



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A cartografia educacional de um território
como fator enriquecedor da oferta educativa. O
caso da localidade de São José da Lamarosa.**

Cristina Isabel Serrador Malta

Orientação: Professor Doutor José Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

A cartografia educacional de um território como fator enriquecedor da oferta educativa. O caso da localidade de São José da Lamarosa.

Cristina Isabel Serrador Malta

Orientação: Professor Doutor José Bravo Nico

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2013

Agradecimentos

Para a possível realização deste trabalho foi fundamental o apoio de todos os que me incentivaram a prosseguir, aos quais pretendo demonstrar o meu agradecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, pela forma como orientou o trabalho e pela disponibilidade que sempre demonstrou para esclarecimentos e ensinamentos.

À Junta de Freguesia de São José da Lamarosa, situada no concelho de Coruche, pela colaboração prestada no favorecimento de informações fundamentais para a realização do trabalho empírico.

Aos habitantes de São José da Lamarosa, pela disponibilidade e cordialidade demonstrada aquando o preenchimento dos questionários aplicados.

Aos meus colegas e amigos que sempre demonstraram apoio e se disponibilizaram para colaborar na realização do estudo, nomeadamente através da disponibilização de materiais de apoio.

À Antónia Tobias, pela disponibilidade e colaboração prestada no tratamento dos dados recolhidos através da aplicação dos questionários.

Aos meus pais e irmão, Vital, Maria José e Nuno Malta, pelo apoio e incentivos incondicionais, sem os quais não seria possível a concretização desta etapa.

Ao meu companheiro de estudo e de vida, Diamantino Guerreiro, pelo incentivo, afetividade e colaboração demonstrados em todos os momentos da realização deste trabalho.

Resumo

Com a elaboração da cartografia educacional do território da localidade de São José da Lamarosa, concelho de Coruche, pretendia-se identificar e caracterizar, com algum pormenor, as aprendizagens institucionais que estiveram disponíveis nesse território, no período 2005-2010. Aspirava-se identificar o potencial formador das várias instituições da sociedade civil, nos contextos formais e não formais de educação, assim como o seu contributo para a qualificação da população.

Realizou-se uma primeira abordagem teórica, fundamentada nos contributos de diversos autores no campo de estudo em análise, tomando por base as palavras-chave estabelecidas e registadas nesta página.

A fim de realizar o estudo empírico optou-se por uma metodologia de complementaridade entre o cariz qualitativo e o cariz quantitativo, com aproximação ao estudo de caso, optando-se por uma análise de dados efetuada de forma descritiva e interpretativa. A recolha de dados realizou-se através da aplicação de inquérito por questionário aplicado.

Depois da recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos estabeleceram-se algumas considerações, realçando-se o importante potencial formador das instituições inquiridas, que organizaram e disponibilizaram atividades propensas a situações de aprendizagem, e que constituíram uma maior valia para o território. Salientou-se ainda a necessidade de uma reestruturação organizacional a nível das instituições mais ativas do território, no sentido de se estabelecerem parcerias mais consistentes, contribuindo para a real qualificação do território.

No final da dissertação expressaram-se recomendações e sugestões que poderão potenciar futuras investigações.

Palavras-chave – educação, aprendizagem, contextos de aprendizagem, território, instituições, parceiros educativos.

The Mapping Study of the territory as the factor enriching the educational provision. Study case at São José da Lamarosa.

Abstract

The cartography educational territory of the village of São José da Lamarosa aims to identify and characterize, in some detail, learned that were available at that territory in the period of 2005-2010. The aim of this study is to identify the potential forming for the various civil society institutions in formal and non-formal education, as well as it's contribute to the population quality.

Held to the first theoretical approach, based on the contributions from various authors on the field study analysis, established and make registered based to the keywords on this page.

In the order to perform the empirical study chosen complementary methodology between the qualitative and quantitative methods, with the case study approach, opting for a data analysis performed in descriptive and interpretative. Collection data was realized through by the applicable questionnaires.

After the collection, analysis and interpretation data had to settle down some considerations, underlying the important potential trainers from some institutions that organized and provided prone learning activities, which constitute the greater value to the territory. Also mention for the needs of some restructuring organizational within the more active institutions in that territory, in order to establish more consistent partnerships, to contribute for the real territory qualification.

At the end of this thesis will express some recommendations and suggestions that may useful for the future research.

Keywords – education, learning, learning contexts, territory, institutions, educational partners.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: O DESAFIO DA VINCULAÇÃO	6
1.1. Educação.....	7
1.1.1. Os quatro pilares da educação	11
1.2. Aprendizagem.....	14
1.3. Aprendizagem em contextos de Educação Formal, Não Formal e Informal	18
1.3.1. Educação Formal	18
1.3.2. Educação Não Formal.....	22
1.3.3. Educação Informal.....	26
1.4. A Escola.....	28
1.4.1. Escola como Organização	28
1.4.2. Currículo como processo Educacional.....	32
1.4.3. Do Currículo ao Projeto Educativo de Escola e ao Plano de Turma	35
1.4.4. Escola como Comunidade Educativa.....	39
1.5. Aprendizagem ao Longo da Vida	42
1.5.1. Educação ao longo da vida. Porquê e para quê?	45
1.5.2. Contributo da educação básica	46
1.5.3. Como se organizam as sociedades para dar resposta a esta necessidade	48
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	51
2.1. Percurso para a autonomia das escolas em Portugal	52
2.2. Transferência de atribuições e competências educativas para as autarquias	55
2.2.1. A Regulação da Política Educativa Local	56

2.2.2. A descentralização de poderes – Competências delegadas aos Municípios no âmbito da Educação de Formação.....	57
2.2.3. O Conselho Municipal de Educação e Carta Educativa	66
2.2.4. Plano de Desenvolvimento Social, Plano Estratégico de Desenvolvimento e Plano de Ação	71
2.3. Constituição de Parcerias Educativas	72
2.4. Cidades Educadoras	74
CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO GLOBAL DA FREGUESIA OBJETO DE ESTUDO.....	78
3.1. Breve história da Povoação de Coruche	79
3.2. Localização Geografia do concelho de Coruche.....	80
3.3. Demografia do concelho de Coruche	82
3.4. Atividade Económica e Empregabilidade do concelho de Coruche	83
3.5. Qualificação no Concelho de Coruche.....	86
3.6. Breve história da Povoação de São José da Lamarosa	91
3.6.1. Heráldica de São José da Lamarosa	92
3.6.2. Monumentos de interesse histórico na freguesia de São José da Lamarosa	93
3.6.3. Património natural da freguesia de São José da Lamarosa	94
3.7. Localização geográfica da freguesia de S. José da Lamarosa	94
3.8. Demografia da freguesia de São José da Lamarosa	96
3.9. Estrutura Económica da freguesia de São José da Lamarosa.....	97
3.10. Qualificação na freguesia de São José da Lamarosa	98
3.11. Tradições da freguesia de São José da Lamarosa	101
3.11.1. Gastronomia da freguesia de São José da Lamarosa	102
3.11.2. Artesanato da freguesia de São José da Lamarosa	102
3.11.3. Folclore da freguesia de São José da Lamarosa	103
3.11.4. Festas e romarias da freguesia de São José da Lamarosa	103
SEGUNDA PARTE – A INVESTIGAÇÃO – ESTUDO EMPÍRICO.....	104
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	105
4.1. Objeto de Investigação.....	106
4.1.1. Justificação do estudo /motivações pessoais	106
4.1.2. Identificação do problema objeto de investigação	107
4.1.3. Objetivos da Investigação	108
4.1.3.1. Principal.....	108
4.1.3.2. Secundários	108
4.1.4. Questões de investigação	109

4.1.4.1. Central.....	109
4.1.4.2. Derivadas	109
4.2. Natureza da investigação e sua justificação.....	110
4.2.1. Procedimentos metodológicos/ Estudo de Caso	110
4.2.2. Fases da investigação.....	114
4.3. Contexto Territorial.....	115
4.3.1. População alvo da investigação – Universo considerado	116
4.4. Recolha de dados.....	116
4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	116
4.4.1.1. Inquérito por questionário	118
4.4.1.1.1. Fases do desenvolvimento de um questionário.....	119
4.4.1.1.2. Adaptação do questionário	120
4.4.1.1.3. Análise da apropriação do questionário	120
4.4.1.1.4. Aplicação do questionário.....	121
4.4.1.2. Tratamento de dados.....	122
4.4.1.3. Análise documental.....	123
4.5. Avaliação da qualidade do estudo	124
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	126
5.1. Universo institucional na localidade de S. José da Lamarosa	127
5.1.1. A natureza jurídica e estatutária das instituições	132
5.1.2. A área de atividade institucional.....	134
5.1.3. Os órgãos sociais e a organização interna das instituições	137
5.1.4. O vínculo entre as pessoas e as instituições.....	141
5.1.5. O funcionamento quotidiano das instituições	142
5.1.6. As parcerias institucionais.....	144
5.2. Universo das Aprendizagens Institucionais na localidade de S. José da Lamarosa.....	146
5.2.1. Área das Aprendizagens Institucionais	146
5.2.2. Os momentos das Aprendizagens Institucionais.....	150
5.2.3. Os objetivos das Aprendizagens Institucionais.....	153
5.2.4. As responsabilidades das Aprendizagens Institucionais.....	155
5.2.4.1. A responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais	155
5.2.4.2. A responsabilidade da construção das Aprendizagens Institucionais.....	156
5.2.4.3. A responsabilidade da concretização das Aprendizagens Institucionais	158
5.2.5. Os destinatários das Aprendizagens Institucionais	161
5.2.6. Os espaços das Aprendizagens Institucionais.....	166
5.2.7. Os recursos das Aprendizagens Institucionais.....	167
5.2.8. Os tempos das Aprendizagens Institucionais.....	170
5.2.9. A avaliação e a certificação das Aprendizagens Institucionais	172
5.2.10. Os parceiros nas Aprendizagens Institucionais.....	176
5.2.11. Os impactos das Aprendizagens Institucionais	180
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182

6.1. Conclusões.....	183
6.2. Nível Crítico da Investigação.....	197
6.3. Sugestões e Recomendações.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	211
WEBGRAFIA.....	212
ANEXOS.....	213
Anexo I – Questionário das Aprendizagens Institucionais	214
Anexo II – Questionário das Aprendizagens Institucionais.....	219

Índice de tabelas

Tabela 1 - Evolução da População no Concelho de Coruche e Densidade Populacional.	82
Tabela 2 - Componentes do crescimento demográfico (1991-2001)	82
Tabela 3 - Estrutura da população ativa no concelho de Coruche por setores.....	86
Tabela 4 - Evolução das taxas de atividade e desemprego (%)	86
Tabela 5 - Número de adultos no CNO no ano letivo 2011/2012.....	89
Tabela 6 - População residente no concelho de Coruche segundo o nível de escolaridade	90
Tabela 7 - Evolução da População na freguesia de São José da Lamarosa e Densidade Populacional	96
Tabela 8 - Evolução da Estrutura da População Residente (%) na freguesia da Lamarosa	96
Tabela 9 - Estrutura da população ativa nas freguesias por setores em 2001 e 2011.....	98
Tabela 10 - População residente na freguesia de São José da Lamarosa segundo o nível de escolaridade.....	100
Tabela 11 - Local de Estudo dos Residentes com 15 ou mais anos do Concelho de Coruche (%)	101
Tabela 12 - Data de recolha da informação.....	115
Tabela 13 - Dimensão, Instrumentos e Técnicas da Investigação	118
Tabela 14 - Instituições identificadas e inquiridas na localidade de São José da Lamarosa por setores profissionais (2005-2010).....	127
Tabela 15 - Data da fundação das instituições.....	129
Tabela 16 - Interrupção da atividade das instituições	130
Tabela 17 - Data de reinício da atividade.....	131
Tabela 18 - Número de sócios/ proprietários das instituições	132
Tabela 19 - Natureza jurídica das instituições	133
Tabela 20 - Natureza estatutária das instituições	134
Tabela 21 - Área de atividade.....	135
Tabela 22 - Outra área de atividade	135
Tabela 23 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições	137
Tabela 24 - Periodicidade e registos dos Órgãos Sociais nas Instituições.	138
Tabela 25 - Plano Anual de Atividades (P.A.A.) nas instituições	139
Tabela 26 - Contabilidade nas instituições	140
Tabela 27 - Acesso do público às instituições	141
Tabela 28 - Vínculo institucional.....	142
Tabela 29 - Período de funcionamento das instituições	143
Tabela 30 - Horário de funcionamento das instituições	143
Tabela 31 - Parcerias institucionais	144
Tabela 32 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos).....	146
Tabela 33 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de estudo)	147
Tabela 34 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de Educação e Formação)	149
Tabela 35 - Início das Aprendizagens Institucionais	151
Tabela 36 - Período da concretização das Aprendizagens Institucionais	152
Tabela 37 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais	153
Tabela 38 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	155
Tabela 39 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual.....	156
Tabela 40 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	157

Tabela 41 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual	158
Tabela 42 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	159
Tabela 43 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual.....	160
Tabela 44 - Origem geográfica dos formadores	161
Tabela 45 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais.....	162
Tabela 46 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão empresarial.....	162
Tabela 47 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária	163
Tabela 48 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género	164
Tabela 49 - Número de Participantes	164
Tabela 50 - Natureza da Participação nas Aprendizagens Institucionais	165
Tabela 51 - Natureza da obrigatoriedade de participação nas Aprendizagens Institucionais	165
Tabela 52 - Local de realização das aprendizagens institucionais	167
Tabela 53 - Recursos utilizados nas aprendizagens institucionais.....	167
Tabela 54 - Recursos Materiais utilizados nas aprendizagens institucionais	168
Tabela 55 - Financiamento	169
Tabela 56 - Duração das Aprendizagens Institucionais	170
Tabela 57 - Frequência das Aprendizagens Institucionais	171
Tabela 58 - Horário das Aprendizagens Institucionais	172
Tabela 59 - Avaliação das Aprendizagens Institucionais.....	173
Tabela 60 - Responsável pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais	174
Tabela 61 - Certificação das Aprendizagens Institucionais.....	175
Tabela 62 - Parcerias nas Aprendizagens Institucionais	176
Tabela 63 - Natureza das Parcerias	177
Tabela 64 - Localização dos parceiros	177
Tabela 65 - Localização dos parceiros exteriores ao concelho.....	179
Tabela 66 - Natureza da parceria	179
Tabela 67 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das instituições.....	180

Índice de gráficos

Gráfico 1 - População Residente Empregada, por Sector de Atividade, no Concelho de Coruche.....	85
Gráfico 2 - Data da fundação das instituições	129
Gráfico 3 - Interrupção da atividade das instituições	130
Gráfico 4 - Data de reinício da atividade	131
Gráfico 5 - Número de sócios/ proprietários das instituições.....	132
Gráfico 6 - Natureza jurídica das instituições.....	133
Gráfico 7 - Natureza estatutária das instituições.....	134
Gráfico 8 - Área de atividade	135
Gráfico 9 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições.....	137
Gráfico 10 - Reuniões de Direção.....	138
Gráfico 11 – Reuniões de Assembleia	138
Gráfico 12 - Contabilidade nas instituições.....	140
Gráfico 13 - Acesso do público às instituições.....	141
Gráfico 14 - Vínculo institucional	142
Gráfico 15 - Parcerias institucionais	145
Gráfico 16 - Parcerias institucionais	145
Gráfico 17 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos).....	147
Gráfico 18 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de estudo)	148
Gráfico 19 - Início das Aprendizagens Institucionais	151
Gráfico 20 - Período da concretização das Aprendizagens Institucionais.....	152
Gráfico 21 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais	154
Gráfico 22 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	155
Gráfico 23 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual	156
Gráfico 24 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	157
Gráfico 25 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual.....	158
Gráfico 26 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional	159
Gráfico 27 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual	160
Gráfico 28 - Origem geográfica dos formadores	161
Gráfico 29 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais	162
Gráfico 30 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária.....	163
Gráfico 31 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género	164
Gráfico 32 - Natureza da obrigatoriedade de participação nas Aprendizagens Institucionais...	166
Gráfico 33 - Financiamento (I).....	169
Gráfico 34 - Financiamento (II).....	169
Gráfico 35 - Duração das Aprendizagens Institucionais	170
Gráfico 36 - Frequência das Aprendizagens Institucionais	171
Gráfico 37 - Horário das Aprendizagens Institucionais	172
Gráfico 38 - Avaliação das Aprendizagens Institucionais	173
Gráfico 39 - Responsável pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais	174
Gráfico 40 - Certificação das Aprendizagens Institucionais	175
Gráfico 41 - Parcerias nas Aprendizagens Institucionais	176
Gráfico 42 - Localização dos parceiros.....	178

