viva do Lousal ocupa os edifícios onde outrora laborou a mina. Este complexo passou por um processo de adaptação e transformação para acolher aquela instituição. Do complexo, fazem parte o Museu Mineiro e a *Home Sapiens* e ainda a Galeria Mineira, sendo notória a presença de equipamentos e maquinaria industrial. Além desse espaço, a atividade do Centro Ciência Viva do Lousal estende-se para fora de portas, nomeadamente em feiras, na praia, etc. A atividade do Centro Ciência Viva do Lousal é financiada por fundos europeus e nacionais, pela cotização dos associados e das receitas de bilheteira;
- **Atividades educativas:** as atividades de sensibilização ambiental correspondem às atividades educativas mais comumente realizadas pelo Centro Ciência Viva do Lousal. A realização de exposições consiste noutro tipo de atividade educativa promovida por este serviço e que têm uma componente experimental muito marcada. A participação em projetos e o show de ciência, participação em feiras da especialidade e a comemoração de dias festivos foram apontados como atividades que também são dinamizadas pelo centro Ciência Viva do Lousal. Diariamente o Centro Ciência Viva do Lousal realiza visitas e em determinados períodos acontecem atividades especificamente pensadas para o efeito e vão variando ao longo do tempo para dessa forma o utilizador ter acesso a conteúdos novos;
- **Modelo e oferta pedagógicos:** o Centro Ciência Viva do Lousal não segue nenhum modelo pedagógico em particular, no entanto, a atividade educativa é norteadas algumas filosofias que encaixam nos diferentes modelos pedagógicos, com destaque para a experimentação e participação ativa dos utilizadores daquele serviço. A oferta pedagógica está segmentada em função dos públicos, sendo que no caso do público escolar esta está segmentada por níveis de ensino. Toda a atividade educativa está suportada no conhecimento científico e o discurso e as atividades educativas promovidas são adaptadas consoante as características do público que nelas participa;
- **Aprendizagens:** no domínio das aprendizagens geradas pelas atividades educativas do Centro Ciência Viva do Lousal, destacam-se as aprendizagens na área da educação ambiental, na área das ciências naturais, ciências da vida e ciências físicas. Uma vez que o Centro Ciência Viva funciona num complexo

mineiro desativado, também proporciona aprendizagens nesse domínio, assim como na área da sociologia. Este serviço proporciona aos seus utilizadores um conjunto diversificado de aprendizagens, algumas das quais em conformidade com os currículos escolares. As aprendizagens acontecem num contexto não-formal de educação que alia a teoria à prática, procurando que essas aprendizagens sejam significativas. As necessidades de aprendizagem dos utilizadores são satisfeitas.

- **Divulgação das atividades:** a estratégia comunicacional do Centro Ciência Viva do Lousal valoriza a comunicação de proximidade através do “passa a palavra” e do contacto direto através do telefone e e-mail. Aposta igualmente nos meios digitais e redes sociais para divulgar as atividades que desenvolve. A forma como as atividades são divulgadas tem os efeitos pretendidos, sendo evidente a sua importância, pois quando esta tarefa é descuidada nota-se um decréscimo na procura, daí que exista um elemento da equipa que tem atribuída a responsabilidade de divulgar o serviço;
- **Registo e avaliação das atividades:** as práticas associadas ao registo das atividades educativas são praticamente inexistentes dado o elevado volume de trabalho. Por seu lado, a avaliação das atividades, embora esta seja uma área que tem potencial para ser melhorada, na verdade, o Centro Ciência Viva do Lousal aplica inquéritos de avaliação e dispõe de caixa de sugestões e livro de reclamações. Além disso, efetua a autoavaliação do serviço, por considerar que os mecanismos de avaliação contribuem para a melhoria do desempenho;
- **Público-alvo:** a atividade educativa do Centro Ciência Viva do Lousal destina-se à sociedade em geral, sendo procurado sobretudo ao público escolar e sénior. O público que participa nas atividades mostra-se curioso e motivado, em particular os utilizadores de faixas etárias mais baixas. Muitos dos utilizadores repetem a visita, participam regularmente nas atividades, podendo ser considerados público fidelizado.

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Após a apresentação dos resultados obtidos, durante a recolha de dados efetuada – através da aplicação de três técnicas, a análise documental, a observação e entrevista, relativa a cada um dos serviços educativos estudados –, torna-se necessário proceder à discussão e interpretação dos mesmos. Assim, o objetivo principal deste capítulo é discutir os dados anteriormente apresentados numa lógica coerente com o problema de investigação, questão de partida e objetivos (geral e específicos), estabelecendo, sempre que possível, associações com a literatura sobre o tema em estudo.

24. Mapeamento, categorização e hierarquização de serviços educativos

O levantamento de instituições não-escolares com presença na região Alentejo permitiu a identificação de um total de 193 serviços educativos. Esses serviços educativos encontram-se dispersos pelo território: No entanto, a sub-região Alentejo Central concentra um maior número de serviços educativos, num total de 80. A distribuição geográfica dos serviços educativos efetua-se por todo o território, registando-se uma maior presença nos concelhos de Estremoz, Serpa e Vidigueira.

Esses serviços funcionam em entidades que se dedicam aos mais diversos tipos de atividade, sendo que o setor de atividade que conta com maior número de serviços é o setor terciário, representado sobretudo por instituições ligadas à administração pública, uma vez que muitos dos serviços educativos identificados funcionam na dependência de autarquias locais, principalmente de municípios, como são o caso das bibliotecas municipais, museus e centros de interpretação. Além, disso foram identificados vários serviços educativos associados a empresas que se dedicam à prestação de serviços ligados à área do turismo.

Este contexto explica-se, em certa medida, pelas dinâmicas socioeconómicas que caracterizam a região Alentejo, onde a presença de grandes empresas e indústria não apresenta grande relevância, exceto na indústria associada à extração e transformação mineira (Monte ACE, 2007), em que o tecido económico é feito de pequenas empresas e onde prevalece a existência de instituições ligadas à prestação de serviços, o que reflete a realidade apurada neste campo nos Censos 2021 (INE, 2021).

O tipo de atividade principal desenvolvida pela instituição não-escolar detentora de serviço educativo, a par da natureza das atividades educativas promovidas, conduziu à categorização dos diferentes serviços educativos identificados durante o processo de levantamento, tendo-se apurado a existência de quatro categorias: **ciência, cultura, economia e sociedade civil**.

A aplicação dos critérios para a categorização dos serviços educativos mapeados colocou em evidência que, na região Alentejo, existe um número elevado de serviços educativos ligados à área da cultura, nos quais se inserem os museus, centros de arte, bibliotecas e arquivos, ou seja, instituições voltadas para a preservação da memória, identidade e património da região, fazendo com que, como refere Costa (2001) a cultura esteja disseminada. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de alguns dos territórios e tradições da região Alentejo serem considerados pela UNESCO como património mundial, nomeadamente a cidade de Elvas e Évora assim como o cante, o figurado em barro de Estremoz, o fabrico de chocalhos e as festas do povo de Campo Maior, que estão classificados como património cultural imaterial da humanidade.

Outro aspeto importante a referir prende-se com o apuramento de um número significativo de serviços educativos em instituições ligadas ao setor da economia, que contabilizou um total de 31 serviços educativos, nos quais se destaca a presença de empresas ligadas à área ao mundo vinícola e enoturismo. Correspondendo a região Alentejo a uma das principais regiões vitivinícolas do país estes resultados refletem precisamente essa circunstância.

Estas empresas reconhecem a necessidade de promover experiências e partilha de conhecimentos sobre a produção de vinho criando serviços que concorram para a divulgação dos seus produtos e para atração de potenciais utilizadores/consumidores. Aliado a isso, o facto de esta ser uma região onde o turismo tem ganho uma importância crescente, as empresas têm vindo a diversificar a sua oferta com o intuito de cativar novos públicos e com isso reforçar a sua presença no mercado, o que tem conduzido à

afirmação dos serviços educativos como agentes dinamizadores do território e do desenvolvimento da região.

Apesar de o mapeamento efetuado ter resultado na identificação de aproximadamente duas centenas de instituições não-escolares detentoras de serviços educativos, constatou-se que, na generalidade, estes não apresentam um grau elevado de estruturação, consistindo, na sua grande maioria, de serviços que apenas efetuam o acolhimento de utilizadores, sendo, por conseguinte, residual o número de instituições que têm pessoal afeto aquele serviço, bem como, espaço e meios (humanos e materiais) específicos e que desenvolvem de forma regular atividades de cariz educativo.

Esta situação deve-se à natureza dos próprios serviços educativos, ou seja, tratam-se de um recurso que está inserido numa instituição cuja atividade principal não visa o ensino, que desenvolve a sua ação no contexto que se insere no âmbito da educação não-formal e, por essa razão, caracteriza-se por uma certa informalidade conforme refere Lameiras (2023) e pela ausência de obrigatoriedade de participação e de ministrar conteúdos predefinidos, o que vai ao encontro do entendimento de autores como Camacho (2007), Santos e Silva (2020) Vercelli (2013) que referem precisamente estes aspetos à modalidade de educação não-formal, para além de incentivarem a participação de todos de forma livre e não hierarquizada (Calado, 2014).

Além disso, estes espaços caracterizam-se por aliarem o lazer às aprendizagens (Barriga & Silva, 2007; Silva & Bianco, 2020), tornado o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, criando, deste modo, condições ideais para a realização de aprendizagens significativas (Mayer, 2008; Ambrose et al., 2010; Moreira, 1999; Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Moreira, 2012; Leite, 2012; Ribeiro & Castro, 2021) e para a consolidação de aprendizagens (Palhares, 2009, Hauck & Henklein, 2022; Melim & Rodrigues, 2022), uma vez que interligam os conhecimentos preexistente com aqueles que o utilizador está a ter acesso.

Com alargamento do conceito de educação, do qual dão nota autores como Fernandes e Garcia (2019); Freire-Ribeiro, Rodrigues e Castanheira (2013), Frison (2004), Patrício (2004), Lage e Bandeira (2017), assiste-se à diversificação dos espaços e contextos onde é possível aprender. Com efeito, a literatura defende que a educação não acontece apenas no espaço circunscrito da escola ou instituições de ensino (Araújo, 2004; Libâneo, 2001; Lage & Bandeira, 2017, UNESCO, 2003; Cascais e Terán, 2014). Pelo contrário, esta acontece em diferentes espaços, contextos e tempos, o que justifica a crescente importância conferida à modalidade de educação não-formal e que encontra

eco na literatura (Faure, 1972; Palhares, 2008; Cantini, 2021; Gohn, 1999; Jacobbuccu 2008; Ribeiro & Castro, 2021).

25. Perfil pedagógico dos serviços educativos em instituições não-escolares

A investigação realizada centrou-se em conhecer e caracterizar o perfil pedagógico dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo e, nesse sentido, foram analisados oito serviços educativos selecionados entre os 193 serviços educativos identificados e que correspondem a exemplos de melhores práticas no âmbito da educação não-formal.

O perfil pedagógico dos serviços educativos será traçado tendo por base os dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas na presente investigação. Por razões organizativas, a discussão e interpretação dos resultados, segue, embora não literalmente, as categorias de análise identificadas durante o processo de análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos responsáveis dos serviços educativos de instituições não-escolares existentes no território Alentejo, objeto de estudo nesta investigação.

25.1. Motivação para a criação do serviço educativo

O estudo realizado demonstrou que os motivos que estão na génese da criação do serviço educativo num contexto de uma instituição não-escolar se prendem com diversas ordens de razão e que podem ser agrupadas em três grupos:

- comunicar e promover uma marca e de contribuir para a sustentabilidade financeira da instituição (Correia, 2012; Quintela, 2011);
- valorização e incremento da qualidade de vida num território (Nico, 2020; Galhardas, 2022);
- mediação de conteúdos e criação de públicos (João, 2012; Quintela, 2011; Gomes, 2021; Lage & Bandeira, 2017; Lameiras, 2023).

No caso das instituições ligadas à área da economia (Herdade Vale da Rosa e Centro de Ciência do Café), constatou-se que o móbil da criação de um serviço educativo foi a necessidade sentida de comunicar e promover uma marca. Partindo de uma infraestrutura com potencial educativo pretende-se criar dinâmicas que vão além

da comercialização dos produtos e que passam pela promoção de atividades educativas desenvolvidas com o intuito de dar a conhecer os produtos e toda a envolvente associada à produção, história da empresa, etc.

Tanto o caso da Suão, do Fluviário de Mora, como o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência indicaram que a criação daqueles serviços está relacionada com questões de desenvolvimento do território, na medida em os serviços educativos foram criados como uma resposta a uma necessidade de criar oportunidades para os residentes no território, incrementando a qualidade de vida e atraindo investimento e visitantes, encontrando-se de acordo com a ideia defendida por Galhardas (2022) que considera a educação como um elemento de desenvolvimento.

Em relação aos serviços educativos da Fundação Eugénio de Almeida, do Centro de Artes de Sines e do Museu de Arte Contemporânea de Elvas (ainda que de forma indireta), a mediação de conteúdos e a criação de públicos foi apontada como o principal motivo para a criação do serviço educativo, o que vai ao encontro de uma das funções dos serviços educativos referidas por autores como Barriga (2011), Neves e Barbosa (2022), Lameiras (2023), entre outros.

Os motivos apontados para a criação do serviço educativo refletem-se na missão e objetivos definidos para o serviço, havendo, portanto, uma concordância e alinhamento entre as razões apontadas para a criação do serviço, a missão e os objetivos prosseguidos. Assim, a missão dos serviços educativos estudados passa pela criação de condições para aproximar o público da instituição levando a identificar-se com a mesma, como se verifica nos casos da Herdade Vale da Rosa e Centro de Ciência do Café e nos casos da Suão e Centro de Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência está intrínseco ao serviço a vontade de valorizar tanto as pessoas da comunidade e a criação de um sentimento de pertença, o que corresponde ao entendimento manifestado por Peralta e Anico (2006), Medina, Caramelo e Cardoso (2013) quando defendem que as associações são espaços de envolvimento e comprometimento, bem como entidades que estão ligadas à criação de dinâmicas de desenvolvimento económico e social (Galhardas, 2022).

De salientar que, no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, foi-lhe atribuído um papel relevante na promoção do conhecimento científico e do desenvolvimento de literacias múltiplas, o que está em linha com o pensamento de Ferreira, Costa e Trincão (2009), remetendo para a importância atribuída para a aprendizagem ao longo da vida e educação permanente. O mesmo se verifica no caso da Suão, onde se assume a educação como vetor central do desenvolvimento humano,

numa ótica do desenvolvimento integral do ser humano, conforme defendem autores como Pestana (2014) Maurício (2009) e Guará (2006) e que tem em vista a capacitação de pessoas em territórios com fracos índices de desenvolvimento, apelando à sua participação (Fernandes, 2022; Nico, 2020).

A obtenção destes resultados permite aventar que a criação de serviços educativos em contextos sociais marcados por algumas limitações em termos de oportunidades de trabalho e de crescimento individual podem ser encarados como veículos promotores de mudança, concorrendo para a valorização do território, através da fixação de população e da criação de novas perspetivas de futuro (Galhardas, 2022).

A ideia anterior também se aplica ao caso do Fluviário de Mora, que foi construído com o intuito de captar investimento para o concelho, de criar emprego, a partir daquilo que tem de melhor: a natureza. É neste contexto que se enquadra a missão do Fluviário de Mora que consiste, segundo os dados recolhidos, na preservação e conservação das espécies e da natureza, realizando para esse efeito iniciativas de cariz educativo e pedagógico.

Por esta razão, pode afirmar-se que os serviços educativos funcionam como agentes dinamizadores do território, através da criação de dinâmicas sociais que têm por base a educação e assentam em pressupostos como a aprendizagem ao longo da vida e educação permanente, combatendo o isolamento e estimulando a vivência de uma cidadania plena e ativa.

Na mesma linha de pensamento, enquadra-se o serviço educativo da Fundação Eugénio de Almeida cuja missão está interligada com a própria missão da Fundação. Também neste caso a missão tem a ver com desenvolvimento regional, social e cultural, educativo e espiritual da região Alentejo. O papel do serviço educativo passa por potenciar esse desenvolvimento atraindo públicos novos e capacitando-o para compreenderem e apreciarem as várias experiências que lhe são proporcionadas, numa perspetiva de desenvolvimento do pensamento crítico (Melim & Rodrigues, 2022; Araújo, 2014) e do pensamento criativo (Paul & Elder, 2008; Lameiras, 2023).