Gráfico 43 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das instituições180

Índice de figuras

Figura 1 - Enquadramento do município de Coruche	81
Figura 2 - Pirâmide Etária do Concelho de Coruche no ano de 2001	83
Figura 3 - Síntese das propostas para o Município de Coruche (Rede Pública)	87
Figura 4 - Mapa da Freguesia de São José da Lamarosa.....	95
Figura 5 - Projeto para criação do Núcleo Escolar da Lamarosa	100

Siglas e abreviaturas

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

CNAEF – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

INE – Instituto Nacional de Estatística

ITaif – Índice Territorial das Aprendizagens Institucionais Formais

ITainf – Índice Territorial das Aprendizagens Institucionais não Formais

ITpfi – Índice Territorial do Potencial Formador Institucional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Q.A.I. – Questionário das Aprendizagens Institucionais

RTPCE - Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

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

Introdução

Nas comunidades humanas, sempre existiram e continuarão a existir vários espaços onde as pessoas se encontram e onde lhes é possível aprender. Para além dos ambientes formais de aprendizagem, realçam-se os ambientes não formais, favorecidos por instituições não escolares, onde existem verdadeiros processos de ensino e aprendizagem, e as aprendizagens informais, resultantes de episódios pontuais no seio da comunidade.

Desta forma, cada território deve gerir, de forma integrada, os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. É neste sentido que os municípios desempenham cada vez mais um papel preponderante no que respeita a esta forma de gestão.

Após o 25 de abril de 1974, criou-se um contexto político favorável a uma nova perceção e a uma valorização dos municípios influenciado por dois fatores: o primeiro, o restauro da autonomia municipal e o reforço significativo das finanças locais; o segundo, os conceitos de descentralização, autonomia e participação dos interessados na gestão do sistema. Estes dois fatores produziram uma cultura favorável à abertura da escola ao seu território e à abertura do sistema educativo aos parceiros educativos.

É no sentido de encontrar esta abertura que se situa este projeto de investigação. A pertinência deste estudo justifica-se pelo interesse de identificar, perceber e refletir sobre o impacto da aprendizagem dos sistemas educativos não formais e informais, assim como o papel dos municípios na construção de uma política educativa local.

Este estudo, inédito fora do Alentejo, pretende dar resposta a um conjunto de olhares e preocupações que, numa ação reflexiva, se têm traduzido numa necessidade de ordem prática e teórica.

A investigação teve como base a identificação e caracterização das aprendizagens que estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no concelho de Coruche, no período de 2005 a 2010, elaborando a sua cartografia completa.

A investigação iniciou-se a partir da identificação do problema/ questão de partida: *Que aprendizagens estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no período de 2005 a 2010?*

No sentido de dar resposta a esta questão definiu-se como objetivo principal da investigação:

- 1- Estabelecer a cartografia das aprendizagens realizadas e disponibilizadas na localidade de São José da Lamarosa entre os anos 2005 e 2010;

Tendo em conta este objetivo, a pesquisa consistiu num estudo empírico de análise da cartografia educacional da localidade de São José da Lamarosa, sede de freguesia com o mesmo nome, situada no concelho de Coruche, como fator enriquecedor da oferta educativa.

A realização deste estudo visou contribuir para a melhoria da forma de gestão integrada dos diferentes espaços de aprendizagem.

Definiram-se como objetivos secundários da investigação:

- 1- Efetuar a cartografia institucional do território da localidade de São José da Lamarosa;
- 2- Caracterizar as instituições existentes no território que apresentaram potencial educativo no período definido;
- 3- Caracterizar as atividades que envolvem aprendizagens;
- 4- Identificar a dinâmica institucional no território definido, relativamente à promoção de oportunidades de aprendizagem;
- 5- Reconhecer a presença dos formatos de aprendizagens formais e não formais no universo das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições locais;
- 6- Avaliar a oferta local de ambientes de aprendizagem e a sua disponibilidade para a promoção de parcerias com outras instituições;
- 7- Perspetivar a redefinição de percursos que visem a valorização de outro tipo de aprendizagens que não as formais, para o futuro enriquecimento educativo das gentes das pequenas localidades;
- 8- Obter informações que possam dar origem a novas investigações.

Para a prossecução destes objetivos, definiram-se as seguintes questões orientadoras da investigação:

- 1- Qual o potencial educativo existente nas instituições da localidade?
- 2- Em que formatos se inserem os vários tipos de aprendizagens?
- 3- Qual a relação entre as instituições, a autarquia e a escola?
- 4- Que protocolos, projetos e parcerias se têm celebrado no âmbito da educação?

5- De que modo é coordenada e articulada a política educativa local?

6- Que políticas locais de educação e formação se devem definir?

O presente trabalho encontra-se organizado de acordo com a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento do estudo e considerações finais. É de realçar que o desenvolvimento do estudo se divide em duas partes, sendo que a primeira se refere ao enquadramento teórico e a segunda à investigação, ou ao estudo empírico propriamente dito, precedidas das considerações finais. Para melhor compreensão da organização do trabalho segue-se uma breve caracterização das partes que o constituem.

a) A **Introdução** aborda o objeto de estudo e procura, de forma abreviada, caracterizar a investigação e as preocupações inerentes à realização deste estudo;

b) A **Primeira Parte**, relativa ao enquadramento teórico do trabalho em curso, procura estabelecer bases de sustentação para a realização do estudo ao estabelecer um mapa conceptual de referências teóricas e é formada por três capítulos:

i) O **Primeiro Capítulo** – Educação e Território – define alguns conceitos relacionados com a educação, aprendizagem, contextos de aprendizagem, escola e aprendizagem ao longo da vida;

ii) O **Segundo Capítulo** – Educação/ Desenvolvimento Local – trata aspetos relacionados com a crescente preocupação em definir os parâmetros de atribuição de poderes aos atores locais, com vista ao verdadeiro desenvolvimento de cada território – autonomia das escolas, transferência de competências educativas para as autarquias, constituição de parcerias e cidades educadoras;

iii) O **Terceiro Capítulo** – Caracterização Global da Freguesia Objeto de Estudo – apresenta e caracteriza o território onde decorreu o estudo empírico nos seus múltiplos aspetos;

c) A **Segunda Parte**, relativa ao estudo empírico, trata a fundamentação da metodologia aplicada durante o estudo, os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados, assim como as considerações finais. Desta forma esta parte também se encontra dividida em três capítulos:

iv) O **Quarto Capítulo** – Metodologia de Investigação – tem início com uma reflexão relativa ao objeto de estudo da investigação no que concerne à sua justificação, identificação do problema e objetivos e questões/hipóteses de investigação. Seguem-se os aspetos relativos à natureza da investigação - procedimentos

metodológicos, numa perspetiva qualitativa/quantitativa, e à explicitação das várias fases da investigação - ao contexto territorial, às técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados aquando a recolha e tratamento de dados e à validade interna do estudo;

v) **O Quinto Capítulo** – Apresentação, análise e interpretação/ discussão dos resultados – trata a apresentação dos dados disponíveis, a sua descrição e interpretação dos resultados;

vi) **O Sexto Capítulo** – Considerações Finais – apresenta as principais conclusões do estudo, obtidas a partir da análise do conjunto dos dados, elaborando-se sínteses, estabelecendo-se relações, estabelecendo-se reflexões prospetivas, realçando-se os aspetos mais importantes e apresentando-se algumas sugestões de melhoria e recomendações que possam potenciar futuras investigações;

d) **Referências Bibliográficas** – enumera os livros, artigos científicos, dissertações e publicações on-line consultados;

e) **Referências Legislativas** – enumera os suportes legais consultados;

f) **Webgrafia** – enumera sites consultados;

g) **Anexos** – encontram-se em anexo os Questionários de Aprendizagens Institucionais (I) e (II).

Primeira parte - Enquadramento teórico

Capítulo I – Educação e Território: o desafio da vinculação

1.1. Educação

Educação é uma arte ou um conjunto de arte e ciência que se conjugam para ajudar o indivíduo a encontra-se e a tornar-se capaz de construir o seu processo de aprendizagem.

Carl Rogers

Savater, referido por Veiga & Tojo (2008), considera o conceito de educação como o processo através do qual cada indivíduo se torna semelhante aos seus pares, isto é, o processo de humanização social e pessoal.

Apesar de, durante muitos anos a história da educação se cingir à história de certas instituições educativas, de projetos pedagógicos e da legislação, ela não se circunscreve apenas a esses fenómenos. A escola é uma instituição de origem social criada e organizada para responder às necessidades da sociedade, não pretendendo complementar ou aprimorar a educação familiar, considerada livre e individual.

Segundo Delors (1996) o direito à educação é hoje um dos espaços de atuação da cidadania e, como tal, deve estar disponível a qualquer cidadão. Destaca-se como principal instrumento jurídico internacional específico sobre o direito à educação a Convenção sobre a luta contra a discriminação no domínio do ensino (1960). Tanto este, como a Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional (1989) são alguns dos instrumentos do domínio da educação aprovados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A educação teve origem no início da própria vida social, pois a sua primeira função é socializar (Khôï, 1970). O autor entende a educação como o processo através do qual um conjunto de indivíduos transmite os seus valores culturais aos restantes elementos, de modo a assegurar a sua sobrevivência. Sem esta, não é possível existir cultura e graças a ela é possível transmitirem-se os legados da geração anterior, que se irão acumular e enriquecer as gerações vindouras.

Apesar de, no início da história, não existir um ensino formal, sempre existiu educação vinda do meio familiar, dos mais velhos e das próprias vivências, assegurando-se assim a aquisição das tradições. O nascimento de um estado nacional moderno não alterou a função da educação, contudo verificou-se que as entidades públicas substituíram a Igreja no seu papel instrutor, mantendo-se a sua dupla função de

socialização, ao integrar os indivíduos na cultura herdada pelo seu grupo, e diferenciação seletiva, ao preparar cada elemento para desempenhar uma função na vida ativa social.

O conceito de educação não é fácil de definir, uma vez que são inúmeros os seus significados. Considera-se educação situações variadas que vão desde a intervenção de um educador relativamente ao seu educando, à transmissão de educação no seio de uma sociedade, até à elaboração do processo educativo por parte do educando, mediante todas as interferências que o podem influenciar.

De acordo com Carvalho (1986)

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre. (p.19)

A educação, através de um processo contínuo, constante e obstinado, contribui para o desenvolvimento do ser humano na sua plenitude (física, intelectual e moralmente) e simultaneamente para a progressão e desenvolvimento da sociedade.

Gal (1979) considera a educação um luxo, conquistado tardiamente pela sociedade, que exige disponibilidade face às necessidades básicas da vida. Por outro lado, o mesmo autor, considera a educação como o acontecimento da humanidade que melhor caracteriza o ser humano, permitindo-lhe evoluir e assegurar ao longo dos tempos a transmissão das aquisições feitas por cada geração. Desta forma a educação foi deveras atuante nas sociedades primitivas, uma vez que as crianças seguiam e imitavam os adultos, sendo as ações e a própria vida a verdadeira escola e a educação totalmente espontânea. Esta espécie de ensino espontâneo tratava-se de uma educação natural com o único propósito de adaptar cada indivíduo à sociedade em que vivia, preparando-os para toda a vida.

Patrício (1987b) considera que

A educação é um processo da mais alta importância para o homem. O homem é, à nascença, um animal bem frágil. É a educação que opera nele o prodígio da transmutação de indivíduo de um grupo zoológico numa consciência intelectual e moral superior. É a educação que o transforma de animal em pessoa: consciente, livre, responsável. É a educação que faz do ser de natureza que ele é ao nascer o ser de cultura que ele é ao morrer.(p. 147)

De facto, é atribuída alguma complexidade ao processo educativo, num sentido mais amplo, dado que a aprendizagem é efetuada ao longo da vida do indivíduo. Num sentido mais restrito este processo organiza-se, mais formalmente, de acordo com um sistema organizado de princípios, meios e fins - o sistema educativo. A existência deste sistema deve ter em vista a educação, e mais concretamente o sucesso do sistema educativo.

Há que distinguir aqui as diferenças entre sucesso educativo e sucesso escolar, sendo que os dois termos são muitas vezes alvo de confusões. Patrício (1987b) distingue bem os dois, atribuindo ao sucesso escolar a progressão administrativa na escolaridade. A este, deve estar subjacente o sucesso educativo, o qual consiste “na consecução dos objetivos constituintes do programa educativo que se lhe determinou.” (p.148) Desta forma, o sucesso escolar espelha, de forma administrativa, o sucesso educativo que lhe está inerente.

De acordo com o que pode ler-se no preâmbulo do Decreto de 29 de março de 1911, que aprova a reorganização dos serviços de instrução primária, a primeira república propõe-se a alterar a mentalidade portuguesa através da instrução e da educação. O homem é valorizado pela instrução que possui, dado que apenas ela é capaz de desenvolver as suas capacidades de forma a elevar-se-lhe ao máximo em proveito dos outros.

A educação exerce-se ao longo de toda a vida, com a diferença de que na idade adulta o ser humano confia essa missão a si mesmo, ao passo que na idade infantil necessita de alguém que oriente. É dada à educação a importância de fazer progredir a sociedade, preconizando o seu papel contínuo, persistente e incessante. Um dos principais elementos da educação foi a instrução, todavia na escola primária não se ministrou apenas educação com este intuito, mas também com a intenção de transmitir noções morais de caráter.

A partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), a qual realizou um conjunto diversificado de atividades, que incluiu o estabelecimento de alguns princípios orientadores da educação. Todo o processo educativo, que assenta no educando, realizou-se com base na liberdade e autonomia. A pessoa deve ser livre de determinar e autónoma na escolha do seu comportamento face à vida, o que é possível através a existência de um sistema político democrático, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), quando se

garante o acesso à educação a todos os portugueses, respeitando o princípio da liberdade de aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento do respeito democrático (art.º 2, n.º 3 e n.º 5).

A educação favorece o desenvolvimento, o crescimento e o aperfeiçoamento de cada indivíduo, permitindo-lhe alcançar as suas pretensões. “É por isso que toda a tradição humanista da nossa cultura faz ver de diversos modos que o homem só se torna verdadeiramente e plenamente homem pela educação.” (CRSE, 1988, p.23) Porém a educação, para além de considerar o indivíduo requer o envolvimento do meio, pelo que cada ser beneficia da educação dos outros e vice-versa. Desta forma a educação é indispensável ao desenvolvimento autónomo e de grande importância e utilidade social, onde o saber e o saber-fazer se articulam e complementam.

Associado às aspirações do homem relativas aos conceitos de liberdade, democracia, desenvolvimento e dignidade encontra-se o princípio da solidariedade, que constitui um condutor essencial da educação contemporânea. Este princípio está na base da raiz da civilização ocidental, rege filosofias e pensamentos e encontra-se na base de algumas revoluções. A CRSE pretende implementar uma reforma educativa que considere a educação de modo a que as gerações futuras venham realmente a coabitar de forma plena com o princípio da solidariedade.

Também o fenómeno da mudança, cada vez mais evidente nos dias que vivemos, não pode ser deixado ao acaso pela educação. É pois urgente preparar as novas gerações para a mudança, preparando-as para controlar e gerir esta mudança que é intemporal e que conduz à planetarização da humanidade, estimulando-lhes o desenvolvimento do pensamento crítico, dinâmico e criativo.

Relativamente à educação do futuro, Patrício (2005) preconiza dois traços fundamentais. O primeiro prende-se com o facto de ela ter que ser “o reforço da relação com a economia e o desenvolvimento social”, dado que

a educação é o processo de aperfeiçoamento intencional do ser humano, projectado e realizado pelo próprio ser humano, no sentido de cumprir em plenitude as potencialidades de ser pessoa que constituem cada indivíduo humano. (p. 14)

O segundo traço relaciona-se com a ciência e a tecnologia. Através da primeira atinge-se o conhecimento racional da realidade e da segunda os percursos, os meios e os instrumentos que transformam essa realidade, no sentido de melhorar as condições de vida da humanidade.

1.1.1. Os quatro pilares da educação

O conceito de educação ao longo da vida vem dar resposta ao mundo em permanente transformação. É uma exigência que cada vez mais adquire razão de ser e que só ficará satisfeita quando todos aprenderem a aprender.

De acordo com o relatório para a UNESCO, Delors (1996) realça que as “exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.” (p. 19). Esta posição vem valorizar mais um dos quatro pilares considerados como as bases da educação: aprender a viver juntos.

Cabe à educação, cada vez mais, facultar saberes e saber-fazer, adaptados à evolução permanente e ao desenvolvimento de competências do futuro. Deve servir de orientação para uma “viagem” ao longo da vida. Não é suficiente nem adequada apenas a acumulação de determinados conhecimentos no início da vida, devendo aproveitar-se todas as oportunidades para atualização e enriquecimento desses primeiros conhecimentos, permitindo a adaptação a um mundo em mudança.

O ensino formal dirige-se quase exclusivamente para o aprender a conhecer esquecendo-se, muitas vezes, do aprender a fazer.

Delors (1996) defende quatro tipos de aprendizagem fundamentais, também pelo autor designados como quatro pilares, que respondem às necessidades da aquisição de conhecimento ao longo da vida: aprender a conhecer (aquisição de instrumentos de compreensão); aprender a fazer (ação sobre o meio); aprender a viver juntos (participação e cooperação com os outros); e aprender a ser (articulação entre os anteriores).

Estes quatro pilares devem constituir apenas uma via do saber, uma vez que existem entre eles diversos pontos de contacto. Aos quatro termos deve ser dada igual importância, de modo a que a educação possa ser experienciada de forma global, levando a cabo a educação ao longo da vida.

Aprender a conhecer

Não se trata apenas da aquisição de conhecimentos ou de uma cultura geral vasta, mas também da aquisição dos instrumentos da compreensão do mundo que nos rodeia, tendo como objetivo inculcar nos indivíduos a curiosidade e o espírito crítico.

Nesta perspetiva realça-se a importância de facultar às crianças metodologias científicas. Uma vez que o conhecimento está em constante evolução, parece inútil facultar todos os conhecimentos a nível do ensino básico, valorizando-se assim a cultura geral e a articulação entre diversos campos do saber, responsáveis por determinados avanços do conhecimento.

Este pilar abrange ainda o conceito de aprender a aprender para melhor aproveitar as oportunidades da educação ao longo da vida, valorizando a atenção, a memória e o pensamento.

A atenção é exercitada desde a infância, no entanto a aprendizagem da tomada de atenção é muitas vezes prejudicada pela sucessão demasiado rápida de informações, que condicionam o processo de apreensão.

A memória é fundamental na seleção de informações a “guardar” e na associação de conhecimentos. Deve ser treinada desde a infância, sendo fundamental a prática de alguns exercícios considerados, por alguns autores, rotineiros.

O sucesso da educação básica apenas é considerado na medida em que faculta bases para a aprendizagem ao longo da vida nos domínios pessoais, sociais e profissionais.

Aprender a fazer

Este pilar é indissociável do anterior, uma vez que pretende colocar em ação, ou aplicar, os conhecimentos adquiridos e adaptar a educação a um futuro profissional. Relativamente a este último ponto levantam-se diversas questões uma vez que não se consegue prever a sua evolução.

Aprender a fazer não se pode limitar à preparação de pessoas para a realização de tarefas rotineiras, com o objetivo de fabrico de alguma coisa. Mais do que competência material, ou qualificação, é procurada a combinação de diversas capacidades e aptidões. Cada vez se valoriza mais a capacidade de trabalho em equipa, espírito crítico, comunicação, gestão e resolução de conflitos.

Aprender a viver juntos

Este é um pilar fundamental para a educação. Desde sempre que a história humana se associa a conflitos e violência. Será a educação capaz de fazer a diferença? Será capaz de resolver ou evitar conflitos?

A escola tenta a todo o custo implementar a ideia da não-violência e da participação e cooperação com os outros na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, este é um caminho difícil a percorrer uma vez que o ser humano tem tendência a valorizar o seu grupo, a dar valor ao espírito de competitividade, ao sucesso individual e estabelecer preconceitos em relação aos outros. A fim de se ultrapassarem estas diferenças entre grupos, devem pois procurar-se situações de igualdade, com objetivos e projetos comuns.

A educação tem como missão proporcionar à criança, em primeiro lugar, a descoberta de si mesmo e, posteriormente, a descoberta dos outros, assim como as semelhanças e dependências entre todos.

Cabe cada vez mais à escola proporcionar a participação em projetos de cooperação, estimulando a participação das crianças em atividades sociais. A participação de professores e alunos em projetos comuns constitui uma referência para a vida futura dos alunos e contribui para a aprendizagem de métodos de resolução de problemas.

Aprender a ser

Este pilar integra os anteriores e deve contribuir para o desenvolvimento completo da pessoa. A educação básica que se recebe na juventude prepara a elaboração do pensamento crítico e autónomo, capaz de decidir por si face às várias etapas do seu percurso de vida – o seu destino. Estas etapas contribuem para a maturação da personalidade através de um processo contínuo.

Mais do que preparar as crianças para a sociedade cabe à educação prepará-las para compreenderem o mundo que as rodeia, em constante mutação, e a adaptarem-se a cada situação de forma a terem um comportamento justo e responsável. Deve ser, cada vez mais, dada importância à criatividade e imaginação, favorecendo-se um maior número de ocasiões de experimentação e descoberta.

Os quatro pilares da educação desenvolvem-se ao longo da vida de cada pessoa, perspetivando a educação como um todo.

1.2. Aprendizagem

A aprendizagem, que tem sido estudada por inúmeros investigadores durante as últimas sete décadas, é considerada o comportamento mais importante dos animais superiores. Ela constitui uma mudança de comportamento, ou de conduta, resultante da experiência. “É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo.” (Fonseca, 1999, p.164)

A aprendizagem apreende uma relação entre o indivíduo e o seu desenvolvimento, da qual resulta uma adaptação dos seus comportamentos e procedimentos. Estas modificações do comportamento, provocadas por experiências anteriores, são funções do sistema nervoso central.

Relativamente à aprendizagem Fonseca (1999) refere que, apesar de não serem totalmente conhecidos os mecanismos envolvidos, é reconhecida “a importância dos processos neurológicos; o papel da atividade bioelétrica; a dependência de reacções químicas; os arranjos moleculares nas células nervosas e gliais; a eficiência sináptica; os traços de memória” (p. 164). Desta forma é possível concluir que a aprendizagem é uma função do cérebro, não havendo uma região do cérebro específica responsável pela aprendizagem.

Segundo Martins (2008), com base em Berbaum,

aprendemos porque queremos realizar um projeto que corresponde a uma mudança da nossa maneira de compreender, de agir ou de ser. Esta mudança é determinada pela imagem que temos de nós próprios ou que queremos dar aos outros. (p.324)

A mesma autora refere que a aprendizagem tem lugar tanto na escola como fora dela, podendo ocorrer em casa ou em locais de trabalho ou convívio. Tem início assim que se nasce e prolonga-se pela vida, sofrendo influências dos contextos em que o indivíduo se insere.

São várias as teorias que se pretendem estabelecer sobre a aprendizagem e as suas problemáticas, salientando-se a teoria maturacionista, a teoria comportamentalista e a teoria cognitivo-desenvolvimentalista, também chamada de interacionista. Dentro destas podem distinguir-se outras como a teoria conexionista estímulo-resposta, a teoria do sinal, a teoria funcionalista, a teoria do condicionamento operante, entre muitas outras, cuja interpretação não é significativa para a realização do presente trabalho.

Com base nas inúmeras teorias torna-se claro que a aprendizagem humana é diferente da aprendizagem nos restantes animais. Nos seres humanos a aprendizagem resulta da assimilação e conservação do conhecimento, do domínio e da transformação do meio, acumulado pela experiência ao longo dos séculos.

O Homem detém a capacidade de escolha de um elemento entre vários, de fazer comparações para obter um resultado, fazer planos, executá-los e avaliar os resultados obtidos e encontrar soluções. Estas situações são possíveis face à hominização do corpo, da ação, do espírito e do pensamento.

A aprendizagem do homem apoia-se numa linguagem interior, onde às ações se seguem as palavras. A experiência humana transformou a informação sensorial num processo cognitivo a partir da linguagem não-verbal e gestual. Ao encontrar um processo de comunicação, exprimindo-se por meio da linguagem oral, a mente humana atingiu um grande avanço.

Bastante mais tarde, esta foi materializada através da linguagem escrita, permitindo também o acesso à leitura. Desta forma estabeleceu-se um meio mais facilitador de transmissão das aprendizagens às gerações que as sucedem, sendo possível a propagação das experiências sociais das gerações que as precedem – transmissão cultural transgeracional. Ao contrário do que se verifica no mundo animal, a aprendizagem no ser humano resulta de uma herança sociocultural, na qual a linguagem tem uma forte influência, e de uma herança biológica.

O ser humano constrói o futuro a partir das experiências do passado, experimentando novos processos de aprendizagem, e acrescentando algo de novo à própria natureza e à cultura. Em síntese, a aprendizagem aponta para uma adaptação a novas situações, ou seja, uma disponibilidade de adaptação a situações imprevisíveis.

De acordo com Fonseca (1999), para além de estar associada à noção de comportamento, a noção de aprendizagem está relacionada com outros conceitos como estímulo, reflexo, condicionamento, motivação, habituação, reforço, encadeamento, discriminação e memória, que a seguir se descrevem.

O estímulo compreende a receção de determinados tipos de energia, sendo o reflexo a adaptabilidade ao meio.

Pavlov e os seus seguidores centram mesmo o reflexo no ponto de partida da aprendizagem, comparando os reflexos condicionados com os incondicionados, a que se encontra associada a noção de condicionamento. Para além dos estímulos adequados

para a existência de aprendizagem é ainda fundamental a existência de interesse e motivação por parte do indivíduo.

À noção de habituação encontra-se associado o número de vezes em que a experiência ocorreu, sendo que a modificação da resposta se associa ao reforço positivo.

A noção de encadeamento denota que a aprendizagem ocorre de forma mais eficiente dada a aproximação à resposta desejada.

A noção de discriminação parte de um princípio lógico de comparação de pares de estímulos que têm que ser decodificados.

Por fim, a noção de memória possibilita a conservação de experiências anteriores, pelo que o indivíduo não necessita de partir da primeira experiência para encontrar uma solução.

Desta forma, verifica-se que a aprendizagem é um fenómeno de adaptação complexo, influenciado pela interação de múltiplos fatores. Visa a utilização de recursos endógenos e exógenos, na procura de uma adaptação psicossocial ao maior número de circunstâncias possíveis.

São de salientar alguns princípios relativos à aprendizagem enunciados por Rogers (1973):

- Os seres humanos possuem capacidades naturais para aprender e são curiosos relativamente ao que os rodeia;
- Uma aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo se apercebe da pertinência dos conhecimentos a adquirir;
- Uma aprendizagem que implique mudança na organização de cada um tende a criar reações de resistência face à própria aprendizagem;
- As aprendizagens que ameaçam o próprio indivíduo tornam-se assimiladas com maior facilidade quanto menores são as ameaças exteriores;
- A aprendizagem terá lugar mais facilmente quanto menor for a ameaça ao ser e mais tranquilo, ou menos ameaçado, se sentir o indivíduo;
- É através dos atos que se favorecem as aprendizagens significativas. Marcam mais as aprendizagens em que se realizam ações que se compreendem com facilidade;
- Quando o indivíduo participa no seu processo de aprendizagem esta torna-se mais significativa;
- A aprendizagem é mais eficaz e retida por mais tempo quando a pessoa se envolve totalmente, de forma autodeterminada;

- Quando um indivíduo considera prioritárias a autocrítica e a autoavaliação, em detrimento da avaliação elaborada por parte dos outros, adquire maior independência, criatividade e confiança em si próprio;

- Nos dias que correm as aprendizagens socialmente mais úteis são as do próprio processo de aprendizagem, num processo de abertura às novas experiências e aos processos de mudança.

Bruner (1973) refere que a aprendizagem, para além de nos dar prazer, deve assistir-nos no presente e amparar-nos no futuro. Para além de mudar o percurso dos indivíduos a aprendizagem deve facilitar-lhes, mais tarde, a possibilidade de ir mais além de forma mais eficaz. A aprendizagem pode ser útil para o futuro de duas formas: a primeira prende-se com o facto de ser possível a sua aplicação a atividades semelhantes às que se aprendem a executar e a segunda deve-se à possibilidade de a aprendizagem anterior se tornar mais eficiente quando aplicada posteriormente.

Ainda Bruner (1973) realça que o ato de aprender um determinado assunto envolve três processos quase concomitantes. O primeiro refere-se à *aquisição* de uma nova informação, que por vezes contraria o que já se sabia anteriormente, o segundo deve-se à *transformação*, ou seja, o processo através do qual se controla o conhecimento a fim de adaptá-lo a novas atividades, e o terceiro refere-se à avaliação, verificando-se se o modo como se controlou a informação foi adequado à atividade.

O mesmo autor evidencia a aprendizagem pela descoberta como significativa, não a considerando, contudo, como a única forma de aprendizagem. A aprendizagem significativa requer constantemente uma descoberta efetiva, de modo a que os factos descobertos sejam realmente retidos. A aprendizagem pela descoberta é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, pensamento esse que possui potencial para quebrar todas as leis da lógica.

As situações mais frequentes de aprendizagem ocorrem quando se apreende a sua utilidade na superação de alguns objetivos. Desta forma os indivíduos empenham-se e envolvem-se de forma mais ativa nos processos de aprendizagem, o que leva a crer que quanto maior for a quantidade de desafios com que as pessoas se deparam maior é o desencadeamento de saberes.

Para Vigotsky, o Meio influencia o Homem e o Homem influencia, forma e transforma o Meio. Ribeiro (2005) refere que esta afirmação de Vigotsky

vem solidificar a ideia defendida actualmente de que somente através da Educação é possível uma transformação da Sociedade. ... é a aprendizagem que conduz, que possibilita o desenvolvimento do Homem e, conseqüentemente, da Sociedade como um todo. (p. 311)

Segundo a teoria construtivista de Vigotski as aprendizagens realizam-se através da interação social dos indivíduos com outros mais idóneos. À medida que os indivíduos vão aprendendo vão-se transformando e tornando mais habilitados para continuarem o processo de aprendizagem.