Acrescentar que, no caso do Centro de Artes de Sines e no caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas, estas duas instituições ligadas à área da cultura têm como missão a aproximação da comunidade envolvente aos conteúdos que disponibilizam, o que vai ao encontro das razões identificadas para a criação daqueles serviços: a mediação de conteúdos e criação de públicos e que encontram eco na literatura sobre este assunto, nomeadamente em autores como Quintela (2011), Gomes (2021), Lage e Bandeira (2017), Barriga e Silva (2007), Barriga (2011), Neves e Barbosa

(2022), entre outros, que identificam esta como sendo uma das funções críticas dos serviços educativos das instituições não-escolares.

25.2. Constituição e área de formação da equipa do SE

Para cumprirem a sua missão e objetivos, os diversos serviços educativos contam com uma equipa dedicada. Da análise dos dados, constatou-se que, nos casos estudados, a área de formação dos responsáveis pelo serviço educativo é muito distinta, indo desde a área das artes e humanidades, ciências sociais, ciências terra às ciências da vida, entre outras.

Analisando os resultados, observa-se uma aproximação/coincidência entre a área de formação do responsável e a área de atividade em que se insere o serviço educativo, ainda que nem sempre de forma direta, como sucede com o caso da Herdade Vale da Rosa em que o responsável pelo serviço educativo é detentor de licenciatura em turismo e no caso da Fundação Eugénio de Almeida onde o responsável do serviço educativo possui licenciatura em filosofia.

Nos restantes casos essa aproximação entre a área de formação do responsável e a área de atividade da instituição é evidente. A título de exemplo referir que no caso do Fluvial de Mora o responsável é licenciado em Biologia o que vai ao encontro da área de atividade em que aquela instituição opera, ou seja, a preservação e conservação das espécies. Sucede o mesmo no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência no qual o responsável pelo serviço educativo possui formação superior em Geologia.

Outro aspeto que emergiu dos dados apurados prende-se com o facto de todos os responsáveis possuírem formação de nível superior, sendo que em três dos casos essa formação é complementada com formação ao nível do mestrado e num dos casos com formação ao nível do doutoramento. A área de formação ao nível do mestrado e doutoramento, à semelhança do que acontece com a área de formação base, está em linha com a área de atividade do serviço educativo, acrescentando especificidade e conhecimentos na área de atividade.

Referir, neste âmbito, a formação do responsável do serviço educativo da Fundação Eugénio de Almeida que tem mestrado em Arte Contemporânea bem como a formação do responsável do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que possui mestrado em Metalogenia e Mineralogia. Mencionar ainda outros dois casos em que o responsável do serviço educativo complementou a sua formação, embora isso

não corresponda a grau académico: o caso do responsável do Museu de Arte Contemporânea de Elvas que complementou a sua formação com uma pós-graduação em Museus e Educação e o caso do responsável do serviço educativo do Centro de Ciência do Café que fez uma pós-graduação em Museologia.

As equipas afetas aos serviços educativos caracterizam-se por serem constituídas por um número reduzido de elementos, com áreas e níveis de formação muito diversificados e nem sempre coincidentes com a atividade principal desenvolvida pela instituição, o que corrobora o entendimento de Quintela (2011) sobre esta matéria que refere a existência de equipas multidisciplinares.

Estes resultados são sintomáticos da importância em congregar na mesma equipa diferentes áreas de saber, reconhecendo-se assim que a diversidade e multidisciplinariedade acrescenta valor às equipas. Apesar do número de elementos ser reduzido, os elementos da equipa apresentam um vínculo laboral estável, sendo pouca a rotatividade dos técnicos que desempenham funções no serviço educativo.

Os casos da Suão e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência apontaram como principais critérios para a contratação/seleção de recursos humanos a ligação e proximidade ao território. Em ambos os casos, a criação destes serviços educativos resultou da preocupação em dinamizar o território, o que ajuda a explicar este resultado. Possuir experiência prévia na área em que vão exercer funções foi outro dos critérios valorizados pelo caso Fundação Eugénio de Almeida, Herdade Vale da Rosa, Museu de Arte Contemporânea de Elvas e Centro de Artes de Sines, tendo-se apurado inclusive que no caso da Herdade Vale da Rosa o nível habilitacional não é entendido como um critério principal. Os resultados obtidos colocam em evidência a importância conferida aos diferentes saberes, neste caso o saber-fazer, indo ao encontro ao defendido no Relatório Delors (1996).

Nos casos do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa, do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência e do Centro de Artes de Sines foi reconhecida a necessidade de reforçar o número de técnicos que trabalham nesta área, embora nos casos da Herdade Vale da Rosa e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência essa necessidade seja pontual e resulte da procura por parte dos utilizadores em determinados períodos do ano, como é o verão ou férias escolares. A componente turística e de promoção da marca associada às atividades desenvolvidas pela Herdade Vale da Rosa pode ajudar a justificar este resultado. O mesmo sucede com o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que se posiciona como uma alternativa às típicas férias de verão passadas na praia.

Outra característica das equipas que ressaltou desta investigação prende-se com a polivalência dos elementos que compõem a equipa, levando a que seja pouco significativa a diferenciação de funções, exceto no que respeita ao responsável do serviço que assume a coordenação do serviço e a articulação dos trabalhos para além dos trabalhos inerentes ao funcionamento do próprio serviço educativo. Entre as principais funções desempenhadas pelos técnicos do serviço educativo a dinamização de atividades educativas, principalmente o acompanhamento dos utilizadores nas visitas.

A preparação dos técnicos do serviço educativo efetua-se em contexto prático de trabalho, não sendo exigida uma formação específica para esse efeito. Os casos da Herdade Vale da Rosa, da Fundação Eugénio de Almeida, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas mencionaram a importância de os técnicos contactarem com realidades semelhantes consideradas referência na área em que desenvolvem a sua atividade para aprenderem com a experiência e *know how* dessas instituições, o que corrobora a ideia de que aprendemos em conjunto, uns com os outros, remetendo para a teorias socioconstrutiva de Vygotsky (2001).

25.3. Identificação dos meios materiais e equipamentos do SE

Os serviços educativos estudados possuem instalações dedicadas e equipadas com materiais e meios necessários ao desempenho das suas atividades e cumprimento dos seus objetivos e da sua missão. Em alguns casos os serviços educativos estão instalados em edifícios que passaram por um processo de adaptação e que anteriormente tinham outra função, como são exemplo os casos da Suão, que era uma tradicional casa alentejana, a Fundação Eugénio de Almeida, que funciona no antigo Palácio da Inquisição, o Museu de Arte Contemporânea de Elvas, cujo edifício era o antigo Hospital e o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que está instalado num antigo complexo mineiro.

Por seu lado, no caso do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa, Centro de Ciência do Café e Centro de Artes de Sines as instalações foram construídas propositadamente para esse efeito. Nos casos da Fundação Eugénio de Almeida, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas e do Centro de Artes de Sines o serviço educativo tem existência formal no organograma da instituição e possui espaço próprio dentro no edifício enquanto nos restantes casos, toda a instituição está organizada e funciona como um serviço educativo.

Independentemente de os serviços educativos funcionarem em edifícios adaptados ou construídos de raiz, constatou-se que os espaços foram pensados de forma a darem resposta às necessidades e papel do serviço educativo. De facto, todos os casos analisados possuem um espaço destinado ao acolhimento dos utilizadores e espaços dedicados à realização de atividades, sendo comum estarem equipados com materiais e equipamentos que são utilizados na dinamização das atividades educativas, nomeadamente tintas, livros e jogos, computadores, jogos, etc., que diferem de instituição para instituição e de atividade para atividade.

Apesar disso, existem especificidades que a investigação colocou em evidência: no caso do Fluviário de Mora o serviço educativo conta com material de laboratório o que pode ser explicado pelo facto de se tratar de um serviço educativo que se insere na categoria ciência. Por seu lado, a Herdade Vale da Rosa fez referência à existência de tratores e carro elétrico como equipamentos que são utilizados para fazerem a visita à vinha/campo. O mesmo sucede no caso do Centro de Ciência do Café que mencionou a utilização de grãos de café na dinamização das atividades educativas e com o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que falou na existência de um herbário.

Ainda relativamente às instalações, a investigação apurou quatro serviços educativos organizam o espaço por percursos, ou seja, os casos do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas e do Centro de Ciência do Café contemplam percursos predefinidos de visita aos espaços, situação que encontra possível explicação no facto destes serviços educativos efetuarem a mediação entre os conteúdos abordados nas atividades educativas e aquilo a que o utilizador tem acesso, seja os animais, seja a vinha, sejam exposições permanentes. Em contrapartida, no caso da Suão foi salientado que os espaços têm uma utilização polivalente e que o espaço foi pensado para funcionar em *open space*, remetendo para o carácter comunitário da Associação e para a importância atribuída ao convívio entre pares como fator de aprendizagem (Vygotsky, 2001, 2007).

Outro aspeto merecedor de destaque e que a investigação colocou em evidência prende-se com a utilização, por parte do serviço educativo, de diferentes espaços da instituição, fazendo com que este não esteja restringido a apenas uma área. Os casos da Suão, Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência apresentam precisamente esse aspeto em comum, ou seja, a dinamização das atividades acontece nos mais variados espaços da instituição, sendo que no caso do Centro Ciência Viva do Lousal se apurou que estas ocorrem também fora do complexo mineiro onde o Centro está instalado. Por oposição, no caso do Fluviário de Mora e da Herdade Vale da Rosa

foram identificados locais específicos onde decorrem as atividades educativas; no primeiro caso decorrem sobretudo na sala de aula/laboratório e no segundo caso acontecem na vinha, local de eleição para a transmissão de conhecimentos.

O atrás referido confirma a ideia de que a educação acontece a todo o lado, em todo o tempo e em todos os contextos e espaço, conforme defendem autores como Patrício (2004), Franco (2001), Nico (2007), Libâneo (1998), entre outros.

Para assegurar o funcionamento das instituições, estas contam com diversas fontes de financiamento, entre os quais as cotas dos associados, no caso da Suão e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, as receitas provenientes da bilheteira, no caso do Fluviário de Mora, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas e do Centro Ciência Viva do Lousal. Estes resultados podem ser indicativos de que os serviços educativos não cobram qualquer valor pela participação dos utilizadores nas atividades que dinamizam, podendo-se afirmar que na maioria estas têm um caráter gratuito ou valor simbólico que não cobre os custos associados.

A investigação identificou ainda como fontes de financiamento as verbas previstas no orçamento geral da instituição, como são exemplo os casos da Herdade Vale da Rosa, da Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Centro de Ciência do Café e Centro de Artes de Sines, correspondendo esta à principal e mais frequente fonte de financiamento dos serviços educativos.

Com menor expressão, a investigação identificou o financiamento através de projetos nos casos do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. O mecenato também mencionado pelo Fluviário de Mora, Museu de Arte Contemporânea de Elvas e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. No caso da Suão foi mencionada a existência de um protocolo com a Segurança Social que assegura o funcionamento da instituição, o que se encontra em linha com referido por Canário e Rummert quando afirmam que muitas associações se converteram em IPSS's para terem acesso a outras fontes de financiamento (Canário & Rummert, 2009).

25.4. Caracterização das atividades educativas promovidas pelo SE

Relativamente à caracterização das atividades promovidas pelo serviço educativo, a investigação revelou que as visitas consistem no principal tipo de atividade educativa realizada, tendo sido mencionada por todos os serviços educativos estudados no âmbito desta investigação. Todos os estudos de caso fizeram menção a este tipo de

atividade, ainda que com algumas nuances, a começar pela forma como esta atividade é designada e por aquilo que ela contempla.

Sobre esta matéria, os resultados da investigação demonstram que as instituições estudadas promovem visitas aos seus espaços ou a outros espaços/contextos, o que se encontra de acordo com a informação recolhida na literatura que enfatiza a importância deste tipo de atividade para a aprendizagem de novos conhecimentos e/ou para a sua consolidação (Ribeiro & Castro, 2021; Griffin, 2004, citado por Hauck & Henklein, 2022).

Essas visitas podem ser feitas livremente pelo utilizador ou guiadas por um dos elementos da equipa do serviço educativo que contextualiza aquilo a que o utilizador está a ter acesso. O caso da Suão mencionou a organização de visitas de estudo. Nos casos Museu de Arte Contemporânea de Elvas e o Centro de Ciência do Café tratam-se de visitas guiadas e embora os responsáveis dos serviços educativos da Herdade Vale da Rosa, da Fundação Eugénio de Almeida e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência não o referiam dessa maneira, na sua essência, quando falam em visitas estão a referir-se a visitas guiadas.

Com efeito, no caso da Herdade Vale da Rosa foram identificadas duas categorias de visita: a visita *standard* e a visita experiência que contempla a apanha de uvas. Por sua vez, no caso da Fundação Eugénio de Almeida as visitas são estruturadas em função da exposição patente ao público e no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência verifica-se a existência de visitas ao complexo mineiro.

Outro aspeto que sobressai desta investigação é que às visitas está associado outro tipo de atividades, nomeadamente oficinas ambientais, no caso do Fluviário de Mora e ateliers, no caso do Centro de Artes de Sines.

A realização de exposições foi outras das atividades mais frequentemente identificada como sendo um tipo de atividade educativa promovidas, tendo sido referida pelo Fluviário de Mora, Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência

Para além das visitas e das exposições, os resultados demonstram a existência de um leque diversificado de atividades educativas. No caso da Suão, foram mencionadas atividades de lazer e culturais nas quais se inserem as visitas de estudo, mas também a hidroginástica e teatro amador. A promoção de atividades educativas com o intuito de prestar informações e prestar apoio educativo aos jovens foram outras das atividades identificadas. O curso de alfabetização de adultos e o Circuito da Aldeia consistem noutros tipos de atividades educativas dinamizadas pela Suão.

O Fluviário de Mora fez referência a atividades educativas que visam a exploração do mundo aquático, seja para conhecer a biodiversidade inerente aquele meio seja para tirar partido das potencialidades que aquele mundo oferece para a exploração de outras disciplinas, como por exemplo a matemática.

A Herdade Vale da Rosa mencionou igualmente atividades que se enquadram no âmbito da atividade da empresa: a produção de vinha. Neste contexto, neste caso foi referida a realização de degustações e almoços na vinha com a finalidade de dar a conhecer a terra da uva sem grainha.

Na mesma lógica, o serviço educativo da Fundação Eugénio de Almeida organiza e dinamiza atividades educativas que vão desde a realização de oficinas de cidadania e cultura, sábados criativos, cinema e a comemoração de dias temáticos e festivos. Também neste caso as atividades educativas têm em conta a natureza da instituição, a sua missão e a área em que atuam.

No caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas, foi dado destaque às atividades educativas que acontecem nas pausas e interrupções letivas e que consistem na realização de oficinas destinadas a explorar a temática da exposição patente ao público, como acontece com a visitas realizadas pela Fundação Eugénio de Almeida.

No Centro de Artes de Sines, tratando-se uma instituição que se insere na categoria cultura, as atividades educativas promovidas refletem a natureza da instituição. Isto é, no caso do Centro de Artes de Sines foram identificadas atividade de criação e experimentação inseridos em diversos projetos que têm como objetivo a introdução ao mundo das artes, daí terem mencionado os Encontros de Arte e Educação, o Festival de Cinema, o Projeto Deslocar e ainda o Pré-CAS.

Situação semelhante se verifica no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, em que as atividades refletem a temática e as razões da criação daquele serviço. Entre as atividades educativas elencadas surgem atividades de sensibilização ambiental, a celebração em dias comemorativos e a participação em eventos diversos para divulgar o trabalho desenvolvido por aquela instituição.

Os resultados evidenciam que as atividades educativas acontecem com uma cadência diária, nos casos da Suão, Herdade Vale da Rosa, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Museu de Ciência. Nos restantes casos, embora não tenham sido recolhidos dados de forma direta, em concreto na entrevista, a análise documental revela que também nestes casos a regularidade das atividades educativas é diária, o que traduz a importância conferida pela instituição à componente educativa. Acresce

ainda que esta realidade é um reflexo da existência de equipas especializadas e de que o serviço educativo desempenha um papel relevante para a imagem da instituição, funcionando como polo dinamizador e diferenciador.