1.3. Aprendizagem em contextos de Educação Formal, Não Formal e Informal

Dado o vasto leque das considerações acerca do conceito de educação há que distinguir alguns tipos de educação e ter em consideração que existem outros tipos para além daqueles que ocorrem no contexto escolar. Desta forma destacam-se a educação formal, não formal e informal, que a seguir se caracterizam.

1.3.1. Educação Formal

A educação formal ocorre nas instituições escolares, frequentadas com o objetivo específico de aprender e de se verem oficialmente reconhecidas e comprovadas as suas competências, através de diplomas e certificados de habilitações.

Nico et al (2008, p. 211), citando Leitão et al, caracterizam a aprendizagem formal como “a que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas”.

Neste mesmo sentido, Bonzinho e Espadinha (2008) salientam a intencionalidade deste processo, com objetivos definidos, a ocorrência em instituições de formação e a certificação das aprendizagens. Os mesmos autores referem que a educação formal “compreende o sistema educativo, altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, desde o início da escolaridade, até à conclusão do percurso escolar.” (p. 242).

Libâneo, referido por Veiga e Tojo (2008), refere que

a educação formal constitui-se como um processo estruturado, organizado, planeado intencionalmente e sistemático. Como exemplo desta, temos o processo educativo que ocorre privilegiadamente na escola. Neste espaço, o trabalho é desenvolvido, principalmente, segundo uma estruturação prévia e obedece-se a processos de avaliação e de certificação anteriormente validados. (p.282)

Visto que a educação formal ocorre em instituições escolares é dado aqui ênfase à escola e à sua importância na sociedade civil, assim como na interação com outros parceiros, no processo de formação e reconhecimento de competências.

A escola tem vindo a ter um papel preponderante na promoção social de jovens que à partida pertenceriam a classes mais desfavorecidas, uma vez que a ela se atribui cada vez mais a responsabilidade de preparação para a vida ativa. Porém tem sido habitual abordar-se o termo insucesso escolar, sendo que o conceito se reporta habitualmente ao insucesso individual dos alunos na escola, no que se refere à instrução.

Contudo Formosinho (1988), citando-se a si próprio, refere que o referido conceito é muito mais abrangente, tendo como componentes a instrução, a partir da transmissão de conhecimentos, a socialização, a partir da transmissão de normas e valores, e a estimulação, que envolve a formação integral do aluno. O insucesso tem consequências na autoestima dos educandos, pelo que se podem estabelecer relações com a delinquência juvenil, com graves consequências sociais.

Existem também fatores sociais promotores do insucesso, relacionados com a origem social dos alunos, ou fatores institucionais e organizativos, relacionados com a inércia das escolas, assim como as políticas educativas. São apontados por Formosinho (1988) como fatores institucionais do insucesso educativo a estrutura do currículo académico, o qual pode ser abstrato e teórico, dificultando o sucesso de crianças oriundas de meios populares, o efeito do currículo uniforme, que é igual para todos, independentemente das características dos que o recebem, o regime de aprovação/reprovação anual, a distribuição dos alunos por turma, a distribuição dos professores por turma e o absentismo dos professores.

Com vista à melhoria da qualidade do ensino Patrício (1987a) refere que a CRSE considera essencial a definição de uma nova estrutura de planos curriculares, com a identificação dos conteúdos das disciplinas, e a implementação de uma componente que complementa as atividades letivas, de caráter cultural e desportivo. Estas atividades articulam-se, constituindo o projeto educativo da escola, baseando-se na ideia de que a vida na escola é a atividade educativa, o que conduz à teoria da educação. O aluno é

visto como um todo, respeitando-se tanto a nível individual como social – os seus pensamentos, escolhas, criatividade, entre outros.

O autor referido no parágrafo anterior critica o facto de existirem escolas que considerem apenas a dimensão curricular, insuficiente para dar resposta às exigências atuais da educação. É fulcral considerar a dimensão extracurricular e a interação entre esta e a curricular, que não pode ser minimizada, emergindo a *escola cultural*, uma escola baseada no pensamento, que dá sentido à ciência e à tecnologia. O mesmo autor defende esta escola, uma vez que ela permite, mais do que a instrução, uma verdadeira educação, a indução pessoal da cultura, a liberdade, a criatividade e a produção dos bens e valores culturais.

Nico e Nico (2010b) referem que

a Educação que ocorre no âmbito dos contextos formais de aprendizagem concretiza-se, normalmente, em instituições de formação organizadas por níveis sequenciados de ensino e frequentadas por públicos, etariamente, estratificados. É assim que se estruturam os estabelecimentos de ensino formal escolar e de formação profissional e muitas instituições de ensino não formal. (p.1)

Desta forma verifica-se que existe uma separação entre os vários espaços e tempos de aprendizagem, evidenciada à medida que os níveis de escolarização se vão intensificando, o que de algum modo, limita os momentos de convívio familiares e sociais e conseqüentemente os momentos de partilha entre as várias gerações.

No entanto verifica-se a existência, ainda que pouco visível, de parcerias entre instituições que promovem aprendizagens formais tuteladas por poderes políticos centrais e instituições comunitárias locais. Dado que estes poderes políticos não são representativos dos territórios locais corre-se o risco da desvinculação e mesmo da rutura com a passagem da cultura local, que representa a identidade de cada território.

Na realidade constata-se que quanto maior a frequência dos indivíduos no sistema formal de aprendizagem, que de modo geral não contemplam a cultura e a história das comunidades locais, maior é o afastamento àquilo que faz parte das suas raízes.

Um dos grandes desafios aos sistemas educativos sociais, sendo mesmo uma necessidade urgente, prende-se com o repensar da escola formal, proporcionando a realização da aprendizagem entre gerações, logrando com o contributo cultural – que em muitos casos persiste apenas na memória oral dos adultos – e ao mesmo tempo

contribuindo para a sobrevivência desta última. Este é um princípio fundamental para a existência de uma verdadeira Educação Comunitária.

Em Portugal, até à primeira década desde século, os adultos frequentavam o ensino básico e secundário durante o período noturno, momento distinto do destinado aos jovens, designado por ensino Recorrente, fazendo parte da Educação de Adultos, que possibilitou a oportunidade de acesso à escolaridade por parte dos que não o puderam fazer em tempo próprio. Apesar de destinado a adultos foi também frequentado por jovens que abandonaram os cursos diurnos, com pouco impacto na elevação dos níveis de escolaridade.

Com a LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, contemplando também a educação não formal, surgiu a designada Educação Extra-Excolar que tinha como objetivo possibilitar aos indivíduos, em complemento da formação escolar, o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento de potencialidades. De acordo com o n.º 4 do art.º 4.º da referida Lei, a Educação Extra-Escolar incluía

actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” e era “ constituída pelo conjunto de actividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais.

Contudo, estas aprendizagens que já consideram os elementos culturais não eram promovidas nas escolas, continuando a existir um fosso entre as aprendizagens dos jovens e as dos adultos.

Porém, nos últimos anos, possibilitou-se um novo impulso nos contextos escolares formais com o aparecimento do Programa Novas Oportunidades. Este programa procurou, em primeira instância, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, permitindo uma mudança de atitude por parte dos indivíduos face aos percursos formais de aprendizagem. Desta forma tanto o ensino recorrente como a educação extra-escolar tenderiam a ser residuais, pelo que em sua substituição se desenvolveu formação creditável disponível no Catálogo Nacional de Qualificação.

Este regresso da população adulta à escola levou a que as instituições escolares desenvolvessem uma nova forma de pensar e de agir perante os adultos, reforçando-se o modelo de escola pública.

Neste âmbito desenvolveu-se o programa de admissão ao ensino superior dos adultos maiores de 23 anos, induzindo as referidas instituições a reorganizarem as ofertas formativas no sentido de não criarem qualquer discrepância etária aquando da organização das suas atividades. Desta forma o Programa Novas Oportunidades criou alicerces para a implementação da intergeracionalidade nas aprendizagens.

1.3.2. Educação Não Formal

Não é apenas na escola que ocorrem as aprendizagens, mas também fora do seu contexto, uma vez que se aprende em qualquer momento e local, desde que se tenha predisposição para tal. Este é um aspeto que deve ser considerado pela escola, envolvendo-se, aumentando os seus interesses e as suas responsabilidades, caso contrário torna-se enfraquecida e não proporciona bases que permitam a adaptação de conhecimentos e capacidades, cada vez mais exigidos pela rápida evolução da sociedade dos nossos dias.

A aprendizagem não é um processo exclusivo dos sistemas formais, pois em qualquer comunidade humana sempre existiram e existirão espaços e tempos de aprendizagem. As pessoas também aprendem fora das instituições destinadas a esse efeito. Para muitos indivíduos os ambientes de aprendizagem escolares e formais foram de difícil acesso, mas mesmo afastados da escola procuraram no seu quotidiano motivos fortes para a sua existência, onde construíram as suas vidas familiares e profissionais, desenvolveram a sua personalidade e se afirmaram como indivíduos.

A educação formal nem sempre consegue dar uma resposta aos interesses individuais de cada um ou de um grupo em particular, abrindo-se espaços à criação da educação não formal. Esta última é considerada como um complemento da primeira. A partir do final da última década de sessenta passou a ser reconhecida a importância dos conhecimentos adquiridos através das experiências vividas pelos sujeitos, reconhecendo-se a sua autonomia e responsabilidade neste processo.

Também neste sentido Martins (2008) refere que os processos de educação não formal englobam as aprendizagens “que ocorrem em paralelo com os sistemas de ensino e formação, não garantindo uma certificação formal de uma instituição de ensino ou de formação.” (p.325).

Os programas de formação em adultos permitem-lhes adquirir competências, fazendo a ligação entre o aprendido e o processo de formação estruturado, conferindo importância aos saberes adquiridos fora da escola, resultantes das vivências sociais e culturais.

Dado que qualquer tipo de formação em adultos apresenta contributos baseados na sua vivência Veiga e Tojo (2008), ao citarem Pinto, referem que a Comissão Europeia (2004) ajustou as suas políticas ao considerar que

no contexto do princípio da aprendizagem ao longo da vida, a identificação e a validação da aprendizagem não formal e informal têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos. A identificação e a validação da aprendizagem não formal e informal têm lugar dentro e fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade. (p.283)

A este propósito os autores consideram existir aqui uma evidente aproximação entre a educação formal, não formal e informal, reconhecendo, validando e certificando conhecimentos adquiridos ao longo da vida, sendo possível criar uma complementaridade entre as várias modalidades, a fim de enriquecer o processo educativo.

A educação não formal ocorre em diversos contextos como o local de trabalho ou organizações e grupos da sociedade civil, onde se organizam atividades educativas e/ou formativas com o intuito claro da aprendizagem. Contudo, pode não existir reconhecimento e comprovação formal das aprendizagens através da atribuição de certificados ou diplomas.

Nico et al (2008, p. 211), ao citar Leitão et al, caracterizam a aprendizagem não formal como a que “não conduz a certificados formais e pode ocorrer no local de trabalho (...) organizações ou serviços (...) (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado...)”.

A educação não formal corresponde a toda a atividade organizada, embora menos hierárquica, difusa e burocrática do que a formal, realizada fora das instituições escolares, dirigida a crianças e adultos, com aprendizagens específicas. Apesar de ter uma ideologia e objetivos próprios decorre em simultâneo com o sistema de educação formal, com objetivos específicos, abrangendo todas as faixas.

Veiga e Tojo (2008) referem que a educação não formal distingue-se por apresentar métodos de ensino elaborados de acordo com as necessidades dos indivíduos

sujeitos ao processo educativo, permitindo-lhes desenvolver os seus interesses e capacidades de forma significativa. Apesar de ser mais flexível em termos de programas e espaços e menos estruturada, continua a apresentar caráter intencional.

Como já foi referido os ambientes de aprendizagem formais foram, durante muito tempo, de difícil acesso para a maioria da população, existindo ainda hoje uma grande parte da população considerada analfabeta. Restou a muitos homens e mulheres o que Nico (2005) refere como Escola da Vida.

Aprender nas Casas da Malta de antigas e quase esquecidas propriedades agrícolas – onde a palavra falada era o único instrumento possível para ensinar e aprender – ou aprender nas escola de Música das grandes Bandas Filarmónicas – onde grandes professores desenvolveram extraordinários métodos pedagógicos de eficácia excelente – também foram sempre diferentes maneiras de conjugar o verbo Aprender.

Aprender na pequena comunidade, na vizinhança do quintal e da conversa ao fresco nocturno do estio foi e é um facto muito diferente da aprendizagem que se concretiza nas catequese que aconteceram e acontecem na tranquilidade da fé. (p. 33)

O mesmo autor realça ainda, fazendo parte da Escola da Vida, grandes escolas de cidadania e de concretização pessoal e profissional no Alentejo, a saber: Escolas de Música das Bandas Filarmónicas, Grupos de Cante Alentejano, Grupos Amadores de Teatro, Sindicatos, Casas do Povo, Grupos Desportivos e Recreativos, Paróquias, Oficinas, Campo Agrícola, Clubes e Associações em Geral, entre outros, possuindo um campo de ação bastante diversificado.

Nóvoa, referido por Santos e Carvalho (2008), refere que não é possível separar-se a aprendizagem do trabalho, uma vez que sempre que existe necessidade de desempenhar uma tarefa é necessário aprender. Dado que as pessoas vivem permanentemente em situações educativas evidencia-se uma educação contínua.

Pires (1987), a propósito da análise à LBSE aplica o termo “educação não escolar”, termo não aplicado na lei, para fazer a distinção da educação escolar. Caracteriza esta última como um sistema que tem por alicerce uma organização curricular “racionalizada, sequencial e sistemática”, a partir da qual se adquirem aprendizagens certificadas. Estas características não se aplicam à educação não escolar. Dentro deste tipo de educação o autor distingue dois setores: a educação pré-escolar e a educação extra-escolar, ambas referidas na LBSE, no artigo 5.º e no artigo 23.º, respetivamente.

Relativamente à educação pré-escolar, de cariz facultativo, realça-se o facto de ser concretizada em articulação com a família, privilegiando o meio em que cada criança vive, reconhecendo a estrutura familiar com um papel excecional no processo de educação dos seus membros.

Verdasca (2010) refere que, com a promulgação da Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, existe uma evidente orientação política no sentido de expandir e melhorar a

qualidade rede nacional de educação pré-escolar. Na base de tal orientação está o reconhecimento de que a educação pré-escolar constitui uma etapa-chave da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo de importância decisiva no desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança e na generalização das oportunidades no acesso à escola e de sucesso na escola. (p. 11)

No que concerne à educação extra-escolar, cujas aprendizagens não permitem a atribuição de certificados, esta tem como benefícios a aquisição de conhecimentos que permitem a realização pessoal por parte de cada indivíduo e conseqüentemente do acréscimo do nível educativo do meio onde exerce a sua dinâmica. Desta forma, este tipo de educação, de carácter permanente, complementa a escolar ou suprime a falta desta.

Nesta sequência Pires (1987) agrupa os domínios da realização da educação extra-escolar nos seguintes quatro setores:

- (1) A alfabetização e a educação de base dos adultos;
- (2) As actividades de reconversão e aperfeiçoamento profissional, pelo desenvolvimento das aptidões tecnológicas e do saber técnico;
- (3) A educação cívica;
- (4) A educação para a ocupação criativa dos tempos livres. (p. 43)

Os meios e locais que permitem a realização da educação extra-escolar são diversos, realçando-se estruturas de cariz cultural, muitas vezes associadas ao sistema escolar, iniciativas oriundas de instituições e/ou associações culturais, recreativas, sindicais, de autarquias ou do próprio Estado, ou sistemas abertos, com recurso aos meios de comunicação social, como o rádio e a televisão, e tecnologias educativas específicas. Realça-se também na educação extra-escolar o papel fundamental que compete ao Estado na promoção e no apoio a estas iniciativas. (LBSE, art.º 23.º - 4, 5 e 6)

Um dos fatores que tem desencadeado novas aprendizagens é o envolvimento dos indivíduos em momentos de convívio e de entretenimento com os seus pares. Com o intuito de se elaborarem situações educativas vocacionadas para determinados públicos criam-se ações de educação não formal, caracterizadas pela flexibilidade de horários, locais e programas, sendo muitas vezes de caráter voluntário. Neste sentido também Veiga e Tojo (2008) abordam a importância dos espaços associativos no privilégio da educação não formal.

Todas as vivências e experiências de vida, num processo aberto à mudança e ao conhecimento, contribuem para a formação de cada um. Neste sentido Couceiro, referida por Santos e Carvalho (2008), afirma que

a consciência de que a vida e a experiência se encontram intimamente relacionadas com o saber e o conhecimento, força a uma nova visão acerca dos espaços não formais e informais de educação, não descurando porém o modelo formal de aprendizagem. (p.261)

É nos contextos não formais que se evidenciam mais as aprendizagens intergeracionais, promovidas pelas associações nas comunidades – dimensão comunitária. As atividades e projetos desenvolvidos pelas instituições apresentam uma matriz de cariz intergeracional, o que reforça a identidade social e territorial, contribuindo para a formação geral das populações, o diálogo social e a aquisição de competências várias ao longo da vida.

Apesar de se aumentar o número de pessoas com formação académica, a aprendizagem não formal, facilitada pelas instituições da sociedade civil, continua a fazer parte do percurso de vida de muitos indivíduos.

1.3.3. Educação Informal

A educação informal ocorre durante as atividades do dia-a-dia da vida pessoal de cada pessoa, nos mais diversos lugares, num processo contínuo, e fora dos contextos referidos anteriormente. É uma modalidade que está presente desde a própria existência do ser humano e concretiza-se em atividades tão simples como a preparação de uma refeição ou a realização de um jogo. Estas atividades, normalmente, não têm a intenção clara de aprendizagem e ocorrem sem que as pessoas se apercebam que estão a desenvolver conhecimentos.

Relaciona-se com ela o conhecimento popular, também conhecido como conhecimento do senso comum, que resulta da necessidade de resolução dos problemas do dia-a-dia, pelo que não é programado com antecedência. É pouco objetivo e transmitido de geração em geração.

A educação informal resulta da aquisição de saberes através das vivências e dos ajustamentos de experiências que sempre existiram no seio familiar, nas comunidades ou noutros espaços em que o processo educativo ocorresse de forma menos estruturada e institucionalizada.

A educação informal e a aprendizagem e formação experiencial foram muito recentemente reconhecidas pelas ciências sociais.

Bonzinho e Espadinha (2008) caracterizam a educação informal como decorrente da

vivência natural do quotidiano e no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante as experiências diárias e a sua relação com o meio ambiente. É um processo que decorre de forma contínua para cada pessoa, fora do contexto formal e não formal. Trata-se de um processo que não possui carácter intencional, decorre do contacto com os outros, num grupo profissional. Este tipo de aprendizagem pode não ser reconhecido pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e na aquisição de novas competências. (p. 242)

No mesmo sentido Martins (2008) refere que o processo de educação informal existe desde o início da vida de cada um, que é inerente a todos e que se desenvolve essencialmente na vida diária, de forma inconsciente e natural com a família e a sociedade, contribuindo para o engrandecimento de conhecimentos e aquisição de novas competências.

Canário, citado por Batista & Romão (2008), considera que a “educação informal corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não consistentes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas.” (p.353)

Para Combs, referido pelos mesmos autores (2008), citando Pain, a educação informal

é o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir de experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros,

escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada, nem sequer, muitas vezes intencional, mas representa até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer. (p. 353)

As aprendizagens informais que estão na base do percurso de vida de cada indivíduo são o resultado do meio envolvente e do contexto social e económico. As aprendizagens realizadas em ambientes não formais e informais, proporcionadas pelo trajeto natural de cada indivíduo, são muitas vezes tão ou mais marcantes e eficazes que as aprendizagens formais. Estas aprendizagens podem potenciar o desenvolvimento pessoal, social e económico, através do enriquecimento de conhecimentos e aptidões, mesmo não sendo reconhecido por quem está implicado no próprio processo.

1.4. A Escola

Dado que a aprendizagem formal é entendida como um processo intencionalmente organizado, com objetivos bem definidos, que se desenvolve em instituições de educação e formação, num período de tempo definido, orientado para a aquisição de determinadas qualificações com vista à obtenção de uma certificação, importa aqui caracterizar o contexto em que ela se realiza - a escola.

1.4.1. Escola como Organização

Do grego *Organon*, organização significa uma ferramenta ou instrumento. Desta forma as organizações são uma ferramenta para se alcançarem fins. Vivemos numa sociedade de organizações.

Tal como todas as outras organizações também a escola é construída socialmente. A escola é uma organização, mas diferente das outras, uma vez que surge como um prolongamento que completa o papel educativo da família.

Handy e Aitken (1990) referem como principais diferenças entre as escolas e as outras organizações a concentração dos profissionais no ensino; pouco tempo atribuído às funções de gestão; reduzida comunicação entre os profissionais; educação como “envelope” dentro do qual a sociedade insere um conjunto de expectativas (custódia, ensino, certificação, socialização); falta de especialização para que os professores

desempenhem outros papéis na escola; ambiguidade do papel dos alunos (trabalhadores, clientes, produtos).

Etzioni (1984) define as organizações como grupos de pessoas que se juntam intencionalmente de modo a atingir objetivos específicos.

São muitos os autores que definem as organizações, no entanto serão poucas as definições que não se aplicam à escola.

Não são muitos os estudos que abordam a escola como organização. Muitas das vezes aborda-se o conceito de escola não como organização, mas como instituição. O conceito de escola como organização não é muito abordado nas instituições educativas. Do ponto de vista da administração educativa centralizada, a escola é considerada uma parte do sistema educativo, sendo este reconhecido como uma organização. Nos vários discursos o termo organização é aplicado como uma atividade de bem organizar e não no sentido empresarial, pressupondo autonomia e diferença.

Ao contrário do que se possa pensar, a escola é uma instituição bastante recente, pois surgiu no fim do século XVIII, princípio do século XIX, sendo apenas, até aqui, o clero a única classe alfabetizada, excetuando-se alguns casos privilegiados. A escola emerge quando se verifica um grande desenvolvimento da sociedade e há necessidades de mudanças face à transmissão de conhecimentos. A escola foi e continua a ser um local singular para se fazer a passagem de conhecimentos às gerações seguintes.

Uma das grandes influências que permitiu o aparecimento da escola foram as revoluções liberais, nomeadamente a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Com a industrialização foi necessária a existência de mão-de-obra qualificada e com conhecimentos técnicos, pelo que foi necessário o desencadeamento de saberes específicos.

As preocupações com a instrução do povo existem em Portugal, pelo menos, desde o tempo do Marquês de Pombal, contudo as doutrinas do Iluminismo não previam a instrução para todas as pessoas. Em 1772 surgiu uma lei que trouxe alguma esperança para a evolução do ensino, diligenciando que fosse o Estado a organizar a educação primária, existindo em 1779 720 escolas. Porém, mais tarde, esta lei viu-se desmoralizada pois muitas das escolas foram encerradas ou passaram a ser dirigidas pela igreja, e poucas mais se criaram de novo.

É de destacar que é atribuída ao Marquês de Pombal a criação do ensino primário oficial, dado que, pela primeira vez na história de Portugal, foi ele quem planeou uma

rede de escolas primárias públicas que se distribuíam pelas principais povoações do país. Salienta-se que muito antes já se ensinavam as primeiras letras, mas estava muito implantada a ideia de que a obrigação de ensinar competia à família e à Igreja, e apenas supletivamente ao Estado.

A Revolução liberal fez-se acompanhar da garantia de uma instrução para todos os cidadãos, declarando-se na Carta Constitucional de 1826 que o ensino primário seria um direito de cada cidadão. Todavia em 1823-26 e 1828-34, por consequência das reações absolutistas, encerraram-se escolas, sendo apenas possível retomar o processo a partir de 1834. Devido à pobreza as taxas de analfabetismo continuavam elevadíssimas, sendo à data de cerca de noventa por cento da população. Em 1841 ainda cerca de metade da população infantil masculina não frequentava a escola.

Com a 1ª República (1910) e a Constituição de 1911 retomam-se terminologias adotadas pelo 1º Ministério da Instrução: ensino primário elementar (3 anos) e ensino primário complementar (2 anos). Introduziu-se ainda o ensino primário superior (3 anos). Contudo a escolaridade obrigatória continuou a ser de 3 anos.

A República teve como preocupação a mudança da mentalidade da sociedade portuguesa, sobretudo no campo da educação, pois acreditava-se que desta forma haveria progresso. Nesta fase deu-se uma grande emancipação de muitas crianças, sendo que, a fim de combater o analfabetismo, foram criadas escolas móveis.

Entre 1910 e 1926 deu-se uma grande expansão da rede escolar primária. Contudo em 1926, com o início da ditadura militar houve um retrocesso, reduzindo-se o ensino às aprendizagens mínimas, pois o governo não via qualquer vantagem na promoção da literacia do povo, sendo esta reservada apenas às elites, pois “...não havia qualquer vantagem em proporcionar às crianças conhecimentos demais...” (Mónica, 1979, p.23).

Seguiram-se anos de vivência no espartilho de um sistema ditatorial. Mantiveram-se modos de viver, de pensar e os comportamentos para salvaguardar a sociedade tradicional do Antigo Regime, de alicerces rurais e de hierarquia rígida, gerida por um estado autoritário. Nesta estrutura social-política não contava o cidadão, as instituições não se ordenavam com fim à cidadania, mas sim à fidelidade dos que deviam obediência aos que tinham o encargo de mandar. Recusava-se a cultura moderna, como os ideais da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, daí a sistemática destruição do pouco que a curta 1ª República conseguira erguer em matéria de ensino e investigação, e que se destinava precisamente a construir uma sociedade burguesa

moderna, aberta aos elementos populares em substituição da antiga sociedade. Encerraram-se escolas e instituições de cultura: a Faculdade de Letras do Porto, as Escolas Normais Superiores, os Jardins Infantis oficiais, as Universidades Populares ou Livres, a Imprensa da Universidade de Coimbra, a Sociedade Portuguesa de Escritores. Demitiram-se professores e investigadores, encerraram-se associações académicas, acabou-se com a representação estudantil no governo das instituições escolares que a 1ª República instituíra com longa visão. Reduziu-se toda a instrução ao nível mínimo – saber ler, escrever e contar – e a história a uma mitologia oficial, impedindo-se as outras ciências humanas.

A 2ª Guerra Mundial abriu frechas no sistema e a partir de 1950 sentiu-se a necessidade da existência de mão-de-obra qualificada, desenvolvendo-se o ensino técnico. Deram-se pequenos retoques nos programas, houve tendência para acabar ou limitar o livro único e reduziu-se o papel da Mocidade Portuguesa.

Em 1960 a escolaridade passou a ser obrigatória até à 4ª classe para o sexo masculino e apenas em 1966 passou a ser obrigatória para ambos os sexos.

Entre 1968 e 1973, data da chamada Primavera Marcelista, surge o Ciclo Preparatório e a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) e a escolaridade obrigatória passa a ser de 6 anos. Esta Reforma, que nunca chegou a ser regulamentada, procurava transformar a educação numa estratégia de desenvolvimento económico e cultural, visando a democratização do ensino, alargando a escolaridade obrigatória e expandindo quantitativamente os estabelecimentos de ensino.

É na década de 1970 que surge em Portugal, com a reforma de Veiga Simão, a escola de massas, o que significou a entrada na escola básica pós-primária de uma grande quantidade de crianças e jovens com diversas educações informais, variados interesses, motivações, necessidades, aptidões e projetos de vida. A entrada destes indivíduos, a maioria oriunda de meios populares, filhos de operários e camponeses, permitiu a existência de uma grande diversidade cultural na escola, o que veio a por em causa a adequação do currículo uno, que se verificou inadequado a partir das elevadas taxas de reprovação por parte dos alunos vindos desses meios.

Desta forma tornou-se evidente que uma reforma sistemática implicaria a aplicação de um modelo de descentralização da administração, possibilitando a promoção de escolas autónomas que pudessem adaptar o ensino à diversidade dos alunos das escolas de massas. Um dos grandes problemas da instituição escolar, patente

ao longo de toda a história da educação e do ensino, mas nos dias que correm com maior pertinência, prende-se com o enorme hiato entre ela e a realidade social em geral, que se encontra em permanente mudança a um ritmo acelerado.

Desde a campanha eleitoral de 1969 que se abriram frestas para o mundo, havendo uma maior preocupação com a educação nacional e a democratização do ensino, tal como da sociedade. Todavia, só em 1974, com a Revolução dos Cravos, é que se deram algumas mudanças mais significativas. A partir desta data as transformações curriculares foram influenciadas pelo Academic Reform Movement, dando ênfase à estrutura das ciências e à descoberta científica feita pelo aluno. A conceção do currículo passou a centrar-se no aluno, valorizando os seus interesses e necessidades, preparando-o para ser um futuro cidadão.

Um grande marco da educação escolar ocorreu em 1986, com a implementação da LBSE, Lei 46/86 de 14 de Outubro. Com ela a escolaridade obrigatória passou a ser de 9 anos, dividindo-se o ensino básico em 1º, 2º e 3º ciclos. Passaram a debater-se ideias em torno da democracia e da participação, da descentralização e da democraticidade da direção.

Com a publicação da Lei n.º 85/09, de 27 de Agosto a escolaridade obrigatória passou a ser de 12 anos.

1.4.2. Currículo como processo Educacional

Há muito que a organização da escolaridade e educação se tem associado com a ideia de um currículo. Apesar de a ideia de currículo ser relativamente recente, a forma de se entender e regularizar existe desde há muito, sofrendo ao longo dos tempos alterações que procuram responder às mudanças da sociedade.

A fim de explicar a realidade social atual associa-se a ideia de mudança. No campo da educação há que distinguir a dimensão social da institucional e da pessoal. No que concerne à primeira dimensão a mudança educativa alia-se ao momento histórico em que aparece e que lhe dá significado, a segunda ocorre como um processo de construção institucional, tendo por base o contexto sociopolítico geral, e a terceira comporta o processo de aprendizagem realizado pelos indivíduos.

De modo a equacionar a questão da mudança devem ter-se como referência os fins aos quais os meios se devem adequar. Estas mudanças visam a melhoria da qualidade da

educação oferecida aos indivíduos, pelo que, com as exigências implícitas à escola para todos, devem permitir a gestão flexível do currículo.

Currículo deriva da palavra *currare* que significa passar ou percorrer. Normalmente esta palavra é utilizada, por um lado, para referir o programa de um assunto ou área de estudos particulares e, por outro lado, para referir o programa de uma instituição de ensino. Estas duas dimensões são importantes, mas a lógica de currículo total deve ter prioridade sobre elas.

O currículo é então global, é um corpo de aprendizagens socialmente necessárias, devendo conter todos os parâmetros necessários para a preparação dos alunos, de modo a poderem responder às alterações da sociedade.