Os resultados obtidos demonstram que as atividades educativas são planificadas e implementadas, por norma, pelos elementos da equipa do serviço educativo contando com a colaboração de terceiros.

De facto, a generalidade dos casos estudados fez referência a essa realidade, ou seja, o caso da Suão mencionou que as atividades educativas são estruturadas pelos colaboradores da Suão com os contributos dos destinatários das mesmas. Verifica-se situação similar nos casos da Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, em que foi afirmado que a planificação e implementação era responsabilidade dos membros da equipa do serviço educativo coadjuvada por elementos de fora da equipa, como sendo os curadores das exposições, parceiros institucionais ou outros elementos próximos do serviço como seja o proprietário no caso da Herdade Vale da Rosa.

Nos casos do Fluviário de Mora e do Centro de Ciência do Café, os resultados apurados revelam que os professores e educadores desempenham um papel de destaque na planificação e implementação das atividades educativas dinamizadas pelos respetivos serviços educativos, tendo sido identificados como os principais intervenientes neste domínio.

A planificação das atividades educativas baseia-se em critérios como o tipo de público a que se destinam procurando ser o mais diversificadas possível de forma a alcançar os mais diversos tipos de público, satisfazerem as necessidades do público e concorrem para a promoção da imagem institucional.

A este respeito, os casos do Fluviário de Mora, Fundação Eugénio de Almeida fizeram referência à necessidade de as atividades se destinarem a diferentes tipos de público, enquanto o caso da Herdade Vale da Rosa salientou a questão da promoção da marca através das atividades educativas que realizam, inspirando-se para esse efeito nas entidades de referência na área/setor em que atuam.

Outro dos critérios tidos em consideração na planificação das atividades prende-se com o assinalar e comemorar dias festivos ou efemérides. Os casos da Suão, da Fundação Eugénio de Almeida, do Centro de Ciência do Café e do Centro Ciência Viva destacaram a comemoração de datas festivas como critério seguido na planificação de atividades educativas. Por oposição, o caso do Centro de Artes de Sines posicionou-se

de forma diferente, tendo referido que este não é um critério respeitado pelo serviço educativo na planificação das atividades educativas, valorizando sobretudo as necessidades da comunidade escolar e dos técnicos afetos ao serviço educativo.

No caso do Fluviário de Mora, este serviço educativo destacou ainda como critério a preocupação em promover e dinamizar atividades que contemplem as diferentes valências do Fluviário, numa lógica de valorização dos recursos endógenos do território onde está inserido. Por seu lado, o Museu de Arte Contemporânea de Elvas salientou que as suas atividades educativas atendem ao tema e conteúdo da exposição patente ao público, procurando que estas acrescentem algo àquele que nelas participa. Por sua vez, o Centro de Artes de Sines e o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência destacaram a importância de os técnicos do serviço educativo terem autonomia para construir a planificação, sem estarem demasiado condicionados ou presos às exigências externas.

Portanto, os resultados obtidos revelam que são muito diversos os critérios seguidos pelos diferentes serviços educativos objeto de estudo, sendo comum a preocupação em propor vários tipos de atividades educativas e que estas possam abranger um maior número de utilizadores e tipos de público.

O estabelecimento de parcerias institucionais foi valorizado pelos vários estudos de caso analisados nesta investigação. Essas parcerias assumem frequentemente um carácter informal, mas apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento e funcionamento dos serviços educativos.

Sobre esta matéria, referir que no caso da Suão, a existência de uma parceria/acordo de colaboração com a Segurança Social que é determinante para assegurar o funcionamento daquela instituição. Referir ainda que neste caso se verifica o estabelecimento de parcerias com outras entidades, nomeadamente com o Município de Évora e outras instituições ligadas ao mundo empresarial e à imprensa que colaboração na dinamização das atividades educativas e sua na sua divulgação.

A aproximação e participação de elementos e entidades presentes na comunidade local foi outro resultado que esta investigação permitiu identificar, indo ao encontro do defendido pela literatura neste domínio, que considera os serviços educativos como espaços de participação que concorrem para um melhor exercício da cidadania, logo, para um melhor funcionamento da sociedade democrática (Grinspum, 2001; Barriga, 2007). Foi transversal a todos os casos objeto de estudo a envolvimento da comunidade local na dinamização das atividades educativas, seja através do convite para estes participarem nas atividades, seja para colaborarem na sua dinamização.

O mesmo sucede com a comunidade escolar, tendo sido assinalada como o parceiro estratégico de eleição. Efetivamente, os casos do Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência mencionam o estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar e académica.

Os resultados apurados durante a presente investigação revelaram que as atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos estudados são tendencialmente gratuitas, ou seja, não existem custos associados à participação ou quando existem estes são simbólicos não custeando a totalidade do montante investido.

Os casos da Suão, Museu de Arte Contemporânea de Elvas e Centro de Artes de Sines reconheceram que as atividades educativas dinamizadas pelo serviço educativo daquelas instituições não apresentam quaisquer custos associados, sendo a participação livre de custos. Por oposição, apurou-se a existência de serviços educativos que cobram pela frequência do serviço educativo. Nesta circunstância, encontram-se os casos dos serviços educativos do Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.

A este respeito, importa ressaltar que o custo mencionado pelos vários responsáveis dos serviços educativos objeto de estudo não corresponde ao pagamento pela participação nas atividades educativas propriamente ditas, trata-se sobretudo do pagamento do bilhete de entrada para visitar a instituição.

O custo associado à frequência e participação nas atividades promovidas pelo serviço educativo, quando previsto, é variável em função do tipo de público e atividade, como acontece nos casos da Herdade Vale da Rosa, da Fundação Eugénio de Almeida e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. Na verdade, os resultados do estudo evidenciam que o custo não é um aspeto essencial para o serviço educativo, centrando-se na preocupação em cativar o maior número possível de utilizadores, pois procuram encontrar estratégias e prever preços diferenciados que permitam e estimulam a participação nas atividades educativas, não podendo o custo influenciar a participação dos utilizadores.

Nos casos em que existem custos associados à participação dos utilizadores nas atividades educativas dinamizadas pelo serviço educativo, o valor cobrado funciona como fonte de receita e conseqüentemente como fonte de financiamento da atividade do serviço e da instituição, o que remete para a dimensão económica subjacente aos serviços educativos (Quintela, 2011).

Ainda em relação a esta matéria, os resultados fazem sobressair que a atribuição de um custo ao trabalho que é desenvolvido pelo serviço educativo é encarado com importante, na medida em que isso é garantia de qualidade dos serviços prestados e aos olhos dos utilizadores visto como algo que tem valor. Essa ideia é defendida pelos casos do Fluviário de Mora e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.

Quanto aos constrangimentos apontados no planeamento e promoção das atividades educativas, os resultados revelam que a elevada procura por parte dos utilizadores, a não marcação antecipada da participação e a atitude/comportamento dos utilizadores foram identificados como as principais dificuldades sentidas pelos serviços educativos.

Na realidade, estes foram os constrangimentos identificados pelos casos do Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas e Centro de Ciência do Café, que embora com algumas diferenças destacam a dificuldade em gerir o número elevado de utilizadores do serviço, em particular, porque não se verifica a prática de agendar previamente a participação. Além disso, os resultados evidenciam que manter os utilizadores motivados e interessados nas atividades promovidas é outro aspeto que condiciona o trabalho desenvolvido pelo serviço educativo.

25.5. Estruturação da oferta educativa do SE

Em relação à forma de estruturação da oferta educativa, os resultados obtidos revelam que os serviços educativos, em regra, não se regem por um modelo pedagógico específico, o que comprova o caráter não-formal das atividades educativas promovidas por aqueles serviços.

Casos como o do Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência afirmaram não adotar um modelo pedagógico. Em contraste, o caso da Suão mencionou que adota uma abordagem pedagógica assente no mentorado e tutoria, tendo referido autores como Berbaum, Welling, Freire e Vygotsky como exemplos nos quais se baseiam para desenvolver a sua atividade.

Já o caso do Fluviário de Mora optou por afirmar que não segue o modelo tradicional (aluno/professor) sem, contudo, se vincular a um modelo/abordagem pedagógica, referindo, porém, que procura que as suas atividades sejam marcadas pela experimentação e exploração, contribuindo para o reforço do ensino experimental (Costa, 2007; Santos & Matela, 2005; Gonçalves, Valadas & Freire, 2011).

O mesmo se passa com o caso da Herdade Vale da Rosa que indicou que consoante o tipo de público assim é a abordagem/modelo pedagógico adotado, podendo, no entanto, ser enquadrado tanto no modelo tradicional como no modelo construtivista no qual o utilizador é convidado a construir o seu saber (Gil & Lourenço, 1999; Vygotsky, 2001; Valadares & Moreira, 2009; Barriga & Silva, 2007; Almeida, Ribeiro & Vasconcelos, 2014).

Por fim, o caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas fez referência a uma abordagem pedagógica que assenta na trilogia mente, coração e mãos, ou seja, em que se alia o conhecimento, a emoção (Silva, 2011) e a experiência prática, valorizando-se desta forma as potencialidades da educação pela arte (Sousa, 2003; Fróis & Marques, 2011), nomeadamente no que se refere ao domínio das emoções e do sentido estético (Damásio, 2004; Pinheiro, 2017).

Outro resultado que sobressai da presente investigação prende-se com o facto de os serviços educativos estudados referirem diferentes influências ou pilares teóricos, frequentemente relacionados com a área de atividade ou com a natureza das atividades promovidas, com exceção do caso do Centro de Ciência do Café que afirmou não seguir nenhuma influência teórica.

O caso da Suão referiu que do ponto de vista teórico a sua atividade se enquadra na modalidade da educação não-formal e educação popular, seguindo como referência Paulo Freire. No caso do Fluviário de Mora as práticas educativas promovidas pelo serviço educativo seguem como referência vários filósofos, mas também autores e entidades ligadas ao mundo aquático e à preservação e conservação das espécies. Na mesma linha, o caso da Fundação Eugénio de Almeida referiu como inspiração teórica o autor Nicolás Paris, isto é, um autor da sua área de atuação.

Para o caso da Herdade Vale da Rosa os planos educativos das escolas e a experiência pessoal foram identificados como sendo os aspetos que influenciam a oferta pedagógica daquele serviço educativo. O caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas indicou como influências o exemplo de instituições de referência na sua área de atividade, nomeadamente a Gulbenkian e Culturgeste.

Por sua via, o caso do Centro de Artes de Sines enquadró as suas influências teóricas no campo da educação pela arte, o que vai ao encontro da sua área de atividade. No caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência apesar de não terem sido mencionadas referências ou influências teóricas concretas, o responsável pelo serviço educativo identificou a comunidade científica, sugerindo que o serviço está

atento ao que acontece na sua área e conta com o conhecimento do mundo académico e científico com que possui relações estreitas.

O tipo de público que frequenta as atividades educativas dos serviços educativos que participaram neste estudo foi referido como sendo um quesito que influencia a forma como a oferta educativa é estruturada e segmentada. Este aspeto é comum aos casos da Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, uma vez que os resultados revelam que a faixa etária, níveis de ensino ou interesses dos públicos determina a forma como a oferta educativa é organizada.

A par disto, a necessidade de proporcionar uma oferta o mais diversificada possível foi identificada como sendo um critério seguido na estruturação da oferta educativa. Com efeito, o caso do Fluviário de Mora referiu este aspeto e acrescentou que procura que a sua oferta contemple as diferentes valências do Fluviário. Na mesma linha, mas com as necessárias diferenças, o caso do Museu de Arte Contemporânea também mencionou que as suas atividades educativas são estruturadas em função do tema da exposição que está patente ao público.

Em sentido contrário, o caso da Suão afirmou não efetuar a segmentação da oferta educativa, exceto no que toca ao Gabinete do Desenrascanço Estudantil que está pensado por ciclos de ensino.

O facto de o tipo de público e suas características condicionarem o modo como a oferta educativa é organizada reflete-se na perceção que os responsáveis dos serviços educativos estudados considerarem que as atividades e conteúdos devem ser adaptados. Por outras palavras, o caso da Suão, do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência são unânimes a concordar que o tipo de atividades, a forma como o seu conteúdo é apresentado e o discurso que é utilizado necessitam de ser adequados em função do público a que se destina e que participa nas atividades educativas propostas.

Acrescentar ainda sobre este assunto que, de acordo com a Fundação Eugénio de Almeida, importa adaptar as atividades ao nível de escolaridade e faixa etária dos utilizadores. Na perspetiva do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, as atividades educativas devem ter diferentes níveis de complexidade para conseguirem chegar aos diferentes públicos, pois isso interfere na forma como os conteúdos são percecionados e assimilados.

O último aspeto referido remete para a perceção tida pelos responsáveis dos serviços educativos sobre as aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas. Sobre este assunto, os resultados demonstram que todos os serviços educativos que participaram nesta investigação defendem que as suas atividades contribuem para a realização de aprendizagens nas mais variadas áreas.

25.6. Aprendizagens realizadas através das atividades educativas promovidas pelo SE

Os resultados apurados revelam que existe alinhamento entre o tipo de aprendizagem proporcionada e a área de atuação do serviço educativo e/ou da instituição onde está inserido. No caso da Suão, as atividades educativas promovidas concorrem para o desenvolvimento de competências sociais, daí que tenha sido referido como referência teórica o filósofo Vygotsky, autor da teoria socioconstrutivista (2001), procurando incentivar a participação cívica dos utilizadores (Viegas, 2004). Já no caso do Fluviário de Mora promovem-se aprendizagens na área das ciências da natureza, química, geologia e matemática bem como a promoção de competências na preservação e conservação dos recursos naturais e de literacia científica.

À semelhança do que acontece no caso do Fluviário de Mora, também no caso da Herdade Vale da Rosa as aprendizagens se enquadram na área das ciências da natureza, da biologia e ambiente, que conseqüentemente se refletem na área da educação ambiental. O mesmo se verifica no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência uma vez que este serviço educativo estimula a realização de aprendizagens nas áreas das ciências, mas desta vez na área das ciências da terra, da vida e físicas. Adicionalmente, as atividades educativas promovidas pelo Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência conduzem à realização de aprendizagens noutros domínios, com destaque para as relacionadas com o seu contexto, isto é, proporciona aprendizagens associadas à indústria mineira e paralelamente potencia a educação ambiental e aprendizagens relacionadas com as dinâmicas sociais de um complexo mineiro e com o exercício de uma cidadania esclarecida.

A questão da cidadania foi igualmente referida no caso do Centro de Artes de Sines. Neste caso, a formação de públicos e o desenvolvimento do pensamento crítico foram outros tipos de aprendizagens identificadas. Também o caso da Fundação Eugénio de Almeida mencionou a promoção do pensamento crítico e reflexivo como um tipo de aprendizagem proporcionado pelas atividades educativas promovidas pelo serviço educativo. Esta realidade encontra-se alinhada com o constante na literatura

que defende os serviços educativos como espaços que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico (Melim & Rodrigues, 2022).

Para além deste tipo de aprendizagens, o caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas fez referência às aprendizagens realizadas através da educação pela arte, o que faz sentido no contexto de um serviço da categoria da cultura. Sucede o mesmo no caso da Fundação Eugénio de Almeida que embora este serviço educativo esteja enquadrado na categoria sociedade civil, a sua atividade está ligada à cultura, nomeadamente através da realização de exposições e divulgação do património, o que explica que as suas atividades educativas resultem na aquisição de aprendizagens no domínio das artes através da exploração da imaginação (Pinheiro, 2017) e das obras de arte. A este propósito, realçar o papel atribuído aos serviços educativos no estímulo da educação pela arte (Batalha, 2004) e do pensamento criativo (Lameiras, 2023).

No caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas, apurou-se que este serviço educativo potencia o desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida, o que confirma a ideia defendida por autores como Ribeiro e Castro (2021) e Vilela (2020) que consideram que os serviços educativos são contextos com enorme potencial para o acesso a conteúdos novos e para a atualização de conhecimentos.