Traldi (1987), ao efetuar um breve histórico a partir de uma análise da sociedade americana no que se refere às mudanças no enfoque do currículo, refere que as alterações ocorridas na sociedade do final do séc. XIX, provocadas principalmente pela evolução industrial, trouxeram críticas ao sistema educacional e à escola como instituição social. A limitação educativa situava-se nas matérias estanques e no conservadorismo que fazia as pessoas passarem aos filhos aquilo que haviam recebido, sem terem em consideração as mudanças da sociedade nem o surgimento de novas sociedades. Entre 1890 e 1920 foram criadas várias Comissões nos Estados Unidos que influenciaram decisões a serem tomadas no desenvolvimento do currículo. No final da década de 30 deu-se um grande impulso à Educação e ao Currículo, obrigando as escolas a uma revisão e atualização relacionada com os professores e administradores e a uma cooperação de pais e outras pessoas da comunidade. As linhas do currículo já estavam relativamente estabelecidas, embora se separasse ainda muito os conteúdos dos métodos.

Apesar de o conceito de currículo ser alvo de várias interpretações ocorre a atribuída por Roldão (1999) considerando que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (p. 24). De facto são cada vez mais evidentes as mudanças reais a ocorrer na sociedade, fruto da evolução social e económica, as quais carecem de compreensão para organização de um plano de ação que as acompanhe. Desta forma a gestão do currículo escolar tem, forçosamente, de acompanhar estas mudanças a fim de se tomarem decisões orientadas para as finalidades a atingir.

Já Zabalza (1992) refere-se ao currículo como o “conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela.” (p. 87) O autor reforça assim o carácter amplo e flexível do termo. Considera que tanto o conceito de currículo como o de projeto respondem à necessidade da existência de um trabalho escolar de cariz formativo, pelo que os vários componentes do processo devem estabelecer-se de forma integrada.

O mesmo autor refere que o “currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola” (p. 90). Apesar de se centrar no currículo a escola deve definir claramente o seu tipo de projeto educativo, realçando-se o termo integração. Desta forma procura-se: um currículo coerente, articulando os princípios teóricos com a prática educativa; um currículo que pretende atender às verdadeiras necessidades da população escolar; e um currículo realista, tendo em conta as possibilidades de ação dos seus intervenientes.

“O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola.” (Roldão, 1999, p. 26). Historicamente a escola formou-se como uma instituição que percebeu a necessidade de transmitir, de uma forma metódica, um conjunto de saberes, que constituem o currículo escolar, a um determinado grupo da sociedade. O seu conteúdo tem, no entanto, vindo a variar, acompanhando as mudanças e pressões a que é sujeito por parte da sociedade.

Apesar de ser necessário abandonar a visão naturalista de que o currículo é algo de estável que se ensina nas escolas – uma vez que não o é, porque se adapta conforme as necessidades funcionais da sociedade – “é o currículo que define a natureza da instituição escolar”, pois é ele que constitui o “corpo de aprendizagens” com uma determinada finalidade, intenção, coerência estrutural e sequência organizadora, sejam elas de qualquer natureza, respondendo a quaisquer necessidades (Roldão, 1999, p. 27). Contudo nem sempre se consegue responder a tais necessidades, criando-se um desfazamento entre o que se espera da escola e o que na realidade é eficaz socialmente. Esta é uma situação que tem proporcionado um grande desconforto e que evidencia a inadequação do currículo escolar face ao público atual, diferente do das décadas anteriores.

O currículo não pode ser concebido da mesma forma, daí a necessidade da abordagem à tão afamada gestão do currículo. Neste âmbito surge a urgência da criação de um projeto educativo contextualizado, produzido pela própria escola, tendo em conta

a realidade com que contacta, facilitando aos alunos a aquisição de aprendizagens curriculares de forma infalível, permitindo-lhes sobreviver numa sociedade equilibrada.

Pardal (1993) refere que o currículo ideal não existe, pois a sociedade está em permanente alteração e, como é seu objetivo, o currículo deve acompanhar essa evolução sem nunca permanecer imóvel durante muito tempo. O currículo escolar pode ser um fator de desequilíbrio e insucesso escolar devido à massificação da escola e à heterogeneidade dos alunos, pois obedece a um currículo comum.

No mesmo sentido Goodson (1997) considera o currículo em constante mudança, pois as disciplinas são construídas tendo por base conceitos sociais e políticos, as pessoas e as suas vivências, que estão em constante alteração.

Existe um conjunto de fatores que condicionam esta alteração, sendo os três principais a sociedade, o conhecimento científico e os diferentes alunos que frequentam a escola.

1.4.3. Do Currículo ao Projeto Educativo de Escola e ao Plano de Turma

Cherkaoui (1986) evidencia a necessidade da existência de articulação entre a escola e as outras instituições da sociedade civil, em consequência da carência do acompanhamento das mudanças da sociedade, dado que ela é considerada como um local privilegiado para a formação dos jovens, que serão o futuro qualificado dessa mesma sociedade.

O currículo tem que ser repensado para poder responder às exigências de uma sociedade cada vez mais heterogênea e multicultural. Cada escola deve estabelecer um projeto próprio, devidamente adequado ao meio, estabelecendo metas a atingir e reconstruindo o currículo como um projeto próprio. Os projetos são algo que se idealiza e constituem um processo de inovação da gestão e organização dos sistemas. A questão do projeto surgiu nos anos 80, associado às transformações das empresas de sucesso. Desta forma, também as escolas devem ser capazes de se organizar e de comunicarem a sua visão para o futuro.

Zabalza (1992) crê que através dos projetos curriculares de escola o currículo aproxima-se mais do trabalho escolar de forma concreta e realista. Estes projetos correspondem a uma apropriação do programa oficial à especificidade de cada escola.

Barroso (1992) considera um projeto como uma etapa da planificação estratégica. Esta planificação consiste na organização de um processo com vista a conceber um futuro desejado, tal como os meios para o alcançar, que têm como objetivo ajudar a inventar e a construir um futuro melhor.

Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001) consideram que

da educação escolar não se espera mais e apenas que veicule valores universais e saberes definidos de forma homogénea para todo o país, ou seja, que transmita uma cultura-padrão, entendida como única. Espera-se, também, que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço em que se situam os conceitos “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”. (p.12)

A concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objetivos (literacia dos alunos), e não para se hierarquizar esses objetivos entre diferentes grupos de alunos. Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações.

A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa. Este processo requer uma flexibilidade muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo compatível com orientações e quadros de atuação rígidos e uniformes.

O currículo nacional está associado à definição de orientações sobre aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram. Essas orientações foram explicitadas em termos de competências essenciais, quer transversais quer específicas nas diversas áreas curriculares, assim como nos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos deveriam ter oportunidade de viver no seu percurso escolar, ao longo do ensino básico.

Tendo como objetivo a garantia de uma educação base para todos, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro surgiu da necessidade de se proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos. Nesta organização assumia um papel preponderante, entre outras medidas, a criação de três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e

Formação Cívica e a integração da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares.

A adequação do currículo e a criação na escola de condições de sucesso estão intimamente relacionados com a existência de um trabalho que facilita a articulação de conteúdos e de modos de ação.

Tendo em vista a adequação dos modos de ação, consagrou-se o projeto educativo de escola, entendido como um verdadeiro instrumento da autonomia, através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico de Autonomia da Escola. Este decreto refere, no seu preâmbulo, que

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações da comunidade escolar em que se insere.

O projeto educativo voltou a ser mencionado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio, que regulamentou o novo modelo de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, referindo que “Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios.” Este decreto pretende desenvolver a integração comunitária, proporcionando à escola a possibilidade de se integrar no meio em que se insere.

O Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, no n.º 2, do artigo 3.º, define o projeto educativo como

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe exercer a sua função educativa.

A mesma definição é apresentada pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, no n.º 1, do artigo 9.º, com a diferença que este documento se destina ao agrupamento de escolas e escolas não agrupadas.

A fim de adequar o currículo nacional à realidade de cada escola e de cada turma foram criados os projetos curriculares de escola e os projetos curriculares de turma de acordo com o que a seguir se define.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2.º, ponto 4)

Os projetos curriculares de escola pretendiam ser facilitadores da organização de dinâmicas de mudança, propiciando aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos. O projeto curricular de turma era elaborado para corresponder às especificidades da turma e deveria respeitar os alunos e articular a ação dos professores.

Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, 1999, p. 44)

Desta forma há uma contextualização do currículo em cada escola, permitindo-se ainda a elaboração de projetos curriculares mais específicos, como é o caso dos projetos curriculares de turma.

Ao construir o seu projeto curricular, que constitui o projeto educativo, a escola assume a adaptação do currículo, delineando prioridades e estratégias para as pôr em prática, com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem. Desta forma a escola, através da aplicação de uma política de gestão autónoma, trabalha de forma própria, apesar de não se alienar do referencial nacional.

O Plano da Turma, que veio substituir o Projeto Curricular de Turma, diretamente relacionado com o Projeto Educativo de Escola, constitui um dispositivo de gestão curricular muito importante para a concretização de uma educação de qualidade, significativa para os diversos alunos e que lhes permite desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo do ensino básico e secundário.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º, ponto 4)

O Plano da Turma pretende ser facilitador da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos. O Plano da Turma é elaborado para corresponder às especificidades da turma e deverá respeitar os alunos e articular a ação dos professores.

O Plano da Turma “assenta” na convergência dos seguintes vetores:

- ▶ O enquadramento legal - a LBSE que contempla os grandes princípios e finalidades do sistema;
- ▶ Metas constantes no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades do Agrupamento;
- ▶ Contextualização de acordo com a especificidade da Escola e, em particular, com o grupo turma;
- ▶ A sua dimensão intencional, que visa exprimir e ir ao encontro das necessidades sentidas e das aspirações da turma, para definir prioridades;
- ▶ Planificações de ano.

1.4.4. Escola como Comunidade Educativa

A escola é uma organização que interage com a sociedade. Por um lado, todos os dias é confrontada com informações que condicionam a sua dinâmica, e por outro, ela própria sente necessidade de contactar com o meio em que se encontra inserida. Poder-se-á então considerar que se estabelecem relações entre os seus membros (docentes, não docentes, alunos) e com o meio envolvente (pais, encarregados de educação, autarquias, entidades de cariz social, económico, etc.), formando uma Comunidade Educativa. Essas relações possibilitam a construção da sua própria identidade com princípios, tendo em conta as especificidades locais.

A conceção da escola como Comunidade Educativa, no sistema português, surge através da publicação da LBSE, na qual estão incluídos os princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária.

No que diz respeito à descentralização, esta possibilita que as decisões sejam tomadas por quem está num patamar mais baixo da organização, permitindo um aumento da eficiência (Chiavenato, 1993).

Com a publicação da LBSE, e com o intuito da inclusão de todos no âmbito da educação escolar, evidenciam-se algumas modalidades especiais desta educação que, fazendo parte dela, apresentam especificidades que as distinguem do padrão considerado regular. Estão previstas na lei como modalidades especiais a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino português no estrangeiro. Apesar de serem modalidades distintas possuem características comuns, dado que se destinam a grupos distintos, de dimensões reduzidas, às quais são aplicadas metodologias adequadas à especificidade de cada indivíduo, beneficiando de maior flexibilidade comparativamente à educação de massas.

A educação especial (art.º 17.º e 18.º da LBSE), promovida e apoiada pelo Estado, surge com o intuito de desenvolver física e intelectualmente e estabilizar emocionalmente indivíduos que apresentem características específicas, causadas por deficiências físicas e mentais, providenciando medidas que possibilitem a sua integração socioeducativa e proporcionando-lhes formação profissional que permita a sua integração na vida ativa com alguma independência pessoal. Para que tal seja possível, procedem-se a adequações do currículo, dos programas e das formas de avaliação de acordo com as dificuldades de cada um desses indivíduos. Para além de se dirigir aos educandos, a educação especial contempla também os que os rodeiam, como é o caso das famílias e até da própria comunidade.

É introduzido, através da lei, um princípio de cariz social aquando da atribuição da realização da educação especial a múltiplas instituições, desde o poder central, regional ou local, assim como associações e organizações ou outras entidades coletivas, excluindo qualquer iniciativa individual, o que impede que esta seja uma atividade de tipo lucrativo.

Com a formação profissional a LBSE procurou proporcionar a existência de estruturas que possibilitassem “complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico” e a “integração dinâmica no mundo do trabalho”, através da “aquisição de conhecimentos e de competências profissionais”, a fim de “responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (art.º 19.º). A oferta da formação profissional concretizou-se tanto no sistema regular como fora dele,

contudo focou-se sempre numa determinada área, qualificando um certo nível e realiza-se numa estrutura e desenvolvimento curriculares que respeitassem um perfil de formação estabelecido.

Este tipo de formação, à qual Pires (1987) apraz algumas críticas, procura ultrapassar de certo modo o insucesso da escola tradicional, ao desenvolver uma instituição escolar mais flexível, a fim de responder a necessidades específicas dos indivíduos, proporcionando-lhes atividades ocupacionais que vão ao encontro dos seus interesses profissionais, com rigor e credibilidade. Contudo existem algumas divergências quanto à idade de acesso à formação profissional, 15 anos de idade, e ao tipo de certificação. O referido autor considera absurdo o facto de um indivíduo ser sujeito a um processo de desmotivação pessoal, ao ter de fracassar sucessivamente até completar os 15 anos de idade para poder frequentar este tipo de formação, independentemente do nível de formação escolar atingido na altura, induzindo-se socialmente que esta formação tem apenas como objetivo remediar o insucesso da educação escolar dita regular.

Outro aspeto que suscita discordância por parte do autor é o facto de existir distinção entre a certificação atribuída à formação adquirida por módulos e à formação adquirida por curso, uma vez que apenas esta última possibilita a recorrência e progressão no sistema escolar considerado regular.

Relativamente à formação profissional realça-se a possibilidade de os cursos e os módulos poderem ser ministrados em instituições escolares ou não escolares, tais como empresas, autarquias e outras instituições.

O ensino recorrente de adultos (art.º 20.º) apresentou um novo quadro conceptual relativamente ao ensino noturno, permitindo a concomitância do trabalho com os estudos, adequando os conteúdos da formação à especificidade dos indivíduos que a frequentam, sendo os grupos selecionados de acordo com a faixa etária e experiência de vida dos indivíduos, maiores de 15 anos, que lhe acedem. Esta é uma forma de educação permanente, dotada de grande flexibilidade, que se ocupa dos vários níveis de ensino, desde a alfabetização ao ensino secundário e à formação profissional e que permite a atribuição da mesma certificação que a concedida pelo ensino dito regular.

O ensino à distância (art.º 21.º da LBSE) pode ser desenvolvido tendo em vista o complemento do regular ou como alternativa à educação escolar. Pode ser plicado a qualquer nível de ensino, dando-se particular incidência à educação recorrente e à

formação contínua de professores. Realiza-se com recurso ao rádio, televisão, computador, entre outros meios de comunicação.

O ensino português no estrangeiro (art.º 22.º da LBSE) visa a divulgação da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro, a criação de escolas portuguesas em países estrangeiros e o ensino da língua e cultura portuguesa aos trabalhadores emigrantes, e seus descendentes, nos países e imigração.

1.5. Aprendizagem ao Longo da Vida

Abordar o conceito de educação ao longo da vida é imperativo nos tempos que correm. É um desafio que se propõe à escola e às políticas educativas. Na realidade a escola deve ser reinventada, não se limitando a reproduzir conhecimento, mas a preparar os jovens para uma adaptação a aprender a aprender.