Os resultados obtidos para o caso do Centro de Ciência do Café corroboram precisamente essa ideia, pois através da participação nas atividades educativas o utilizador realiza aprendizagens diversas, principalmente as relacionadas com a história do café, com a cultura e variedades de café bem como a sua importância ao longo dos tempos. Proporciona, igualmente, aprendizagens em área que à primeira vista não estão relacionadas com a temática, como são exemplo as questões relacionadas com a polinização efetuadas pelos insetos. Daqui resulta que a partir de um tema como o café ou outro qualquer é possível extrapolar conhecimentos existentes, surpreender os utilizadores e levá-los a adquirir conhecimentos nas mais variadas áreas do saber, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e educação permanente, como mostram os resultados desta investigação.

É por esta razão que na generalidade dos casos de estudo trabalhados nesta investigação subsiste a perceção de que as necessidades de aprendizagem dos utilizadores estejam a ser satisfeitas através da sua participação nas atividades educativas promovidas pelos serviços educativos. Neste particular, nos casos da Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, os

resultados obtidos revelam que a percepção que há satisfação das necessidades de aprendizagem. Por sua via, nos casos do Fluviário de Mora e do Museu de Arte Contemporânea existe a expectativa de que isso seja uma realidade.

Dado que os conteúdos abordados e aprendizagens proporcionadas pelas atividades educativas dinamizadas pelos serviços educativos estão relacionadas com os programas ministrados em contexto escolar, compreende-se que todos os casos investigados assumam que há articulação com os currículos escolares (Melim & Rodrigues, 2022; Guisasola & Morentin, 2005). De facto, foi unânime o reconhecimento de que os serviços educativos dos casos em estudo trabalham com base nos currículos escolares e que desenvolvem atividades que vão ao encontro dessas temáticas e conteúdos.

No caso da Suão, a articulação com os currículos escolares verifica-se essencialmente no Gabinete do Desenrascanço Estudantil onde é efetuado o acompanhamento escolar. No caso do Centro de Ciência do Café os resultados revelam que há articulação dos conteúdos das atividades educativas promovidas pelo serviço educativo com os currículos escolares das áreas da História e Geografia. A articulação entre os conteúdos tratados nas atividades educativas e os currículos escolares acontece nos casos do Centro de Artes de Sines e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, embora ressalvem que essa não é uma prioridade. Nos restantes casos reconhece-se a existência de articulação entre o conteúdo das atividades e os currículos escolares, sem, contudo, se detalhar em que áreas do saber.

O facto de os resultados recolhidos revelarem uma aproximação entre os conteúdos tratados nas atividades educativas do serviço educativo e os programas curriculares leva a que se possa assumir a existência de uma complementaridade entre estas duas realidades. Efetivamente, uma das características das aprendizagens realizadas no contexto de um serviço educativo prende-se com o carácter complementar que estas possuem em relação à escola, situação essa que é reconhecida por vários autores da área (Cascais & Terán, 2014; Nico, 2020; Cavaco, 2003; Ribeiro & Castro, 2021; UNESCO, 2012; Griffin, 2004, citado por Hauck & Henklein, 2022; Melim & Rodrigues, 2022). Esta característica foi apontada pelos casos da Suão e pelo caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas.

Outra característica colocada em evidência pelos resultados consiste na assunção de que os serviços educativos são contextos de educação não-formal e, por conseguinte, espaços e locais marcados por uma certa informalidade (Lameiras, 2023; Camacho, 2007; Santos & Silva, 2020; Vercelli, 2013), mas com uma intencionalidade

educativa e que, por esse motivo, contribuem para a realização de aprendizagem em diversas áreas. O reconhecimento de que os serviços educativos são contextos de educação não-formal foi efetuado pelos casos da Suão, do Museu de Arte Contemporânea de Elvas e pelo caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. O caso da Herdade Vale da Rosa defendeu essa ideia tendo afirmado que o ensino não era o foco do serviço educativo.

A importância conferida à componente prática e de experimentação foi outra das características que sobressaiu dos resultados apurados nesta investigação quanto às características das aprendizagens realizadas. Isto quer dizer que os casos do Fluviário de Mora, da Fundação Eugénio de Almeida, do Centro de Artes de Sines e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência consideram que uma característica distintiva da forma de trabalhar dos serviços educativos é o cariz prático das suas atividades educativas.

Praticamente todos os serviços educativos entendem que as aprendizagens que proporcionam são realizadas através de atividades que estimulam a participação dos utilizadores, envolvendo-os na construção do seu saber. Para isso, não se limitam a apresentar de forma estática os conteúdos, pelo contrário, promovem atividades educativas com uma forte componente prática e de experimentação.

O caráter lúdico das atividades (Sousa, 2016), a envolvente emocional (Damásio, 2004) e a partilha de experiências e saberes entre os utilizadores do serviço educativo foram outros dos elementos caracterizadores apontados pela investigação no referente às aprendizagens realizadas naquele contexto, conforme defendem autores como Barriga e Silva (2007). Com efeito, o caso do Centro de Artes de Sines mencionou a questão da educação pela arte recorrendo a estratégias lúdico-pedagógicas para estimular aprendizagens. Por seu lado, o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência destacou a importância conferida às emoções como forma de estimular aprendizagens significativas bem como o facto de todos aprenderem com todos.

25.7. Divulgação das atividades promovidas pelo SE

Em matéria de divulgação, a divulgação de proximidade e o recurso aos meios digitais, nomeadamente *email*, página oficial e redes sociais foram identificados pelos serviços educativos estudados como sendo as principais formas de divulgação das atividades educativas promovidas. No referente à divulgação de proximidade, entenda-se o porta-a-porta e o passa-palavra entre outros meios tradicionais como cartazes e

imprensa local, foram apontados pelo caso da Suão, Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência. De acordo com os dados recolhidos, esta é a estratégia de divulgação que surte mais efeitos e que leva a uma maior adesão por parte dos utilizadores às iniciativas propostas pelo serviço educativo. A divulgação através da comunicação social foi apontada pelos casos do Fluviário de Mora, Centro de Ciência do Café e Centro de Artes de Sines.

Além da divulgação de proximidade, esta investigação destacou o recurso à tecnologia e em concreto aos meios e canais digitais como sendo outra das formas utilizadas pelos serviços educativos para darem a conhecer o seu trabalho e atraírem utilizadores. Isto significa que os serviços educativos sabem tirar partido das potencialidades oferecidas pela tecnologia, encarando-as como aliados e como elemento que pode potenciar o alcance do serviço educativo, chegando a um maior número de utilizadores, de diferentes faixas etárias e de diferentes geografias, muito além do local onde estão inseridos.

A este respeito, é de referir que todos os casos estudados no âmbito desta investigação fizeram referência à utilização das redes sociais e meios digitais. A existência de página oficial do serviço bem como de redes sociais como *Facebook* e *Instagram* é um aspeto comum a todos os serviços educativos objeto de estudo, o que denota a importância conferida a estas ferramentas como meio de divulgação e promoção da atividade desenvolvida pelos diversos serviços educativos. Mencionar ainda que no caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência este serviço tem inclusive um canal de *YouTube*.

Pontualmente, foram ainda mencionadas outras formas de divulgação, tais como feiras de especialidade, no caso da Herdade Vale da Rosa, e os canais oficiais da instituição, no caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas.

A responsabilidade de proceder à divulgação das atividades está atribuída tanto à equipa do serviço educativo, nos casos da Suão, Herdade Vale da Rosa e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, como a uma equipa especializada na matéria como sucede nos casos do Fluviário de Mora, Centro de Ciência do Café e Centro de Artes de Sines. No caso da Fundação Eugénio de Almeida essa tarefa é desempenhada por um elemento que pertence simultaneamente à equipa do serviço educativo e ao gabinete de comunicação da instituição. Os resultados que indicam que a divulgação compete à equipa do serviço educativo reforça a ideia de que os seus elementos são polivalentes. Embora nos restantes casos a responsabilidade da divulgação seja da área

da comunicação, a realidade é que mesmo nessas situações são os elementos da equipa do serviço educativo que prestam a informação necessária para que seja feita a divulgação, reforçando-se, deste modo, o carácter polivalente dos elementos que integram a equipa do serviço educativo.

25.8. Registo e avaliação das atividades promovidas pelo SE

Outro resultado que emergiu desta investigação prende-se com a ausência ou quase ausência de práticas formalmente instituídas para o registo e avaliação das atividades promovidas pelos serviços educativos que fazem parte deste estudo.

Se no que toca ao registo das atividades, a maior parte dos casos objeto de estudo reconheceram que este é feito, como acontece nos casos da Suão, Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, também é verdade que este registo não é feito de forma sistemática e formal, consistindo frequentemente na recolha de informação para fins estatísticos.

Este estudo identificou como práticas de registo das atividades a elaboração de guiões, fichas pós-visita e fichas de atividade. O registo dos conteúdos abordados nas atividades promovidas pelo serviço educativo não é uma prática corrente, tendo sido apenas mencionado pelo caso da Fundação Eugénio de Almeida, existindo em algumas situações apenas um guião de atividade, como se verifica no caso do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa e no Museu de Arte Contemporânea de Elvas. Ainda sobre esta matéria referir que a investigação demonstrou que no caso do Centro de Artes de Sines existia essa prática, no início do funcionamento do serviço, mas que, entretanto, se perdeu.

No âmbito do registo de atividades é recolhida ainda informação alusiva ao número de participantes nas atividades educativas. Essa informação é utilizada para fins estatísticos como apurou a investigação nos casos da Herdade Vale da Rosa e do Centro de Artes de Sines. No caso da Suão, o registo serve ainda de argumento para justificar/assegurar o financiamento da instituição por parte da Segurança Social.

Por seu turno, os dados recolhidos durante a investigação demonstram que, no que se refere à avaliação das atividades educativas, são poucos os casos estudados que mencionaram adotar práticas formais de avaliação, reconhecendo-se inclusive nos casos do Fluviário de Mora, da Herdade Vale da Rosa e Museu de Arte Contemporânea de Elvas que a avaliação das atividades não é efetuada e em particular o caso do

Fluviário de Mora que assume que por vezes a aplicação de métodos e procedimentos de avaliação pode ser contraproducente.

Os resultados obtidos traduzem a ideia associada aos contextos e modalidade de educação não-formal que, como o próprio nome indica, remete para uma certa informalidade inerente às práticas educativas, além de se caracterizar pelo caráter voluntário das mesmas e da participação dos utilizadores, não visando a certificação das aprendizagens nem a atribuição de grau (Calado, 2014; Santos & Silva, 2020).

Apesar de não serem adotados métodos e procedimentos formais de avaliação, os resultados apontam para a recolha oral e escrita do *feedback* dos utilizadores através da recolha de opiniões ou sugestões, como são exemplo os casos da Suão, Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa e Centro Ciência Viva ou através dos comentários que estes deixam nas redes sociais, como mencionou o caso do Centro de Ciência do Café ou ainda na aplicação de questionário de satisfação como sucede nos casos da Fundação Eugénio de Almeida e Centro de Artes de Sines.

De salientar o caso do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência que, para além de efetuar a avaliação através de inquérito de avaliação, caixa de sugestões e livro de reclamações, também efetua a autoavaliação, sugerindo assim que neste caso há uma maior preocupação em adotar métodos e procedimentos de avaliação. O mesmo se aplica no caso da Fundação Eugénio de Almeida que mencionou a aplicação de questionários de satisfação embora essa prática não seja generalizada a todas as atividades. Ambos os casos afirmaram esta era uma área em que ainda têm margem para crescer e melhorar.

Não obstante o atrás referido, a perceção dos responsáveis dos serviços educativos investigados é a de que tanto o registo como a avaliação das atividades são importantes, por considerarem que podem contribuir para a melhoria do desempenho do serviço e da imagem institucional. Segundo os resultados obtidos, uma avaliação positiva no desempenho do serviço educativo na dinamização das atividades promovidas ajuda no reforço da imagem institucional, funcionando como um veículo de divulgação e afirmação do serviço. Esta ideia é evidente nos resultados obtidos nos casos do Fluviário de Mora, Herdade Vale da Rosa, Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café em que o bom desempenho do serviço educativo concorre para a melhoria da imagem da instituição.

Nos casos em que é recolhida informação sobre a avaliação das atividades, ainda que de forma informal, o tratamento dado difere de instituição para instituição. Com efeito, nos casos da Suão e do Centro Ciência Viva do Lousal são analisados nas

reuniões internas e utilizados para fins de planeamento e melhoria e no caso do Museu de Arte Contemporânea de Elvas apurou-se que os dados recolhidos não eram objeto de qualquer tratamento, daí este serviço ter deixado de efetuar a avaliação das atividades.

25.9. Caracterização do público-alvo do SE e sua participação

Quanto à caracterização do público-alvo dos serviços educativos e sua participação, a investigação identificou que três dos casos referiram que as suas atividades se destinam a todo o tipo de público; são eles o Fluvário de Mora, o Centro de Ciência do Café e o Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência, o que significa que estas três instituições não direcionam a sua atividade para um público específico, mas antes para todos aqueles, independentemente da idade, nível de escolaridade, proveniência, etc. se interessarem pelas práticas educativas promovidas pelo serviço educativo, o que está de acordo com o entendimento de Galvão (2022) que considera que as atividades educativas se incluem os todos os tipos, nomeadamente os mais leigos.

Ainda que formulado de outra forma, pois afirmou não ter um público-alvo por considerar que não tem um público específico, mas públicos diversificados, o caso do Centro de Artes de Sines também pode ser enquadrado no grupo de estudos de caso que desenvolvem a sua atividade para todos os tipos de público.

Por oposição aos resultados apurados nos casos anteriormente mencionados, o caso da Suão direciona a sua atividade para os membros da comunidade de S. Miguel de Machede o que vai ao encontro da natureza daquela instituição e da sua missão que passa por valorizar os membros da sua comunidade.

Os restantes casos apontaram como público-alvo do serviço educativo a comunidade escolar (crianças) e a comunidade local (na qual se inserem as famílias e todas as faixas etárias). Portanto, os casos da Herdade Vale da Rosa, da Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Arte Contemporânea de Elvas têm em comum o facto de identificarem as crianças (em idade escolar) e as famílias como tratando-se do seu público por excelência.

Ao identificarem a comunidade escolar como o público-alvo dos serviços educativos evidencia-se a importância conferida a esse tipo de público. Esta realidade resulta do facto de as atividades promovidas pelos serviços educativos abordarem conteúdos que também estão previstos nos currículos escolares, o que permite afirmar a existência de uma complementaridade entre a educação formal e a não-formal.

Autores como Cascais e Terán (2014), Nico (2020), Cavaco (2003), Ribeiro e Castro, (2021) Melim e Rodrigues (2022), entre outros, defendem essa ideia salientando que se tratam de duas modalidades se interligam, não devendo ser encaradas como concorrentes entre si.

A comunidade local da qual fazem parte as famílias e grupos foram igualmente identificados como público-alvo do serviço educativo. Este público, ao contrário do que acontece com o público escolar não procura o serviço educativo para consolidar as aprendizagens. As famílias e grupos de seniores procuram o serviço educativo para terem acesso a conteúdos e experiências que habitualmente no seu dia-a-dia não têm inseridos numa lógica de educação ao longo da vida e de educação permanente, uma vez que hoje não é suficiente a realização de aprendizagens numa fase inicial da vida e é necessário o ser humano ir aperfeiçoando-se e desenvolvendo-se, conforme defendem autores como Padilha (2007).

Quanto ao perfil dos utilizadores dos serviços educativos, os resultados obtidos durante esta investigação revelam a existência de uma diversidade de perfis, não sendo possível traçar um perfil comum do utilizador dos serviços educativos estudados. Se por um lado, no caso da Suão os utilizadores do serviço educativo são aposentados e reformados, por seu lado, no caso da Herdade Vale da Rosa são as crianças em idade escolar que são os utilizadores mais frequentes do serviço. Em contrapartida, no caso do Museu de Arte Contemporânea o utilizador do serviço é um público especializado, conhecedor de arte.

Os restantes casos objeto de estudo não traçaram em concreto um perfil para utilizador do serviço educativo, tendo afirmado no caso do Fluviário de Mora, da Fundação Eugénio de Almeida, Centro de Ciência do Café, Centro de Artes de Sines e Centro Ciência Viva do Lousal que o serviço educativo é frequentado por diferentes utilizadores com diferentes interesses e características, variando em alguns casos consoante o espaço onde decorrem as atividades ou o tipo de atividades.

Os resultados obtidos através deste estudo revelaram também que os utilizadores participam, em regra, de forma interessada e entusiasmada nas atividades educativas promovidas pelos serviços educativos, o que nos remete para a ideia de que a participação em atividades educativas em contexto não-formal é voluntária e, por conseguinte, descomprometida e vista como uma atividade prazerosa.

De facto, foi transversal a todos os casos estudados essa ideia embora se registem diferenças de caso para caso. Por exemplo, no caso da Suão a participação é regular e contínua, todavia reconhece-se a dificuldade em motivar os mais jovens. Por

seu lado, no caso da Herdade Vale da Rosa acontece exatamente o contrário, ou seja, o público mais jovem mostra-se participativo enquanto o público sénior resiste em participar.

Acrescentar que em termos de participação dos utilizadores do serviço educativo nas atividades educativas, alguns dos casos reconheceu a existência de um público fidelizado que por norma repete a participação nas várias atividades. A título de exemplo mencionem-se os casos do Fluviário de Mora, da Fundação Eugénio de Almeida, do Centro de Artes de Sines e do Centro Ciência Viva do Lousal – Mina de Ciência.

Outro aspeto que esta investigação evidenciou prende-se com a diferente distribuição da frequência dos utilizadores nas atividades promovidas pelo serviço educativo, existindo diferenças consoante o caso estudado. Sobre esta matéria a investigação revelou que nos casos da Herdade Vale da Rosa, do Centro de Ciência do Café e do Centro de Artes de Sines a frequência dos utilizadores é variável em função da época do ano, tendo-se apurado que no caso do Fluviário de Mora existe uma maior procura por parte das famílias e grupos durante as férias.

Por sua vez, nos casos da Suão e do caso da Fundação Eugénio de Almeida a distribuição da frequência do público nas atividades educativas é diferente consoante o dia da semana. Assim, nos dias úteis da semana as atividades da Suão são frequentadas pelo público sénior e ao fim de semana pelo público mais jovem. No caso da Fundação Eugénio de Almeida, nos dias úteis da semana e em período letivo as atividades educativas promovidas pelo serviço educativo são frequentadas sobretudo pelo público escolar enquanto ao fim de semana são sobretudo as famílias que participam nas atividades.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao terminar esta investigação, importa efetuar uma reflexão global sobre o enquadramento teórico, as opções metodológicas, a análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados, mas, principalmente elaborar as conclusões de acordo com a questão de investigação, problemática em estudo e dos objetivos formulados inicialmente bem como identificar as principais limitações do estudo.

A investigação que agora termina centrou a atenção nos serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo, procurando conhecer e caracterizar o seu perfil pedagógico. Para isso, foi efetuado o levantamento das instituições não-escolares detentoras de serviços educativos localizadas geograficamente na região Alentejo, seguindo-se a sua categorização e hierarquização. Identificados os melhores exemplos de práticas neste domínio, selecionaram-se oito serviços educativos que foram objeto de estudo aprofundado através da aplicação de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

O interesse por este tema surgiu devido à constatação de que para além das instituições oficiais de ensino existe um conjunto de outras entidades que desenvolvem um conjunto de iniciativas e atividades com interesse para área da educação. A crescente relevância conferida por entidades de referência na área da educação como a UNESCO à modalidade de educação não-formal bem como a valorização da aprendizagem ao longo da vida e da educação permanente como forma de empoderamento do ser humano foram outras das razões que justificam este estudo. Por fim, a praticamente inexistência de estudos sobre esta temática e sobre o objeto de estudo no território em questão impulsionou a realização desta investigação.

Esta investigação foi organizada em duas partes que estão interligadas: numa primeira parte, efetuou-se o enquadramento teórico e conceptual tendo em conta a questão de investigação e a problemática em estudo; numa segunda parte, tratou-se das opções metodológicas, seguindo-se a abrangência territorial do estudo, o mapeamento das instituições não-escolares detentoras de serviços educativos, a apresentação e discussão dos resultados relativos aos oito casos estudados, finalizando com as conclusões e limitações do estudo.

O enquadramento teórico e conceptual incidiu na ampliação do conceito de educação, sobre as diferentes modalidades e contextos da educação (formal, não-formal e informal), sobre questão da aprendizagem ao longo da vida e educação permanente. O conceito de serviço educativo, suas dimensões e espaços/instituições detentoras foi outra das componentes abordadas no enquadramento teórico e que permitiram a construção de um corpo teórico robusto para contextualizar o objeto de estudo, ajudando a compreender e caracterizar esta realidade.

Quanto às opções metodológicas, esta investigação inseriu-se no paradigma interpretativo e segue uma abordagem qualitativa. O estudo de caso múltiplo foi o método de investigação adotado, tendo-se recorrido para a recolha de dados às técnicas de análise documental, entrevista semiestruturada e observação não participante. A escolha deste caminho metodológico atendeu à questão de investigação e objetivos do estudo, pois acreditou-se que este permitiria compreender um fenómeno social complexo permitindo traçar um perfil pedagógico dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo.

26. Conclusões do estudo

O estudo empírico desenvolveu-se em duas etapas: num primeiro momento, a identificação dos serviços educativos associados a instituições não-escolares com presença no território e posterior categorização por áreas de atividade e natureza das aprendizagens proporcionadas, o que resultou na identificação de quatro categorias de serviços educativos. De seguida, procedeu-se à sua hierarquização em perfis (perfil A, B, C e D) consoante o grau de estruturação do serviço educativo, em função do cumprimento ou não dos seguintes critérios:

1. Efetuar o acolhimento de visitantes no contexto da realização de visitas;
2. Possuir espaço dedicado para realização de atividades educativas
3. Disponibilizar atividades educativas para terceiros
4. Dinamizar atividades educativas regularmente
5. Possuir infraestruturas técnicas para a dinamização de atividades educativas;
6. Possuir recursos humanos dedicadas às atividades educativas;

Num segundo momento, foram selecionadas duas instituições por cada categoria de serviços educativos, num total de oito estudos de caso e que correspondem exemplos de melhores práticas sobre a temática em estudo.

Para análise documental e para a observação, foram construídas uma grelha de análise documental e uma grelha de observação. Para a entrevista semiestruturada, foi criado um guião de entrevista destinado aos responsáveis dos serviços educativos selecionados para o estudo e os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2018).

As técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados foram as mais adequados tendo em conta a natureza e especificidade do estudo, pois proporcionaram a recolha exaustiva de dados e triangulação dos mesmos, o que permitiu a chegada, definição e caracterização do perfil pedagógico das instituições objeto de estudo. Por estes motivos considera-se que as opções metodológicas foram pertinentes e bem-sucedidas.

Chegados a este ponto, importa proceder à apresentação das conclusões obtidas na sequência da realização da presente investigação. Para esse efeito, serão tidas em conta as indicações de Amado (2019) que no geral correspondem ao seguinte:

- a) Apresentação sintética dos principais resultados, tomando em consideração os objetivos e questão da investigação inicialmente propostos;
- b) Destaque da importância da investigação e suas limitações;
- c) Apresentação dos principais contributos da investigação,
- d) Recomendação para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Assim, concluiu-se o seguinte relativamente a cada um dos objetivos específicos:

1. Identificar os serviços educativos existentes em instituições não-escolares da região Alentejo:

A pesquisa efetuada permitiu concluir que a presença de serviços educativos em instituições não-escolares é transversal a todo o território Alentejo, embora com diferentes incidências, registando-se, todavia, pelo menos um serviço educativo em cada um dos concelhos abrangidos pelo estudo.

Foram identificados **193 serviços educativos no território**, sendo que a sub-região Alentejo Central conta com 80, a sub-região Alentejo Litoral, com 13, a sub-região Alto Alentejo, com 40 e a sub-região Baixo Alentejo com 60 serviços educativos identificados.

Concluiu-se que nenhum dos concelhos onde foi registado maior número de serviços educativos corresponde à capital de distrito.

A tipologia de instituições não-escolares detentoras de serviços educativos é muito diversa, tendo sido localizados serviços educativos em arquivos e bibliotecas, museus, centros de interpretação, centros ambientais, associações, instituições de solidariedade social, fundações, Centros Ciência Viva, centros de arte e cultura, empresa ligadas ao enoturismo e a outras atividades económicas, entre outros.

2. Construir uma categorização dos serviços educativos em instituições não-escolares da região Alentejo, com base nas atividades principais das diferentes instituições:

Concluiu-se que é possível categorizar os diferentes serviços educativos identificados tendo em conta a área de atividade da instituição, ou seja, concluiu-se da existência de características comuns entre as instituições mapeadas, o que permitiu a sua distribuição em quatro categorias: **ciência, cultura, economia e sociedade civil**.

Dos 193 serviços educativos identificados, apenas 13 cumprem a totalidade dos critérios, sendo, por isso residual o número de serviços educativos que correspondem ao perfil mais completo e estruturado de serviços educativos, o perfil A, cujos serviços educativos cumprem os seis critérios definidos para a hierarquização de serviços educativos.

Concluiu-se que 50,26% dos serviços educativos identificados apresenta um baixo perfil de estruturação/organização (perfil D) e que a grande maioria deles pertence à categoria cultura. Dos 193 serviços educativos identificados, 97 foram hierarquizados no perfil D, sendo que desses, 57 são serviços educativos categorizados como cultura, 10 como ciência, 23 como economia e 7 como sociedade civil.

Nos perfis C e D, encontram-se mais de 88,60% da totalidade dos serviços educativos, sendo que a categoria que maior número de serviços educativos reúne neste perfil é a **categoria cultura**, com 111 serviços educativos, de um total de 171 serviços educativos posicionados neste perfil.

Concluiu-se que a **categoria ciência**, que contabiliza 22 serviços educativos, integra os serviços educativos existentes em Centros Ciência Viva, centros interpretativos, zoológicos e observatórios, e que, embora corresponda à categoria com menor número de serviços educativos identificados, trata-se da categoria que apresenta maior número de serviços educativos que se encontram no perfil mais elevado de estruturação, contabilizando 6 serviços educativos, de um total de 13 serviços educativos do perfil A. Os restantes serviços educativos desta categoria encontram-se hierarquizados da seguinte forma: dois no perfil B, quatro no perfil C e dez no perfil D.

Em contrapartida, a **categoria cultura**, que conta com as instituições ligadas à preservação e salvaguarda do património e da memória coletiva, registou um total de 117 serviços educativos, o que corresponde a mais de 60% do total de serviços educativos identificados. Todavia, apenas foram identificados dois serviços educativos como integrando o perfil A e quatro como encontrando-se do perfil B.

O mesmo número de serviços educativos categorizados como pertencendo à **categoria sociedade civil**, ou seja, dois, foram hierarquizados no perfil A, num total de 23 serviços educativos da **categoria sociedade civil**, o que proporcionalmente corresponde a um melhor resultado do que o obtido pela **categoria cultura**.

No caso dos serviços educativos da **categoria economia**, serviços que funcionam em instituições que visam o lucro, nomeadamente empresas do setor do turismo e do mundo vitivinícola, contabilizou-se um total de 31 serviços, sendo que desses, três foram hierarquizados como pertencendo ao perfil A. Isto é, três dos 31 serviços educativos categorizados como economia correspondem a serviços educativos que cumprem os seis critérios definidos para a hierarquização destes.

3. Caracterizar as atividades promovidas, os recursos (humanos e materiais) e público-alvo dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo:

Entre as atividades educativas mais comumente promovidas pelos serviços educativos, encontram-se as visitas, visitas essas que podem assumir diferentes formas, nomeadamente, visitas guiadas/acompanhadas, visitas oficina e/ou visitas atelier. Para além dessa atividade, destacam-se a realização de exposições e atividades relacionadas com a área de atividade em que a instituição atua, havendo, por conseguinte, uma relação entre a área de saber na qual se insere o serviço educativo e o conteúdo das atividades promovidas.

As atividades educativas apresentam uma forte componente prática, incentivando à participação efetiva do utilizador, convidando-o a explorar, a experimentar e a intervir ativamente na construção do seu saber, proporcionando-lhes, assim, a realização de aprendizagens significativas.

A articulação entre os conteúdos abordados nas atividades educativas dos serviços educativos e os currículos escolares é uma realidade. As atividades educativas promovidas tomam em conta os currículos escolares indo ao encontro dos conteúdos tratados nas várias disciplinas, podendo concluir-se que existe complementaridade

entre a atividade do serviço educativo e os conteúdos ministrados nas instituições formais de ensino.

A dinamização das atividades acontece em vários locais, não estando circunscritas a um determinado espaço ou lugar. Em regra, é efetuada pelos técnicos afetos ao serviço educativo, onde as equipas se caracterizam por terem um número reduzido de elementos, mas polivalente e com formação académica em várias áreas do saber. Utilizam recursos materiais variados, de acordo com a natureza da própria atividade, destacando-se, todavia, a utilização de materiais de pintura e desenho.

Verificou-se haver segmentação da oferta educativa por tipos de público, concretamente, por níveis de ensino e por faixa etária, com o intuito de alcançar o mais variado tipo de públicos e de satisfazer as suas necessidades de aprendizagem.

Em matéria de público-alvo dos serviços educativos, concluiu-se que as crianças em idade escolar a par dos elementos da comunidade envolvente, nomeadamente famílias e seniores, são o público de excelência dos serviços educativos estudados, embora exista uma tendência para abranger todo o tipo de públicos. Concluiu-se, ainda, que a distribuição e frequência do público é variável ao longo do ano.

A participação nas atividades educativas é tendencialmente gratuita ou quando estão envolvidos custos, estes não são significativos. O financiamento do serviço educativo provém de verbas do orçamento geral da instituição, mas também da receita de bilheteira ou de financiamento obtido através de projetos ou de parcerias estabelecidas com terceiros.

A maior parte dos serviços educativos estudados não aplicam procedimentos de registo e avaliação das atividades educativas promovidas e, quando existem, destinam-se para fins de gestão e controlo, concretamente, para efeitos estatísticos.

As conclusões atrás apresentadas permitiram delinear um perfil pedagógico dos serviços educativos, dando, assim, resposta ao objetivo geral deste estudo que consistia em **Conhecer e caracterizar o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos de instituições não-escolares da região Alentejo.**

Os resultados obtidos a este respeito permitem concluir que:

- i. A atuação dos serviços educativos insere-se no âmbito da modalidade de educação não-formal;
- ii. Nestas instituições são efetuadas várias abordagens à educação, nomeadamente no que à educação comunitária diz respeito, bem como à educação popular e à educação permanente;

- iii. É transversal a todos os serviços educativos a preocupação em possibilitar e promover aprendizagens ao longo da vida, por estas serem fundamentais à vida em sociedade e ao exercício de uma cidadania ativa e esclarecida;
- iv. Os serviços educativos adotam metodologias ativas de ensino-aprendizagem em que o utilizador é convidado a contruir o seu próprio conhecimento, remetendo, assim, para a presença/defesa da teoria do construtivismo neste tipo de serviço;
- v. A experimentação, a educação pela arte, o carácter lúdico e interativo das atividades é uma característica associada aos serviços educativos que concorrem para a realização de aprendizagens significativas e duradouras, para além de incentivarem o desenvolvimento do pensamento crítico e o pensamento criativo;
- vi. Regista-se uma tendência para articular os conteúdos das atividades promovidas com os currículos escolares, desempenhando os serviços educativos, neste âmbito, um papel fundamental no complemento e consolidação de aprendizagens realizadas em contexto formal;
- vii. Prevalece uma certa informalidade associada à planificação, dinamização e avaliação das atividades educativas, não sendo seguidos, com rigor, conteúdos predefinidos nem existindo procedimentos devidamente instituídos nesse domínio;
- viii. A dinamização das atividades educativas não está condicionada a um espaço restrito e os recursos utilizados são variados e de uso flexível, permitindo a sua experimentação;
- ix. Reconhece-se a aposta em estratégias de mediação de conteúdos e públicos como forma de aproximação do público à instituição e como mecanismo para o desenvolvimento de múltiplas literacias.

De forma sintética estas são as principais conclusões extraídas da realização da presente investigação, no entanto, a mesma apresenta algumas limitações que vale a pena reconhecer e, em função, disso efetuar recomendações para estudos futuros sobre a matéria em estudo.