De acordo com o referido no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI (Delors, 1996) a educação é um bem essencial na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça, procurando a igualdade entre os seres humanos e banindo a exclusão e pobreza, com o intuito da construção de um mundo melhor. Desta forma as suas repercussões devem ser pensadas com base nas crianças dos nossos dias, que serão o futuro de amanhã, devendo ser preparadas para uma educação ao longo de toda a vida.

Segundo Siteo (2006)

No espaço europeu, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem sido objeto de discussões e de desenvolvimentos políticos, reiterando-se como uma componente básica do modelo social europeu, evoluindo no enquadramento estabelecido pela Estratégia Europeia para o Emprego (EEE), procurando concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho. (p.284).

De acordo com o mesmo autor, o memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, documento produzido pela Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000, contém uma definição do conceito, estabelecido no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego. Esta definição postula que a aprendizagem ao longo da vida é

toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. A amplitude desta definição

chama a atenção para o leque das categorias básicas de atividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma. (p.284).

A divisão entre os períodos de escola, trabalho e reforma têm cada vez menos sentido, uma vez que a educação tem vindo a ocupar mais tempo na vida das pessoas. Este comportamento procura responder às exigências do futuro e à rápida evolução do mundo, exigindo-se uma constante atualização de conhecimentos. É impensável a aquisição de conhecimentos na juventude que se mantenham para toda a vida. Por outro lado, em determinadas sociedades, o prolongamento do tempo de vida após a reforma, a diminuição do tempo de atividade profissional e horas de trabalho permitem desenvolver outras atividades.

A própria educação está em mudança, surgindo muitas outras possibilidades de aprendizagem exteriores à escola proporcionadas pela sociedade, e sendo valorizadas as competências evolutivas e a capacidade de adaptação, em detrimento da qualificação, no sentido tradicional

Há que repensar a distinção entre educação inicial e permanente. A educação não pode referir-se apenas a um período particular da vida. A educação ao longo da vida pressupõe a descoberta de novos conhecimentos que completam e enriquecem os anteriores. Deve englobar todos os processos que conduzam as pessoas, desde tenra idade e até ao fim da vida, na procura de conhecimento sobre o mundo, os outros e sobre si mesmas, articulando os quatro pilares da educação referidos anteriormente. Além da adaptação ao mundo do trabalho deve procurar a adaptação ao mundo em geral.

Segundo Trigo, referido por Santos & Carvalho (2008)

não é suficiente uma educação e formação inicial, pois ao longo da vida é constante a renovação da ciência e da tecnologia. (...) é preciso garantir a aprendizagem, uma Aprendizagem ao Longo da Vida, e continuar a aprender com exigência e dinamismo. (p.261)

Também Cavaco, referida pelos mesmos autores, defende que atualmente é de máxima importância reconhecer iniciativas educativas fora do âmbito escolar, uma vez que nem a educação nem a formação se limitam a um determinado período da vida do indivíduo. No sentido de melhorar a qualidade de vida a autora refere a importância das

relações de cooperação entre as pessoas na aquisição de aprendizagens para as quais possuem menos competências.

Há cada vez mais a necessidade de uma abertura da escola à sociedade, sendo necessárias grandes mudanças a nível das instituições escolares.

Segundo Canário (1991) e outros autores, como Domingues e Galhardo (1984) o sistema educativo deverá ser um reflexo da sociedade. Já que a sociedade evolui, terá que se educar para a mudança, desviando-se da estagnação. Estas mudanças ocorridas na sociedade têm origem em fatores económicos e sociais, na globalização da economia e também em fatores políticos e culturais. Provocam assim alterações no papel social das instituições escolares e conseqüentemente no currículo, ou conjunto de tudo o que se espera que a escola faça aprender.

A educação ao longo da vida é uma realidade atual, afigurando-se num meio educativo complexo, marcado por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Deve ser organizada com base na valorização na complementaridade dos espaços e do tempo, considerando as diferentes formas de ensino e aprendizagem dependentes umas das outras.

Tendo em conta as competências adquiridas ao longo da vida o Estado Português e a Comissão Europeia apoiaram financeiramente a formação de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) nos quais os adultos poderiam ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências que foram desenvolvendo em contextos formais (desenvolvidas em instituições de ensino e formação, que dão origem a qualificação e diplomação reconhecidos oficialmente), não formais (podem ocorrer no local de trabalho ou outras organizações de cariz diversificado) e informais (decorrem das vivências do dia-a-dia, não sendo obrigatoriamente intencionais).

Este processo destinava-se a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não frequentaram ou não concluíram o ensino básico e que tenham adquiridos conhecimentos e competências através das experiências vivenciadas. Ao nível do ensino secundário, ao qual o processo se alargou em 2006, para além do requisito da idade era necessário que o adulto já tivesse frequentado este nível, sem o concluir (aplicável apenas até 2010) e possuísse pelo menos três anos de experiência profissional.

Dadas as várias formas de aprender, os indivíduos vão adquirindo competências que constituem a sua herança pessoal. Estas competências carecem ser reconhecidas,

validadas e certificadas, permitindo incluir socialmente os indivíduos com pouca escolarização. Desta forma o processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), com base legal no Despacho conjunto n.º 262/2001, de 12 de fevereiro, permitiu evidenciar competências adquiridas, e muitas vezes não consciencializadas pelo próprio indivíduo, valorizando o seu percurso de vida e permitindo-lhe construir uma nova imagem de si próprio e das suas reais capacidades, potenciando-lhe trunfos para promover novos projetos, ou, até mesmo, prosseguir os estudos.

As pessoas que frequentaram este processo passaram a encarar a aprendizagem de uma forma mais positiva e viram beneficiadas as suas condições de empregabilidade e a relação com os outros. Desta forma combate-se o défice de escolarização, de qualificação profissional e de certificação de adultos pouco escolarizados.

Muitos destes adultos interromperam o seu percurso escolar devido à desvalorização da escola associada à importância dada ao emprego ou à necessidade de obter um rendimento. No entanto muitos destes adultos, durante o seu percurso de vida, sentiram necessidade de aperfeiçoar a sua situação pessoal e profissional

Com o surgimento da Iniciativa Novas Oportunidades, em 2005, o sistema RVCC passou a desenvolver-se através de um Centro de Novas Oportunidades (CNO). Esta iniciativa surgiu com o intuito de alterar os níveis de qualificação da população portuguesa intervindo a nível dos jovens e dos adultos. Pretendia-se que os jovens não abandonassem os estudos sem a conclusão do secundário e que os adultos, que ingressaram há muito no mundo do trabalho, aumentassem a sua qualificação.

1.5.1. Educação ao longo da vida. Porquê e para quê?

Uma primeira resposta prende-se com uma exigência de ordem económica, uma vez que a formação inicial fica rapidamente desatualizada, havendo a necessidade de formação profissional constante.

Surge também como resposta a possibilidade das pessoas atualizarem os seus conhecimentos e promoverem-se, cabendo a cada um traçar o seu destino.

A educação ao longo da vida é uma forma de chegar a um equilíbrio entre empregabilidade e aprendizagem, assim como prestação de um serviço de cidadania ativo.

Faz cada vez mais sentido abordar o conceito de educação ao longo da vida como aquisição de novas competências que procuram a adaptação a novas situações e a formação da pessoa humana, tomando consciência do seu papel como trabalhador e cidadão. Educar contribui para o desenvolvimento humano, dominando o seu próprio desenvolvimento e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade que o rodeia.

Para que tal conceito se possa desenvolver é essencial uma educação básica de grande qualidade que transmita aos alunos, para além do desenvolvimento do gosto pela aprendizagem, a capacidade de aprender a aprender já referida.

No entanto, não é completamente justa a atribuição da responsabilidade do desemprego aos sistemas de formação. Porém é verdade que sistemas com maior diversidade de cursos, valorização da experiência profissional e retoma de formação equilibram as desigualdades entre a procura e a oferta de emprego. Para tal é essencial a inovação intelectual e a procura de um modelo de desenvolvimento sustentável. Para evitar os problemas de desemprego, desigualdade e exclusão de amanhã a mente humana deve adiantar-se aos progressos da tecnologia.

1.5.2. Contributo da educação básica

Segundo o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o conceito de educação ao longo de toda a vida surge como uma das chaves de acesso ao século XXI (Delors, 1996). Realça-se assim a necessidade do regresso à escola, a fim de haver uma preparação profissional e pessoal para dar resposta a um mundo em constante mudança e inovação, nunca se esquecendo porém da educação básica e das necessidades educativas fundamentais, fazendo referências às conclusões a que se chegou quando da Conferência de Jomtien, em 1990.

Estas necessidades referem-se aos interesses essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas) e aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano necessita para sobreviver, desenvolver as suas capacidades, viver e trabalhar, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões e continuar a aprender.

Os conhecimentos básicos transmitidos pela escola clássica – ler, escrever e contar – combinados com outros contributos sociais, favorecem o acesso a outros níveis

de formação, insistindo-se nas três dimensões da educação: científica e tecnológica; ética e cultural; económica e social.

Com base no conceito de educação ao longo da vida a educação básica deve facultar os meios para que cada um possa gerir o seu percurso e participar na evolução da sociedade.

A educação básica é um problema com que têm sido confrontados todos os países. É nesta fase da educação que tem que se procurar desenvolver nas crianças o gosto por aprender, despertar a curiosidade intelectual, de modo a que possam mais tarde aceder à educação ao longo da vida.

Uma educação básica de sucesso leva à ânsia de continuar a aprender. Quanto mais formação se tem mais formação se procura. Este fenómeno verifica-se tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento. A partir deste facto facilmente se conclui que o aumento da escolarização dos jovens, o desenvolvimento da alfabetização e o novo contributo da educação básica poderão aumentar a procura da educação dos adultos. Neste âmbito apraz referir a igualdade de oportunidades, comprometida muitas vezes pela insuficiente ou ausente formação inicial, que condiciona a continuação da aprendizagem ao longo da vida, explicita pelo desejo de aprender.

Boudon, referido por Pinto (1995) aborda as questões das desigualdades perante a escola, considerando que são um dos temas que preocupam as sociedades atuais, refletindo-se o impacto da escola no afastamento ou agravamento dessas desigualdades. Segundo a mesma autora, Boudon elaborou algumas teorias que podem ajudar a compreender o processo de decisão relativamente ao percurso escolar, por parte dos alunos e dos seus familiares. Os grupos sociais mais desfavorecidos são mais influenciados pelos níveis de sucesso escolar e de idade quando têm que se decidir relativamente à continuação dos estudos.

A fim de se corrigirem algumas desigualdades foram desenvolvidas diversas estratégias como programas de educação, campanhas de alfabetização, políticas de pagamentos de licenças para formação ou serviços públicos de educação não formal em países como a Suécia, Nicarágua, Equador, Índia, Alemanha, França, Dinamarca, Tailândia ou Vietnam.

Cada vez se contesta mais a pertinência dos sistemas educativos e a sua capacidade de adaptação, nomeadamente no que se refere à preparação de competências para o futuro.

Tal como o fez Mónica (2008), a sociedade coloca frequentemente a questão “Vale a pena mandar os filhos à escola?”. Haverá uma desacreditação na instituição escola sempre que não se veem benefícios futuros na sua frequência. Os problemas da escolarização em Portugal arrastam-se desde há muito, tendo contribuído para este atraso as políticas aplicadas durante o Estado Novo. Com a revolução de Abril surgiram novas esperanças relativamente ao contributo da educação para uma vida mais sorridente. Contudo a elevada taxa de desemprego de pessoas diplomadas e a estagnação da economia têm levantado sérias questões sobre a escola e a sua missão.

1.5.3. Como se organizam as sociedades para dar resposta a esta necessidade

É aqui que se colocam grandes questões ao nível das reformas, das políticas, e da organização das sociedades. Há que pensar nos objetivos e finalidades da educação básica, partindo do princípio que esta deve favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem aos jovens de hoje intervir ativamente na sociedade do futuro e o desenvolvimento do gosto por continuar a aprender.

Contudo levantam-se posteriormente outras questões. Como agir relativamente às crianças e jovens que completam a escolaridade básica? Surgem várias reflexões sobre o ensino secundário e a sua estruturação.

Há necessidade de uma diversidade na oferta de formação a fim de existir uma oferta de opções que procurem dar resposta aos vários talentos, gostos e interesses, diminuindo o insucesso escolar. Nos países pouco desenvolvidos esta situação não encontra fácil resolução devido à massificação do ensino.

Deve ser proporcionada aos jovens a possibilidade de optarem pelas vias mais clássicas, mais direcionadas para os conceitos e a abstração, ou por outras que interligam a vida profissional e social com a escolar.

O ensino superior também deve ser encarado nesta perspetiva. Existem em muitos países numerosos estabelecimento de ensino superior que atuam de forma diferente entre eles, tendo em consideração a população a que se dirigem. Se por um lado alguns visam selecionar os melhores, outros procuram responder a uma formação profissional

de qualidade. Esta diversidade de oferta procura responder às necessidades da sociedade e da economia.

Selecionar os melhores não pode ser a única solução, uma vez que todos os outros, que completam o secundário antes da obtenção de um diploma reconhecido oficialmente, não possuem uma formação adequada às necessidades do mercado de trabalho. Poder-se-á encontrar uma solução através da reforma do secundário, mas a universidade deverá também diversificar a sua oferta como local de produção de ciência, como meio para aquisição de qualificações profissionais, como local promotor da educação ao longo da vida e como parceiro privilegiado de uma cooperação de carácter internacional.

De acordo com Castilho (1999) “A universidade tem uma função totalmente adulterada.”, (p. 152) pois ela deve ser exigente e selecionar, com vista à produção de saber através da investigação específica, aumentando a frequência de alunos noutros estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente os politécnicos.

É de realçar que o sucesso destas reformas apenas surte efeito a longo prazo, pelo que é necessário dar tempo para a promoção de sucesso. O excesso de reformas que não têm sequer em consideração os ensinamentos das anteriores não tem possibilitado a implementação de uma reforma eficaz. Este sucesso depende da comunidade local, das autoridades oficiais e da comunidade internacional.

No relatório para a UNESCO é defendida uma solução mais radical, na perspectiva de uma educação ao longo da vida, considerando a hipótese da atribuição de um crédito em determinado número de anos de ensino aos jovens que iniciam a escolaridade. Esse crédito seria gerido pela instituição responsável e cada jovem poderia dispor dele de acordo com as suas opções e experiência escolar, podendo guardar parte para a formação permanente, durante a vida adulta, e aumentando o capital, se assim o entendesse.

Qualquer política educativa deve perspetivar a educação como um meio de desenvolvimento de talentos e aptidões, mais do que favorecer a qualificação de pessoas para o mundo da economia ou adaptação ao emprego.

Em alguns países, como a Suécia ou o Japão, tende-se cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação permanente, com uma elevadíssima taxa da população na educação de adultos.

Na Suécia é proporcionada a possibilidade de se tornar compatível a atividade profissional com os estudos, podendo cada pessoa gerir o número, o conteúdo dos cursos e o seu ritmo de progressão. O aumento de tempo livre é acompanhado do aumento de tempo dedicado à educação, tanto na educação inicial como na educação de adultos.

Em Portugal o Governo tem manifestado alguma preocupação com o desenvolvimento de um sistema articulado de educação e formação, com o objetivo de aumentar o nível de qualificação da população adulta, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Educação ao longo da vida é um conceito vasto que abrange mais do que a distinção entre educação inicial e permanente. Relaciona-se com o conceito de sociedade educativa, onde se pode aproveitar qualquer momento para aprender e desenvolver aptidões. Este conceito tem por base os quatro pilares fundamentais da educação referidos no ponto 1.1.1. do presente trabalho.

Deve proporcionar a igualdade de oportunidades para dar resposta à necessidade de conhecimento, a fim da valorização pessoal ou como resposta às exigências da vida profissional.