27. Constrangimentos e limitações do estudo

A realização de um estudo desta natureza acarretou diversas limitações e teve subjacente vários constrangimentos. A primeira de todas, prendeu-se com o facto de a investigadora não ter um percurso académico na área das ciências da educação nem um percurso profissional ligado, de forma direta, ao ensino e/ou à educação.

Conscientes dessa limitação, esta circunstância obrigou a um esforço e dedicação suplementares no sentido de a investigadora se qualificar para a tarefa que tinha em mãos. Para isso, muito contribuiu a parte curricular do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, em particular, dos seminários de métodos e metodologias de investigação bem como o acompanhamento e disponibilidade permanentes do corpo docente e do orientador que, desde cedo, ajudaram a delinear o projeto de investigação, a sustentá-lo do ponto teórico e a definir o caminho a seguir.

Também neste campo, de destacar o papel preponderante do grupo de investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Tema 1: Políticas educativas, territórios e instituições que a investigadora teve oportunidade de integrar e que permitiu a realização de aprendizagens na área em estudo, a partilha de experiências e compeliu a investigadora a manter uma cadência regular de trabalho.

Outro constrangimento associado ao desenvolvimento desta investigação, está relacionado com a necessidade de conciliar a vida profissional e a familiar com a vida académica. Tal requereu a compatibilização das várias dimensões da vida da investigadora, o que passou, necessariamente, pela otimização do tempo disponível. A finitude de tempo disponível para a realização da investigação implicou uma reflexão permanente sobre o trabalho que estava a ser feito, na busca de um equilíbrio entre o assegurar da qualidade e do rigor da investigação com a vontade de a concluir em tempo útil.

Esta investigação teve ainda associadas algumas limitações de carácter operacional. Por se tratar de uma investigação que teve como abrangência territorial a região do Alentejo, isso levantou alguns desafios, nomeadamente no que se refere à dispersão geográfica dos casos a estudar. Efetivamente, a investigação implicou o contacto e deslocação a instituições que se encontram dispersas pelo território, instituições essas, que se localizam em quatro distritos distintos: Beja, Évora, Portalegre e Setúbal.

A distância entre os casos objeto de estudo implicou dificuldades acrescidas na gestão do processo investigativo, sobretudo no estabelecimento de contactos com as

instituições e no estabelecimento de uma relação com os participantes no estudo. O desenvolvimento do estudo envolveu um trabalho de preparação e planeamento, tanto dos contactos com as diversas instituições, como das deslocações para aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Acresce a isto outra limitação que resulta da própria natureza do estudo empírico realizado. O levantamento de serviços educativos em instituições não-escolares com presença na região Alentejo corresponde a um trabalho efetuado num determinado momento e que seguiu uma metodologia que encerra, por si, a subjetividade de quem fez a pesquisa, não podendo, por esse motivo, ser considerado nem exato nem definitivo. Esta fragilidade foi assumida pela investigadora e encarado dessa forma, reconhecendo-se, todavia, que este se trata de um ponto de partida para a criação de novo conhecimento científico sobre a área em estudo, uma vez que até à data da realização da presente investigação se desconhece a existência de conhecimento neste domínio. É, portanto, impossível asseverar que o levantamento efetuado contemple todos os serviços educativos existentes em instituições não-escolares localizadas no território do Alentejo.

Inerente à própria investigação, pode ainda ser apontada como limitação o próprio método utilizado. O estudo de caso múltiplo possibilitou o estudo de oito serviços educativos de diferentes proveniências geográficas e de diferentes áreas de atividade, no entanto, não se pode ter a certeza de que estes são representativos dos serviços educativos existentes na região Alentejo. Reconheceu-se e assumiu-se esta limitação como natural no contexto de uma investigação de cariz qualitativo, pois, não visa a generalização dos resultados, valendo *per si* o conhecimento obtido relativamente a cada serviço educativo estudado.

De facto, o estudo realizado permitiu conhecer a realidade de oito serviços educativos de instituições não-escolares com presença no território Alentejo e, por essa razão, os resultados obtidos nesta investigação refletem unicamente a realidade dos casos estudados não podendo, de forma alguma, ser objeto de generalização.

Apesar das limitações atrás elencadas, acredita-se na bondade deste estudo para a área da ciência da educação e na possibilidade de, a partir do mesmo, serem realizadas novas investigações ou investigações complementares, apresentando-se, de seguida, e, para esse efeito, algumas recomendações para estudos futuros.

28. Recomendações para estudos futuros

O trabalho de investigação realizado e as limitações identificadas colocaram em evidência alguns aspetos passíveis de ser objeto de estudo em futuras investigações.

Como recomendações para estudos futuros, salienta-se a importância em atualizar e aumentar o levantamento de serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo, de forma a contemplar o maior número de serviços educativos, ou seja, na presente investigação foi efetuado um primeiro levantamento que pode e deve ser melhorado no sentido de permitir efetuar um mapeamento completo de todos os serviços educativos localizados no território em estudo.

Seria pertinente realizar um estudo que replicasse esta investigação, mas com outras instituições no mesmo ou noutra território. Sugere-se ainda estudar em pormenor a realidade de um determinado concelho, criando, assim, uma espécie de cartografia do território em termos de serviços educativos em instituições não-escolares. Estes estudos iriam revelar diferenças e semelhanças.

Recomenda-se também o aprofundamento de algumas questões que não couberam ou não foram o objeto central do presente estudo, concretamente no que se refere ao estudo do potencial impacto ou valor económico associado à criação de um serviço educativo no seio de uma instituição cuja atividade principal não é nem o ensino nem a educação.

Considera-se que tem potencial investigativo procurar compreender se existe alguma relação entre a gestão e a parte educativa, isto é, compreender se os serviços educativos têm influência na imagem ou marca da instituição onde estão inseridos, se eles são ou não entendidos como um ativo da instituição e de que forma é que isso se traduz, bem como se a criação de serviços educativos tem alguma relação com questões associadas a responsabilidade social das entidades e empresas.

Propõe-se ainda que uma futura investigação se debruce em aprofundar determinados aspetos aos quais este estudo não deu resposta, como por exemplo, detalhar em concreto as atividades educativas promovidas, analisando-as exaustivamente e caracterizando-as desde a sua conceção até à avaliação.

Por fim, sugere-se a realização de um estudo dedicado à avaliação dos serviços educativos. A investigação realizada revelou a inexistência de práticas consistentes e contínuas de avaliação dos serviços educativos e, nesse sentido, seria relevante centrar a atenção na recolha de opiniões do público que os frequenta para compreender o impacto que o mesmo tem nas pessoas que o frequentam.

29. Considerações finais

A presente investigação pretendeu conhecer e caracterizar o perfil pedagógico concretizado nos serviços educativos existentes em instituições não-escolares na região Alentejo. Concluiu-se que a atuação dos serviços educativos se enquadra no âmbito da modalidade de educação não-formal, caracterizada por uma certa informalidade, mas que tem subjacente uma intencionalidade educativa, na qual é valorizado o conhecimento prévio dos participantes nas atividades, onde estes são parte ativa da construção do conhecimento e adotado uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

A originalidade da presente investigação prende-se com o levantamento efetuado dos serviços educativos existente na região em estudo, mas, sobretudo, com o facto de, através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, se conseguir traçar o perfil pedagógico dos serviços educativos estudados, com base nas características que estes apresentam. Assim, através desta investigação obtém-se uma “fotografia”, embora imperfeita, dos serviços educativos existentes em instituições não-escolares localizados no território Alentejo, permitindo conhecer que serviços existem, como estão estruturados, como funcionam e que objetivos pretendem alcançar.

Além disso, a realização desta investigação contribuiu para colocar em evidência o potencial educativo das instituições não-escolares, seja como complemento da educação formal, seja numa ótica de aprendizagem ao longo da vida. Revela também a importância social e institucional deste tipo de serviços, quer para as entidades que os criam, quer para as pessoas que os frequentam.

Haverá, certamente, muito trabalho a desenvolver neste campo, porém, acredita-se que a presente investigação deu a conhecer, em pormenor, uma realidade até então pouco investigada e, por essa razão, crê-se que esta investigação acrescentou algum conhecimento científico ao tema em estudo.

Acredita-se que, com esta investigação, se abre uma nova linha de investigação que ainda não havia sido explorada, pelo menos, com o detalhe e abrangência deste estudo. A partir desta investigação, podem ser realizados novos estudos ou estudos complementares que ajudarão a clarificar alguns aspetos e a desvendar outros, para, assim, se conseguir obter uma “fotografia” mais perfeita dos serviços educativos em instituições não-escolares na região Alentejo.

A conclusão da presente investigação não é o fim. Pelo contrário, trata-se do começo de uma nova etapa. A realização da presente investigação, para além dos modestos contributos que se acredita que a mesma trouxe para a área das ciências da educação, provocou na investigadora uma transformação, podendo, por esse motivo, afirmar-se que a realização desta investigação correspondeu a um processo transformador, no qual a investigadora se viu confrontada com a incerteza de conseguir levar a bom porto esta tarefa e, principalmente, com a necessidade de adquirir competências ao nível da investigação.

Sem dúvida, que a realização desta investigação foi uma mais-valia para a formação pessoal e profissional da investigadora, gerando nela a vontade de continuar a investigar e de aplicar em contexto prático os conhecimentos e experiência que adquiriu no decurso do trabalho desenvolvido, muito graças à disponibilidade e generosidade de todos os que contribuíram para a concretização deste estudo.

REFERÊNCIAS

- AA.VV. (2015). *Alqueva – Changing Ecologies of the Montado Landscape, Alentejo, Portugal*. University of California.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (Vol. I). Editorial Verbo.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Almeida, A., Ribeiro, F., & Vasconcelos, C. (2014). Potencialidades do Centro Interpretativo da Lagoa Pequena como fator ativo do currículo e espaço de educação não formal. *Dos Rios Aos Oceanos: alianças em Educação Ambiental para a transição*, 29-32.
- Almeida, M. & Nogueira, J. (2013) Mediações sociotécnicas, políticas e ação cultural: explorando territórios, *Perspectivas: revista de ciências sociais*, 43, 131-157.
- Alte da Veiga, M.A. (2009). *Um critério para a educação*. Universidade da Beira Interior.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Antas, M. (2013). *A Comunicação Educativa Como Factor De (re)valorização do Património Arqueológico – Boas Práticas em Museus de Arqueologia Portugueses* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias] Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/4977>
- Antunes, C. (2004). A atividade lúdica e a empresa. In Santos, S. (Coord.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico* (37-55). Editora Vozes.
- Antunes, M. (1973). *Educação e Sociedade*. Sampedro.
- Araújo, C. A. A. (2014). O pensamento crítico na Arquivologia, na Biblioteconomia e na Museologia. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 5(1), 27-46.
- Araújo, C. X. M., & Medina, T. (2013). Serviços educativos na cultura: que lugar para a educação?: uma experiência de estágio no serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias: Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação. III Encontro de Sociologia da Educação (3 volumes)* (pp.570-579). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Araújo, I.M.B. (2004). *Aprendem doença, educam para a saúde: influência da formação, em futuros profissionais de saúde, em conceções saúde/doença, educação para a saúde e sua implementação*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação

- e Psicologia - Universidade do Minho] Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2669>
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Livpsic.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Labor.
- Arquivo Nacional do Brasil. (2005). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Arquivo Nacional.
- Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Vozes.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. (2.^a ed.). Holt Rinehart and Winston.
- Azevedo, F. J. F. D. (2011, junho 17-18) *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada. <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/12645>
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Barbosa, A. M. (2004). *Arte, Educação e Cultura*. Portal de Domínio Público.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. (5.^a ed.). Edições 70, Lda.
- Barriga, S. & Silva, S. (2007). Serviços educativos na cultura: desenhar pontos de encontro. In S. Barriga & Silva (Coord.), *Serviços educativos na cultura* (pp. 9-15). Setepés.
- Barriga, S. (2007). Plano de acção educativa: alguns contributos para a sua elaboração. In S. Barriga & S. Silva (Coord.), *Serviços educativos na cultura* (pp. 43- 55). Setepés.
- Barriga, S. (2011). Serviços educativos em Portugal: ponto da situação. *Documento de recomendações*. www.icomportugal.org/multimedia/CECA2011_SaraBarriga.pdf
- Barros, R. (2011) *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida-um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Chiado Editora.
- Bastos et al. (2012). Ocupação do Litoral do Alentejo, Portugal: passado e presente - Revista da Gestão Costeira Integrada. *Journal of Integrated Coastal Zone Management*, 12(1), 99-116.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, C. B., & Andrade, V. S. (2010). Educação integrada e espaços de aprendizagens: diálogos entre escola e projeto social. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(1), 02-11.
- Batista, M. S. X. (2007). Educação Popular em movimentos sociais: construindo concepções e práticas educativas emancipatórias. In X. Neto & L. Pires (Org.), *Saiba Mais Sobre Educação Popular* (pp. 213-226). Âmbito Cultural.

- Batista, T. & Barros, O. R. (2018). O Plano Intermunicipal de adaptação às alterações climáticas do Alentejo Central. *Revista Pedra & Cal*, (64). 14-21.
- Bauman, Z. (2005) *Identidade*. Zahar.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Grávida.
- Bellotto, H. (2006) *Arquivos permanentes: tratamento documental*. (4ª ed.). Editora FGV.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar*. Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa.
- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação.
- Benevides, T. (2022). *Centro de Interpretação do Moderno no Douro Internacional* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior Artística do Porto] Repositório Comum ESAP – Escola Superior Artística do Porto. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43661/1/CENTRO%20DE%20INTERPRETA%C3%87%C3%83O%20DO%20MODERNO%20NO%20DOURO%20INTERNACIONAL.pdf>
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 7(65), pp. 42-44.
- Boadas Raset, J. (1999). Archivos y acción cultural: posibilidades y limites. *Archivos, ciudadanos y cultura*. (pp.5-11).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C.R. (2006) *O que é Educação Popular*. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense.
- Brito, R. S. (2005) Clima e suas Influências. In Instituto Geográfico Português, *Atlas de Portugal*, (pp. 50-65). Instituto Geográfico Português.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2(2), 10-25.
- Caetano, R. (2004). *Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos - Jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs: um estudo do género*. [Monografia, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/18410>
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Revista Interações*, 10(29), 60-94.
- Caldeira, H. (2006). Promover a Aprendizagem em Museus e Centros de Ciência. In M. F. Paixão (Coord.). *Educação em Ciência Cultura e Cidadania – Encontros em Castelo Branco*. (pp. 61-85). Alma Azul.
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. *Homenagem ao Professor Doutor José Marques, Faculdade de*

Letras da Universidade do Porto. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

- Camacho, C. F. (2007). Serviços educativos na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmica e perspectivas. In Barriga, S., & Silva, S. G. (Coord.). *Serviços Educativos na Cultura*. (pp. 26-41). Setepés.
- Camozzato, V. C., & Costa, M. V. (2017). A educação permanente e as impermanências na educação. *Educar em Revista*, Edição Especial (1), 153-169.
- Canário, R. & Rummert, S. (Eds.) (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Educa
- Canário, R. (1999) *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Gradiva.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário. *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2018). *Estado e Educação Popular na Revolução Portuguesa*. Revista Trabalho Necessário, 13(21), 1-26. <https://doi.org/10.22409/tn.13i21.p9583>
- Canário, R. (2021). Educação Permanente e emancipação social: Aprender a ser “mestre de si próprio.” In A. Melo, L. C. Lima, & P. Guimarães (Eds.), *Actualidade da Educação Permanente* (pp. 61–83). Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente / Espaço Ulmeiro.
- Canário, R., Alves, N., Cavaco, C., & Marques, M. (2012). Iniciativa Novas Oportunidades-Genealogia de uma política de educação de adultos. *VII Congresso Português de Sociologia-Sociedade, Crise e Reconfigurações* (pp. 1-11). Associação Portuguesa de Sociologia.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto- - Aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carneiro, M. (1985). *Educação Comunitária: faces e formas*. CENAEC.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: an introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge Falmer
- Carvalho, M. (2007) *Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela] Repositório da Universidade de Santiago de Compostela. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2365/9788497509558_content.pdf;j
- Carvalho, P. (2017) - *Arte, Participação e Instituições: O Programa Participativo para Jovens Pedimos Desculpa pelo Incómodo Causado – Culturgest* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa], Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/15328>
- Cascais, M. D. G. A., & Terán, A. F. (2014). Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciência em tela*, 7(2), 1-10.

- 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.
- Catini, C. (2021). Educação não formal: história e crítica de uma forma social. *Educação e Pesquisa*, 47.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125-147.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Educa.
- Cavaco, C. (2013). Formação de Adultos Pouco Escolarizados: paradoxos da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. *Perspectiva*, 31(02), 449-477.
- Chassot, A. (2003) Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, 89-100.
- Chave, I. (2012). Pourquoi valoriser les archives? La problématique en 2010. In: F. Hiraux; F. Mirguet (Orgs.), *La valorisation des archives: une mission, des motivations, des modalités, des collaborations*. L'Harmattan
- Choueiri, L. S., & Mhanna, S. (2013). The Design Process as a Life Skill. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 925–929.
- Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica (2020). *Plano Estratégico 2021-2030*. https://webstorage.cienciaviva.pt/public/pt.cienciaviva.www/PlanoEstrategico_CienciaViva_20212030_web.pdf
- Ciência Viva – Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica. (2020a). *História da Ciência Viva (CV-ANCCCT)*. http://www.cienciaviva.pt/historia/index.asp?acao=showobjectoarquivocv&id_objecto_arquivocv=1
- CIMBAL (2024). *Caracterização do Baixo Alentejo*. <https://cimbal.pt/pt/menu/598/caraterizacao.aspx>
- CNJ - Confederação Nacional dos Jovens Agricultores e do Desenvolvimento (2018) Aldeias procuram novas vias para sustentabilidade – Reportagem em São Miguel de Machede. *AGRI Urbano-Rural Sustentável em Revista*, 3, 16-27.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Métodos de Investigação em Educação*. (6ª ed.). Routledge Falmer.
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo de uma vida uma realidade*. Comissão Europeia.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial da educação*. Perspectiva.
- Correia, M. (2010) *Fundações* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa] Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/78/2/Mafalda%20Correia%20-%20FUNDA%C3%87%C3%95ES.pdf>

- Costa, A. (2007). *Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro] Repositório Científico da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1305>
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação – In *Actas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA, A avaliação de Competências. Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*, 436-448.
- Coutinho, C. (2008) A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Ursinhos*, 12(1). 5-15.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2.º ed.). RS: Artmed.
- Cuesta, M. et al. (2000). Los Museus y Centros de Ciência como Ambientes de Aprendizaje. *Alambique*, 26, 21-28.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção, e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa América.
- Damião, H., Rocha, C. C., & Nascimento, M. A. (2020). A importância do ensino: Contributos da teoria histórico-cultural-escola de Vigotsky. *Egitania Scientia*, 1(26), 123-131.
- Davallon, J. (2007). A mediação: a comunicação em processo? *Prisma – Revista de Ciência da Informação e da Comunicação*, 4, 03-36.
- Dave, R. H. (1979). Fundamentos de la educación permanente: aspectos metodológicos. In R. H. Dave (Ed.), *Fundamentos de la educación permanente* (pp. 21-55). Santillana/Instituto de la UNESCO para la educacion.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. ASA.
- Dias, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, (pp.441-456). Editora Universitária.
- Douglas, J. (1983). *Why charity?: the case for the third sector*. Sage Publications.
- Duff, W. (2016). Mediação arquivística. In T. Eastwood & Macneil (Eds.). *Correntes atuais do pensamento arquivístico* (pp.171–202). Editora UFMG.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Rés-Editora.
- Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia*. Vozes.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of reserach on teaching* (pp. 119-161). MacMillan.
- Faria, M. & Pericão, M. (1999). *Novo dicionário do livro: da escrita ao multimédia*. Círculo de Leitores.
- Faria, M. & Pericão, M. (2008). Literacia da Informação. *Dicionário do Livro. Da escrita ao livro electrónico*. Almedina.
- Faria, R. L. D., Jacobucci, D. F. C., & Oliveira, R. C. (2011). Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 13, 87-104.
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. UNESCO.
- Feio, M., & Martins, A. (1993). O relevo do Alto Alentejo. *Finisterra*, 28(55/56). <https://doi.org/10.18055/Finis1868>
- Fernandes, M. A. (2022). Democratizando as relações pela conquista da cidadania: O trabalho da educação comunitária. *Paidéia*, 18(28), 115-132.
- Fernandes, R. S. & Garcia, V. A. (2019) Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(2), 498-517.
- Ferreira, P. (2008). Associações e Democracia – Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 109-130.
- Figurelli, G. (2010). *O público esquecido pelo serviço educativo: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona] Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/4572>
- Figurelli, G. (2015). Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica, *Cadernos de Sociomuseologia*, 6, 115-135.
- Franz, E. G. (1986). *Archives and Education: a RAMP study with guidelines*. Unesco
- Freire, P. & Illich, I. (1975). Diálogo. In *Atas do Seminário Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente*
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*, (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2003). Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2005) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3. ed.). Centauro.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Sabotagem.

- Freire, Paulo (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire-Ribeiro, I., Rodrigues, M. J., & Castanheira, L. (2013). A educação não-escolar no quotidiano das crianças: O contributo da atividade lúdica. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias: Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação. III Encontro de Sociologia da Educação (3 volumes)* (pp. 1355-1364). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Freitas, D. C. (2021). *Sala infantojuvenil da Biblioteca da Madeira: espaço de educação não formal. Contributos para a promoção da autonomia e da interação social* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório institucional da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3465>
- Freitas, J. A. G. & Regedor, A. B. (2007). Bibliotecas públicas e cidadania activa. In *Atas do 9.º Congresso de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas N.º 9: Bibliotecas e Arquivos - informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação*
- Frison, L. M. B. (2004). O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. *Ciência* (36), 87-103.
- Fróis, J.P. (Coord). (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Fundação C. Gulbenkian.
- Fugeras, R. A., Llonch, L. B., Sastre, N. N. & Palomares, S. V. (2001). *Archivos y cultura: manual de dinamización*. TREA
- Gadotti, M. & Torres C.A. (1992). *Estado e Educação Popular na América Latina*. Papirus.
- Gadotti, M. (1981) *A educação contra a educação*. (2. ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1988). A propósito da Educação Comunitária: algumas ideias para um debate. In *Educação Comunitária em debate*. (pp. 47-55). FAE/IRHHJP.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, 1-11.
- 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).
- Gadotti, M. (2016). Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In P. G. S. Nacif, A. C. Queiroz, & L. M. Gomes (Coord.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6* (pp. 50-69). Ministério da Educação.
- Gago, M. (1990). *Manifesto para a Ciência em Portugal*. Gradiva.
- Galhardas, E. D. J. D. P. (2022). *Percursos de qualificação e emprego em Alandroal: o período de 1983 a 2013*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora] Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/32632>

- Galvão, M. D. O. (2022). *Serviços Educativos e Captação de Públicos em Museus-Uma visão das dinâmicas no MNAC* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra], Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/104295>
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. *Ciência e Público*, 1, 171- 183.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Casa da Ciência*, 171-183.
- Gil, F. B. e Lourenço, M. C. (1999). Que ganhamos hoje em levar os nossos alunos a um museu? *Comunicar Ciência*, 3, 4-5.
- Gohn, M. (1999). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. Cortez.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, 11(1), 35-50.
- Gomes, C.A. (2002). *Três estudos de direito da educação*. AAFDL
- Gomes, J. F. M. (2021). *O serviço educativo do Museu Calouste Gulbenkian: Estratégias de mediação cultural* [Dissertação de mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/25032>
- Gonçalves, C. D.; Valadas, S.; Freire, A. M. (2011) Percepções de duas professoras do 1.º Ciclo sobre Actividades preconizadas no EEC. In *Anais Eletrónicos do XIV Encontro de Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania*. Universidade do Minho.
- Gonçalves, R., Fróis, J. & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar*, (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, N. (2008) - *Arquivo Regional da Madeira – Implementação e desenvolvimento de projectos educativos e culturais: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7055/browse?type=author&order=ASC&rpp=55&value=Sousa%2C+Jesus+Maria>
- Grinspum, D. (2001). Educação para o Patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para a formulação de política. *Conferência para o Simpósio Internacional Museu e Educação: Conceitos e métodos*. MAE/USP.
- Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, 1(2),15-24. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>
- Guará, I. M. F. R. (2007). *Muitos Lugares para Aprender*. CENPEC

- Guedes, C. S., & Loureiro, A. D. P. F. (2016). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em revista*, 2(1), 7-21.
- Guimarães, P. (2009), *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?* http://www.apcep.pt/alfabetizacao/artigos/paula_guimaraes.pdf
- Guisasola, J. & Morentin, M. (2005). Museos de ciencias y aprendizaje de las ciencias: una relación compleja. *Alambique – Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 43, 58-66.
- Halpern, D. (1996). *Tought and knowledge: An introduction to critical Thinking*. (3.^a ed.) Erlbaum.
- Hauck, A., & Henklein, E. (2022). Escola e museu: uma relação possível. *Caderno Intersaberes*, 11(31), 42-49.
- Henriques, M. L. (2017). *Património cultural: memória e ensino: O serviço educativo do Arquivo* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30187>
- Herdoíza, D. (2015). *La Función Educativa del Museo: Prácticas de la Educación Artística*, [Dissertação de Mestrado em Museologia e Museografia, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/22657>
- Hespanha, P. et al. (2000). *Entre o Estado e o Mercado: As fragilidades das instituições de proteção social em Portugal*. Quarteto.
- Holliday, O. J. (2006). Resignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In P. Pontual & T. Ireland (Org.), *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 233-240). Ministério da Educação/Unesco.
- Hortas, J. B., & Hortas, M. J. (2016). Museus, um lugar possível na educação não formal—a experiência do grupo FAZ 15-25. *Atas do VII Encontro do CIED—II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*, 333-347.
- INE (2021). *Recenseamento da população e habitação - Censos 2021*. INE, Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contexto=pi&indOcorrCod=0011166&selTab=tab0
- INE (2022). *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. INE, Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt/xurl/pub/65586079>. ISSN 0872-6493. ISBN 978-989-25-0619-7
- INE (2023). *Região Alentejo em Números – 2021*. INE, Instituto Nacional de Estatística.
- Ireland, T. D. & Spezia, C. H. (2014). A Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA. UNESCO - Representação no Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-66.

- João, J. (2012). *A importância da mediação cultural na relação entre a escola e a instituição cultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8110>
- Kallen, D. (1996). Lifelong-learning in retrospect. *Vocational Training European Journal*, 8/9, 16-22.
- Koyama, A. C. (2015) *Arquivos online: ação educativa no universo virtual*. Associação de Arquivistas de São Paulo.
- Kuhn, T. (1994). *A Estrutura das Revoluções Científicas* (Trad. Brasileira). (3.º ed.). Editora Perspectiva.
- Lage, M. & Bandeira, C. (2017). Serviços educativos em bibliotecas públicas. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 63-78.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M. (1986). *Metodologia científica*. Atlas.
- Lameiras, C (2023) *Serviços Educativos em Contexto Museológico Contributos da Educação pela Arte* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/13129/1/9229_20195.pdf
- Leitão, A. (2015). Enquadramento jurídico-constitucional da política pública de educação. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal* (Vol.1, pp.91-108). Almedina.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1) 88-93
- Lemos, F. M. (2018) *Usos e potenciais das metodologias ativas em EPS pelas equipas de saúde: estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos] Repositório institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10615?show=full>
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, (17), 153-176.
- Libâneo, J. C. (2013). Didática. *Editora Cortez*, 2, 78-79.
- Libâneo, J.C. (1994). *Os métodos de ensino*. Editora Cortez.
- Lima, L. (2005b). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, L. C (2016). A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?. In P. G. S. Nacif, A. C. Queiroz, & L. M. Gomes (Coord.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6* (pp. 15-25). Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (2005a). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.31-60). Educa.

- Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. Editora Cortez.
- Lima, L. C. (2014), Políticas de Educação Permanente: Qualificacionismo adaptativo ou Educação de adultos?, *Sensos* 7, (Online), IV (1). http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36497/1/SENSOS%207_ANIMA%c3%87%c3%83O%20COMUNIT%c3%81RIA%20E%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20DE%20ADULTOS.pdf
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 600-623.
- Lima, L.C. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In *Cruzamento de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*, (pp.129-148). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, P. A. (2019). *O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa* [Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Taubaté]. Repositório Unitau. <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5702>
- Loureiro, A. (2006). *O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da sociologia da educação* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 221-238.
- Lüdke, M.; André, M.E.D.A. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Lukas, J. F.; Santiago, K. (2004) *Evaluación Educativa*. Col. Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Marandino, M., Selles, S. E., Ferreira, M. S (2009). Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. Editora Cortez.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y Práctica de la Educación*. Editorial CCS.
- Martins, G.O. (coord) (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. (2002). Literacia científica: dos mitos às propostas. In A. C. Coelho, A. F. Almeida, J. M. Carmo & M. N. Sousa (Eds.). *Educação em Ciência – VII Encontro Nacional* (pp. 2-10). Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve.
- Martins, I. P. (2002a). *Educação e Educação em Ciências*. Universidade de Aveiro.
- Martins, I. P. et al. (2007) *Educação em Ciências e ensino experimental: formação de professores*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mason, J., e Washington, P. (1992). *The Future of thinking*. Routledge.

- Mateus, A. (coord.) (2008). *Alentejo Litoral – Programa Territorial de Desenvolvimento 2008-2013*. AMLA – Associação de Municípios do Litoral Alentejano - https://www.ccdr-a.gov.pt/docs/desenv_regional/2014-2020/PTD%20Litoral.pdf
- Maurício, L. V. (2009). Políticas públicas, tempo, escola. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*, 53-68.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. (2.º ed.). Pearson.
- 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.
- Mejía, J. M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular - Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. *Federación Internacional Fe y Alegría*. <http://www.feyalegria.org/es/biblioteca/educacionpopular>
- Melim, L., & Rodrigues, L. (2022). A educação não-formal como um espaço de liberdade. *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)*, 59-64.
- Mellini, C. & Gomes, A. (2020). Os estágios nas licenciaturas da UFTM e sua relação com os museus de Uberaba/MG. In P. Junior, D. Ovigli (Org.), *Os museus e a educação não formal: textos e contextos* (pp. 17-37). Navegando.
- Melo, A. (2011). A educação permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade. In *Conferência de abertura nas II Jornadas de Educação de Adultos, Coimbra* (Vol. 27).
- Melo, A., Lima, L. C., & Guimarães, P. (2021). Introdução: Revisitações críticas em torno da Educação Permanente. In A. Melo, L. C. Lima, & P. Guimarães (Eds.), *A(c)tualidade da Educação Permanente* (pp. 13–21). Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente / Espaço Ulmeiro.
- Mendes, J.A. (1991). A Arqueologia Industrial: Uma vertente da conservação do património cultural. *Revista Portuguesa de História*, 26, 111-124.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mészáros, I. (2008). *Educação para além do capital* (2.º ed.). Boitempo.
- Miguel, A. P. B. (2021). *As associações na dinamização cultural local: (estudo de caso– associações culturais e recreativas covilhanenses* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior] Repositório da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/11805>
- Milheiro, E., Alves, J. E., Araújo, H. & Melo, C. (2021). Políticas públicas para o turismo em zonas periféricas em tempos de pandemia (COVID-19): um estudo exploratório no Alto Alentejo. *Tourism and Hospitality International Journal*, 17(1), 12-34.
- Mills, J.S. (1962). *Utilitarianism – ‘On Liberty’*. Fontana Library Collins.
- Miranda, J. & Medeiros, R. (2010). *Constituição portuguesa anotada* (Tomo 1, 2.º ed. rev., actual e ampl.). Wolters Kluwer.

- Moniz, M. (2011). *O serviço educativo como dinâmica e processo de renovação de públicos em Ponta Delgada*. [Dissertação de Mestrado, UNL-FCSH]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/7230>
- Monte - ACE (2007). *Caracterização do Alentejo Central*. <http://www.monteace.pt/site/home.shtml>.
- Monteiro, T. F. C. (2016). *O Papel das Fundações Empresariais nas Organizações e na Sociedade. A Comunicação Estratégica como Elemento Agregador* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa] Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/19976>
- Moreira, M. (2012). O que é afinal aprendizagem significativa? - Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, *Curriculum*,
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem* (Vol. 2). Editora Pedagógica e Universitária.
- Morin, E. (2008). *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (15.^a ed.). Bertrand Brasil.
- Moura, C. (2011). O Pulsar de Meio Século - Historial crítico sobre os serviços educativos dos museus do estado. In *ICOM Portugal, Seminário organizado pelo ICOM Portugal*. https://arquivo.icom-portugal.org/iniciativas_seminarios,132,193,detalhe.aspx
- Neves, J. M., & Barbosa, R. (2022). A educação em museus: Caminhos e cenários de mediação cultural. *Sensos-E*, 9(1), 66–75. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4331>
- Nico, B. & Lino, M. (1999). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: quando ainda é possível encontrar a essência da educação. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), *Educação e Política – Atas do II Congresso Internacional da AFIRSE/AIPELF* (pp. 206-210). Universidade de Lisboa.
- Nico, B. & Lino, M. (2000). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: uma escola diferente para oportunidades iguais. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.), (pp.765-768). *Educação e Política – Atas do IX do Colóquio AIPELF/ AFIRSE* Universidade de Lisboa.
- Nico, B. (2007). Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. In I.Bragança et al. (Orgs.), *Vozes da Educação: Memórias, histórias e formação de professores*. Editora Ltda.
- Nico, B. (2011). O Direito dos adultos à educação. In C. Sousa Reis & F. S. Neves (Coord.) *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (Vol.2). Instituto Politécnico da Guarda.
- Nico, B. (2016). *Aprender é viver*. Caderno Conferências Horizontes do Futuro. Câmara Municipal de Loulé.
- Nico, B. (2020). *Educação Comunitária*. De Facto Editores.

- Nico, B. et al., (2008a). Dez anos de existência de uma Escola Comunitária. In Bravo Nico et al (Orgs.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação* (pp. 253-257). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Nico, B. et al., (2008b). O currículo positivo em educação em adultos: o caso da Escola Comunitária de São Miguel de Machede. In Bravo Nico et al (Orgs.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação* (pp. 375-379). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Nico, B. et al., (2014). Escola Comunitária de São Miguel de Machede: 15 anos de educação não formal. In Maria da Saudade Baltazar et al (Coord.), *Europa Cidadã: pessoas, empresas e instituições – Atas do III Congresso Internacional de Verão* (pp. 62-72). Universidade de Évora.
- Nicolino, M. E. V. P., Mendonça, J. C. G. de, Bueno, A. S. C., & Silveira, T. J. D. (2022). Ações culturais em Biblioteca Universitária: relato de experiências da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. *PontodeAcesso*, 16(1), <https://doi.org/10.9771/rpa.v16i1.42724>
- Nogueira, I. (2007). *Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional – relatório nacional*. Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Nora, P. (1978). La mémoire collective. *La Nouvelle Histoire*. 398–401.
- Nora, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 10, 7-28.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Educa.
- O'neil, J. E. (1980). Editor-in-Chief's Comments. In *International Journal of Archives. International Council on Archives*, 1(1), 5-6.
- Oleiro, M., & Heitor, C. (2010). 20 Anos da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: Um balanço (possível) do grau de cumprimento do Programa. In *10.º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*.
- Oliveira, M. G. M. (2011). *Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12107/1/nova%20tese%20mar%20C3%A7o%202012.pdf>
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU.
- Padilha, P. R. (2007). *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural*. Instituto Paulo Freire/Cortez.
- Palhares, J. A. (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em*

- educação: atas do XV Colóquio da AFIRSE (pp.1-19). Secção Portuguesa da AFIRSE. <http://hdl.handle.net/1822/10099>
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, LIX (220), 525-544.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Universidade Aberta.
- Patrício, M. (2004). Aprender na Escola do Alentejo. In J. Nico et al. (Orgs.), *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.13-16.
- Patrício, S. (2016) - Os serviços educativos e os arquivos. *In Jornadas Ibero-Americanas de Arquivos Municipais*.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking – What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (3. ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (Org.) (2008). *The miniature guide to critical thinking-concepts and tools*, Fifth Ed. Dillon Beach. Foundation for Critical Thinking Press.
- Peralta, E. & Anico, M. (2006). Introdução. In E. Peralta & M. Anico, *Patrimónios e Identidades: Ficções Contemporâneas*, 1-20.
- Pérez Herrero, E. (2006) - Las funciones conservadora, cultural, educativa y de ocio de los archivos. *Biblid*, 9, 41–62.
- Pernoud, R. (1951). Les archives et les expositions. In *La Gazette des Archives*, 10, 19-25.
- Pestana, S. F. P. (2014). Afinal, o que é educação integral. *Revista Contemporânea de Educação*, 9(17), 24-41.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das Estruturas Cognitivas – Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar Editores.
- Pinheiro, M. (2017). *Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55055>
- Pini, F. R.O. (2012). Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. In *Congresso Internacional de Pedagogia Social*.
- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry & F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*. (pp. 17-54). Edinova.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3007>
- PORDATA (2021). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. www.pordata.pt

- Presseisen, B. (1987). *Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design*. Bloomington, Pi Lambda Theta.
- Pro Bueno, A. (2005). Presentación de la monografía: La enseñanza no formal de las ciencias. *Alambique - Didáctica de las Ciências Experimentales*, 43, 5-7.
- Quintana Cabanas, J.M. (s.d). *Pedagogia axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson.
- Quintela, P. (2011). Estratégias de mediação cultural: Inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 94, 63-85.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Gravida.
- Ramos, P. (1993). *Reviver o passado em torno da Educação Patrimonial e do ensino à distância*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta] Repositório da Universidade Aberta.
- Read, H. (2001). *A Educação Pela Arte*. Martins Fontes.
- Rego, T. C. (2002). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Regulamento da Rede de Centros Ciência Viva
- Regulamento do Centro de Formação Ciência Viva
- Reimão, C. (2011). Para uma filosofia da educação. A Filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série série (número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida), 373-383.
- Reis, E. F., Sousa, M. F. C., Alves, D. S., Pinho, M. I. M., & Rizzatti, I. M. (2019). Espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores de ciências. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 7(3), 23-36.
- Reis, P. (2004). *Controvérsias sócio-científicas: Discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3109>
- Ribeiro, M. do C., & Castro, M. (2021). Educação não formal: perceções e potencialidades formativas. *Eduser - Revista De Educação*, 13(2), 45-61. <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.166>
- Rodrigues, A. A. V. (2005). *Ambientes de Ensino Não Formal de Ciências: Impacte nas Práticas de Professores do 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1278>
- Rodrigues, M.L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Almedina.
- Rodriguez, D. (2012). Património cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica. *Revista Ubimuseum*, 1, 45-52.

- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education*. University of Hong Kong.
- 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, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Clumbus, Charles E. Merrill.
- Rousseau, J.Y; & Couture, C. (1998) *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Dom Quixote.
- Santos, A. C. S., Santos, E. C., Sousa Júnior, M. G., Teixeira, V. H., do Nascimento Gomes, L. S., Rocha, M. M. V., & Sousa, V. B. (2023). A literacia digital nas práticas arquivísticas: uma revisão da literatura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(10), 12522-12545.
- Santos, C. & Silva, M. (2020). Um estudo sobre a utilização de espaços não formais pelas escolas estaduais de ensino médio da cidade de Uberaba/MG. In P. Junior & D. Ovigli (Org.), *Os museus e a educação não formal: textos e contextos*. (pp. 57-76). Navegando.
- Santos, C., Freires, T., Sousa, S. & Pereira, F. (2013). Centralidades e periferias nos discursos de jovens sobre seus percursos e experiências escolares. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias: Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação. III Encontro de Sociologia da Educação (3 volumes)* (pp.570-579). Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Santos, L. & Matela, V. (2005). Centros de Ciência Interactivos no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – A Terra e o Sistema Solar. Universidade de Aveiro. http://enciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/1_en_se_ciencias/1_2/Santos_447.pdf.
- Santos, R. V. D. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Rev Integr*, 1(40), 19-31.
- Sebastião, L. (2019). *Cogito antropagógico e formação humana no pensamento de Manuel Ferreira Patrício*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/27050/1/Cogito%20antropag%C3%B3gico%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20humana.pdf>
- Secca Ruivo, I. (2008). *Design para o futuro. O indivíduo entre o artifício e a natureza: Design Biónico, Design Natural, Biodesign e Design Simbiótico*, [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1262> [
- Serrano, O. (2015) A participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. *Proforma*, 15, 1-4.
- Serrell, B. (Ed.). (1990). *What research says about learning in science museums* (Vol. 1). Association of Science-Technology Centers.

- Silva, A. L. F. D., & Perrude, M. R. (2013). Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. *Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL*, 1(4), 46-56.
- Silva, D. R. C. (2014). *A Educação através da Arte* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13186/1/Tese.pdf>
- Silva, G. F. M. D. (2014). *Políticas públicas: acesso, disseminação e uso da informação e da cultura nas bibliotecas públicas pernambucanas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15675>
- Silva, J. C. S., & Bianco, G. (2020). Jogos didáticos: a formação educativa através de uma aprendizagem significativa e um currículo adaptado por projetos. *Research, Society and Development*, 9(9), e820997969-e820997969.
- Silva, M. (1999). Aspectos legislativos das associações, *Intervenção Social*, 19, 55 – 60. Repositório das Universidades Lusíada, Coleções [ULL-ISSSL] IS.
- Silva, R. (2007). *Desenvolvimento de uma aplicação Web para gestão de estilos de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa] Repositório da Universidade de Autónoma de Lisboa. <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/5267/1/Relatorio%20de%20Trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Silveira, A. L. O. (2022). *Artem: centro livre de artes visuais e performáticas*. [Trabalho de conclusão de graduação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás Escola Politécnica]. Repositório Académico PUC Goiás. <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/4358>
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget.
- Simão, A. M. J. (2019). *Educação popular enquanto projeto de transformação social: Que futuro para Portugal?* [Dissertação de Mestrado, ISCTE]. Repositório Institucional ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19488>
- Simões, C. (2022). *Produção cultural dentro de um circuito “O Serviço Educativo da Braga Media Arts”* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/8120>
- Simon, O., Park, M., Fernandes Renata Sieiro (Orgs.). (2001) *Educação não-formal: cenários da criação*. Editora da Unicamp/ Centro de Memória.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume - Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, C. C. M. D. C. (2016). *Serviços educativos e formação de utilizadores em bibliotecas públicas e na Biblioteca Municipal de Gondomar: um estudo de caso* [Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Lisboa]. Repositório Científico da Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/7910>

- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Sage Publications, Inc.
- Strauss, A.L., Corbin, J. (Eds). (1990] Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques. SAGE.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Taylor, H. A. (1972) Clio in the Raw: Archival Materials and the Teaching of History, *The American Archivist*, 35, 317- 330.
- Tebyriçá, C. (2018). Itinerários indígenas: uma viagem ao Arquivo Nacional. In Parrela, I. & Koyama, A.C. (Org.), *Simpósio temático arquivos & educação. Arquivos, Arte & Educação: diálogos nas fronteiras do conhecimento* (pp.26-35). Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação.
- Teixeira, C. (2014) *O Impacto da Responsabilidade Social Corporativa na Avaliação da Empresa e na Intenção de Compra do Consumidor: O Caso Português* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31732>
- Tilden, F. (1977). *Interpreting our Heritage: Principles and Practices for Visitor Services in Parks, Museums, and Historic Places* (3.º ed). University of North Carolina Press.
- Tinoco, A. & Nico, B. (2023). Mapeamento e categorização de serviços educativos em instituições não escolares na região Alentejo. In Cavaco, C. et al. (Org.), *Espaços Educativos – Políticas, Práticas, Atores e Aprendizagens. Atas do XXX Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 446-455). AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Tiriba, L. (2011). Educación popular y cultura del trabajo. *Pedagogía-s de la calle y pedagogía-s de la producción asociada. Decisio*, 29, 15-22.
- Torres, A. (2011) *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Buho.
- Tugas, P. I., Tresserras, J. J., & Mellin, M. J. C. (2005). *Heritage Interpretation Centres: The Hicira Handbook*. Disputació Barcelona.
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133.
- UNESCO - IFLA (2022). *Manifestos da Biblioteca Pública*, UNESCO.
- UNESCO (2003) *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*. UNESCO.
- UNESCO (2003) *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO
- UNESCO (2003). *Conferência Mundial sobre “Ciência para o século XXI: um novo compromisso”*. UNESCO.
- UNESCO (2012) *Diretrizes de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemanha: Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida. UNESCO.

- UNESCO (2015). *Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na Sociedade*. UNESCO.
- UNESCO (2016a). *Declaração de Incheon*. UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial*. Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7. UNESCO.
- UNESCO (2016c) Glossário de Terminologia Curricular. Brasília: International Bureau of Education. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO (2022) *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO.
- UNESCO UIL, (Ed.). (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094_
- UNESCO. (1976) *Recommendation on the development of adult education*, adopted by the General Conference at its nineteenth session. UNESCO.
- UNESCO. (1997). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO.
<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Edições Almedina, SA.
- Vargas, R. (2002). O INESC Porto e o Ciência Viva. *Boletim ILESC Porto*, 24.
- Velez, H. (2023). A Região Alentejo e o Futuro, Um estudo prospetivo no horizonte de 2050 [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora], Repositório da Universidade de Évora.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34890/1/Mestrado-Sociologia_Recursos_Humanos-Henrique_Manuel_Ferreira_Velez.pdf
- Vercelli, L. (Org.) (2013). Educação Não Formal: Campos de Atuação. *Pedagogia de A a Z*, 11, Paco Editorial.
- Vidal, A. & Alvim, L. (2019) *Os Serviços educativos nos arquivos municipais portugueses e a memória local*, In 13.º Encontro de Arquivos Municipais. BAD.
- Viegas, J. (2004). Implicações Democráticas das Associações Voluntárias - O caso Português numa perspectiva comparativa europeia. *Sociologia, Problemas e Práticas* (46), 33-50.
- Vieira, T. O.V., Bittencourt, P. R., & de Siqueira, M. N. (2019). Perspectivas de uma literacia arquivística: reflexões sobre arquivos, mediação e usuários. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 12(2), 385-404.

- Vieira, V., Bianconi, M.L., Dias, M. (2005) *Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências*. *Ciência e Cultura*, 57(4), 21-23.
- Vilela, L. (2020). Avaliação diagnóstica de serviços educativos: *O caso da Rede de Museus de Vila Nova de Famalicão* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/130660>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *A construção do pensamento e da linguagem*.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wagensberg, J. (2000). Museu de la Ciència de la Fundació “la caixa”. *Alambique*, 26, 29-34.
- Wellington, J. (1991). Newspaper science, school science: Friends or enemies? *International Journal of Science Education*, 13, 363-372.
- Xisto, S. C. P. A. (2008). *Avaliação de visitas de estudo a centros interactivos de ciência: um estudo a partir do Centro Ciência Viva de Constância* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1362>
- YIN, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (4.^a ed.). Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa

Decreto do Presidente da República n.º 49/90, de 12 de setembro, Diário da República n.º 211/1990, 1º Suplemento, Série I, <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1990/09/21101/00020002.pdf>

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, Diário da República n.º 46/1983, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1983-165201113>

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, Diário da República n.º 21/2019, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2019-118872841-118872954>

Decreto-Lei n.º 46758, de 18 dezembro, Diário do Governo n.º 286 - 1.^a Série, <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/46758-1965-508223>

Decreto-Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto, Diário da República n.º 195/2004, Série I-A, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/47-2004-480516>

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II, <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho n.º 8890/2002, de 30 de abril, Diário da República n.º 100/2002, Série II, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8890-2002-1167685>
- Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, Diário da República n.º 209/2001, Série I-A, <https://files.dre.pt/1s/2001/09/209a00/58085829.pdf>
- Lei n.º 24/2012, de 9 de julho, Diário da República n.º 166/2009, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275-45294475>
- Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, Diário da República n.º 8/1979, Série I, <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/1979/01/00800.pdf>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, Série I, <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho, Diário da República n.º 173/1973, Série I, <https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, Diário da República n.º 166/2009, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275-45294475>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, Diário da República n.º 91/2021, Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/51-2021-163092609>