O gosto pelos estudos e a preparação para uma educação ao longo da vida tem por base uma educação básica de qualidade e as suas aprendizagens. Para além de ler, escrever e contar, a aquisição de uma linguagem que permita a compreensão e o diálogo, o gosto pela descoberta e o espírito crítico são aspetos fulcrais.

Ao nível do ensino secundário deve ser repensada a forma como é organizada a diversidade de percursos, sem nunca se colocar em causa o possível retorno, independentemente das opções tomadas anteriormente, na perspetiva da educação ao longo da vida.

As universidades e estabelecimentos de ensino superior têm um papel fundamental na resposta à massificação através de funções específicas, de acordo com a especificidade de cada um.

Resumindo, o conceito de educação ao longo da vida deve ter em consideração a sociedade, tirando partido de todas as oportunidades que possam surgir.

Capítulo II – Educação e Desenvolvimento Local

2.1. Percurso para a autonomia das escolas em Portugal

Sobre o processo de emergência da autonomia das escolas em Portugal distinguem-se vários momentos da sua construção. Durante a democratização do regime político entre 1974-1976 este processo foi interpretado como forma de autogestão, num procedimento de autonomia afirmada pelas escolas, que levou a administração central a dar-lhe cobertura legal, terminando com a fase de normalização em que houve o retorno da centralização concentrada e burocrática, explícita no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

A Reforma Educativa de 1986 trouxe para o domínio da opinião pública a questão da autonomia da escola. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - LBSE - fez emergir o princípio da autonomia das escolas, referindo os conceitos de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, a fim de se adaptarem às realidades e de tomarem decisões eficientes. Esta lei estabeleceu que o sistema educativo se deve organizar a fim de contribuir para a implementação do espírito e práticas democráticas, facultando processos participativos na definição da política educativa. Para que tal fosse possível, houve necessidade de atribuir uma nova dimensão à escola e à relação desta com a sociedade.

A escola tem um papel fundamental na intervenção comunitária e no desenvolvimento do meio local. Dada esta necessidade proporcionaram-se condições para a formalização da descentralização administrativa e a aplicação do regime de autonomia das escolas.

Com o ministro Roberto Carneiro a autonomia das escolas foi formalizada no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Este consagrou a autonomia das escolas, prevendo a transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares, traduzindo o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos de forma consistente, através da concretização do seu próprio projeto educativo. Na construção deste documento privilegiou-se a forma participada dos vários intervenientes na vida escolar e a adequação das características e potencialidades da escola às necessidades da comunidade em que ela se insere.

É referido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro que

No contexto de mais uma desconcentração de poderes assume particular relevância a escola (...), como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo.

Pretende-se redimensionar o perfil e a actuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.

No plano pedagógico a autonomia pode ser exercida no que se refere à organização dos currículos, programas e atividades educativas, à gestão dos processos de avaliação, dos espaços, tempos escolares e pessoal docente e à orientação e acompanhamento dos alunos.

No plano administrativo prende-se com a gestão de uma série de atos administrativos, como por exemplo matrículas, transferências, equivalências, serviço de cantina e papelaria.

No plano financeiro a escola deve elaborar a proposta de orçamento, que será posteriormente ratificada pelos serviços do ministério da educação e proceder à gestão financeira, orientando-se pelo Plano Financeiro Anual e pelo Orçamento Privativo.

Contudo autores como Alves, Cabrito, Canário e Gomes, referidos por Calhau (2006), consideram que apesar da referida autonomia ter proporcionado um quadro jurídico propício à intervenção das escolas, ela não passa de uma competência residual. São vários os normativos e regulamentos que limitam a autonomia, que continuou a exercer-se num contexto onde a administração de políticas da administração central é muito vinculada.

Neste âmbito Formosinho, citado pelo mesmo autor, considera que para a existência de uma verdadeira autonomia das escolas é imperativa a implementação de

mecanismos indispensáveis para a sua concretização, como a alocação de professores a um determinado território, considerado como unidade organizacional com órgãos próprio, capaz de formular uma vontade colectiva e projectos consistentes e dotado de um suporte material e administrativo para a sua implementação. Só assim estarão criadas condições essenciais para a implementação local de redes e parcerias educativas com vista à diversificação e contextualização das respostas educativas da escola. (p.54)

No âmbito do Pacto Educativo para o Futuro, proposto pelo governo eleito em 1995, implementou-se um programa de reforço da autonomia das escolas que levou, posteriormente, à publicação do Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 4 de Maio sobre a autonomia e a gestão das escolas, começando a ser aplicado nas escolas no ano letivo de 1998/1999.

Este Decreto-Lei veio perspetivar uma nova forma de organização da administração educativa, baseando-se na descentralização, no desenvolvimento de uma verdadeira autonomia das escolas e no reconhecimento da singularidade de cada estabelecimento de ensino, espelhada no seu projeto educativo, com o intuito de elevar a qualidade das aprendizagens para todos os alunos.

No seu preâmbulo pode ler-se que

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

Acrescenta ainda que é a escola que deve construir a sua autonomia, partindo da comunidade em que se encontra inserida. Desta forma deve promover a integração comunitária, a iniciativa dos membros da comunidade educativa na procura da satisfação dos objetivos do sistema educativo e da comunidade em que a escola se insere, e a diversidade e flexibilidade das resoluções que permitem justificar opções organizativas em função de cada realidade escolar.

Nos pontos 2 e 3 do artigo 8.º do referido diploma é considerada a participação de outras entidades exteriores à escola nos órgãos de administração e gestão das escolas, como a assembleia, que é o “órgão de participação e representação da comunidade educativa”, que conta com a participação de pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos, e autarquia local. A escola pode ainda integrar na assembleia representantes de carácter cultural, científico, artístico, ambiental e económico que pertençam à área territorial.

A análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98 levanta algumas questões fundamentais para a compreensão da especificidade das políticas educativas adotadas em Portugal no domínio da autonomia da escola, como:

1 . Níveis de administração

No Decreto-Lei n.º 115-A/98 existem algumas contradições e ambiguidades relativamente à gestão local da educação. Após referir que a descentralização constitui um princípio fundamental da organização educativa, o decreto-lei elabora as seguintes definições, que parecem pouco claras, relativamente aos diferentes níveis de administração do sistema:

a. Administração central

A redução dos poderes da administração central não é clara. Aborda-se a mudança das suas funções e a mudança de atitude da administração, o que não significa que exista redistribuição de poderes.

b. Poder local

No âmbito da descentralização, o poder local é contemplado no referido Decreto-Lei com uma referência à atribuição de novas competências com apropriados meios. Contudo a leitura das competências a atribuir mediante negociação às escolas, conjugada com a falta de definição das competências da administração central, torna difícil estabelecer que novas competências poderiam ser atribuídas aos municípios.

c. As organizações escolares

De acordo com o decreto as escolas passarão a configurar o centro das políticas educativas e da administração e gestão, com os poderes que lhe serão conferidos pela administração central através de um processo de negociação.

2. As fronteiras da autonomia

3. Um novo conceito de prestação de serviço público e de responsabilidade do Estado.

Barroso, referido por Calhau (2006), considera que poucas foram as alterações no processo de gestão escolar desde a implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, para além das mudanças formais a nível dos órgãos de gestão e na criação dos agrupamentos de escolas. Segundo este autor esta situação deve-se ao facto de não se terem promovido verdadeiros contratos de autonomia das escolas, o que lhe permitiria de facto aumentar as suas competências e meios para decidir sobre assuntos relevantes, respeitando a especificidade local.

2.2. Transferência de atribuições e competências educativas para as autarquias

Os municípios, enquanto entidades de administração autónoma, têm vindo ao longo dos tempos a ser referidos quer como parceiros nas políticas educativas nacionais, quer na promoção de políticas educativas locais.

Verdasca (2005) refere que o

processo de participação e intervenção dos municípios tem assumido dois níveis de profundidade: um primeiro nível, de âmbito mais executório e reactivo da política educativa do Estado; um segundo nível, como instância promotora e dinamizadora de uma política educativa local. (p. 49)

2.2.1. A Regulação da Política Educativa Local

É cada vez mais evidente a delineação de um cenário em que os municípios desenvolvem um trabalho de qualidade reconhecida em certos domínios e mostram capacidade para assumir novas competências no que respeita à educação básica em geral. A intervenção dos municípios na educação é abordada contrapondo a perspectiva do Estado democrático centralizado à do Estado democrático descentralizado. Nesta perspectiva cabe ao Estado um papel regulador e estimulador da iniciativa local e reconhece-se a esta a legitimidade própria para intervir nos processos educativos, integrando-os numa política educativa local.

As normas reguladoras emitidas pelo Estado, os financiamentos disponibilizados e as práticas desenvolvidas pelos municípios e pelas escolas constituem indicadores elucidativos do crescimento progressivo da intervenção municipal na educação, ultrapassando mesmo as definições legais das suas atribuições educativas.

A evolução das políticas educativas locais e a cooperação entre os agentes educativos locais, bem como a sua estimulação pelo governo central, têm contribuído para a diluição de antagonismos e compartimentações próprias dos sistemas centralizados.

Verdasca (2005) justifica a solicitação à participação do poder local como uma evidência das dificuldades do estado central em dar resposta aos problemas causados pela massificação da escola, entre os quais destaca o insucesso escolar, a inadequação da formação escolar face ao emprego e à mobilidade profissional e as limitações da escola no que concerne à socialização dos alunos.

O mesmo autor evidência ainda que o papel educativo das autarquias começa a ganhar expressão através de grupos como o movimento das cidades educadoras, que teve origem a partir dos municípios no ano de 1990, em Barcelona. Este movimento espelha a necessidade de se desenvolverem políticas educativas que abarquem o presente e o futuro das modalidades de educação formal, não formal e informal,

promovendo o desenvolvimento educacional do município, que levará assim a cabo a ação educadora.

2.2.2. A descentralização de poderes – Competências delegadas aos Municípios no âmbito da Educação de Formação

A territorialização das políticas educativas e, em especial, o impacto dos municípios nos processos educativos dos seus habitantes, quer por via das instâncias da educação formal quer por via de outros processos de educação não formal e informal, requerem modelos de administração e organização descentralizados e autonomizados institucionalmente... (Verdasca, 2005, p.54)

A problemática da descentralização de competências tem constado da agenda política das últimas décadas, sendo um resultado direto da mudança verificada com a Revolução de 25 de Abril de 1974, emergindo cada vez mais formas locais e regionais de afirmação.

É a partir de 1974 que os municípios portugueses recuperam a autonomia de que desfrutam e conquistaram novas atribuições e competências (Oliveira, 1995). Ou ainda, como salienta Fernandes (1999), “com a mudança política efetuada em 1974 e consolidada na Constituição de 1976, dá-se o renascimento do município como expressão da democracia local” (p. 167).

Também neste sentido Fernandes (1988) refere que

De facto, o contexto político da Reforma de 1973 era o de um Estado autoritário e administrativamente centralizado, ao passo que o contexto político da LBSE é o de um Estado democrático e descentralizado. Daí que a interpretação da distribuição de poder efectuada na LBSE tenha de ser feita em estreita articulação com a Constituição Política de 1976, onde o Estado democrático é definido e estruturado. (p.106)

Assim, no plano educativo, após o 25 de Abril de 1974 verifica-se um maior envolvimento dos municípios na atividade educativa escolar e não escolar. Neste sentido, a questão da educação ao nível local tornou-se uma matéria especialmente importante em Portugal desde que o sistema educativo assumiu certas *orientações descentralizadoras* (Pinhal, 1994).

Na Lei n.º 79/77, de 25 de Outubro, Lei do Poder Local que, embora no artigo n.º 2, entre outras atribuições, indique na alínea d) as relacionadas com a cultura e assistência, verifica-se que muitas das suas disposições não são bem explícitas,

atribuindo às autarquias competências genéricas, sem dar grande ênfase às relacionadas com a educação.

Como a descentralização administrativa deve ser acompanhada da descentralização financeira, foi publicada a Lei das Finanças Locais em 1979, Lei 1/79, de 2 Janeiro. Analisando a Lei verifica-se que, embora as autarquias possuam já um vasto leque de competências, são pobres em meios técnicos e humanos, sendo exíguas, também, as suas receitas. Intervêm na construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo, jardins-de-infância, equipamentos, transportes (passou a existir um Conselho Consultivo de Transportes Escolares e passes sociais para os alunos dentro da escolaridade obrigatória), na criação de escolas profissionais, bibliotecas municipais e proporcionando algum apoio logístico no Pré-Escolar e no 1º Ciclo. Mas como as Câmaras já tinham anteriormente esses compromissos com os estabelecimentos de ensino, à exceção dos transportes escolares e construções dos edifícios do 2º ciclo, constou-se que os municípios continuaram a ser meros participantes nos custos da educação.

A Lei das Finanças Locais possibilitou a descentralização sem aumentar o défice do orçamento geral do Estado, mas sim, transferindo recursos e despesas de um setor central da administração pública para outro setor, o local. O objetivo era descentralizar, isto é, passar pessoas, competências e recursos da administração central para a local.

Neste sentido, como salienta Fernandes (1996), os municípios já reivindicavam competências e reforçavam a sua posição com a criação da Associação Nacional de Municípios Portugueses, em 1984, que funcionava como “um grupo de pressão e portavoz das reivindicações dos municípios perante o Governo e outros órgãos de soberania” (p. 117).

Em 1984 a Lei n.º 79/77, de 25 de Outubro foi entretanto revista, promulgando-se o Decreto-Lei 100/84 de 29 de Março. Descentralizar passou então a ser um processo facilitador da atribuição do poder ao denominado poder local. O Ministério da Educação era aquele que se encontrava em melhores condições para dar os primeiros passos, ao inserir as escolas nas comunidades e ao transferir para a administração local a gestão dos recursos.

De facto, em 1984 foi apresentada no parlamento, por parte do Governo, a proposta para que passasse para os municípios a gestão dos equipamentos da educação

pré-escolar e do ensino primário, a administração de ação social escolar e a coordenação do processamento do vencimento ao pessoal afeto aos referidos níveis de ensino.

Apesar da grande discordância por parte da oposição quanto à descentralização de competências, foram aprovados na Assembleia da República e posteriormente publicados em 1984, alguns Decretos-Lei que atribuíram aos municípios do continente novas competências em matéria de organização, financiamento e controlo do funcionamento dos transportes escolares (Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro), assim como a definição e aplicação da ação social escolar (Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro).

Deste modo, o tempo que decorreu entre a primeira apresentação de uma lei de bases e a sua aprovação foi um tempo de longos debates políticos, onde nas interpelações ao Governo se tentou manter um país no qual as decisões forçosamente teriam de partir do centro.

Neste enquadramento, de acordo com o sentido dado à descentralização por Barroso e Pinhal (1996), a “descentralização” é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/ uma instância de poder/ e um centro de decisão. Esta situação não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objetivos (p. 11).

Seguiram-se a Lei n.º 25/85, de 12 de Agosto, e mais tarde a Lei n.º 18/91 de 12 de Junho e a Lei n.º 35/91, de 27 de Junho, onde se explicitaram os domínios de intervenção das Câmaras Municipais.

A Carta Europeia da Autonomia Local, aprovada pelo Conselho da Europa em novembro de 1985, realça que os cidadãos têm direito à participação na gestão dos assuntos públicos, sendo esse direito exercido mais explicitamente a nível local. São exemplo mais flagrante as autarquias locais, que devem intervir na promoção e defesa do interesse público local, em todos os domínios em que a sua intervenção seja considerada necessária, nas formas mais diversas, promovendo a expressão institucional da participação dos cidadãos a nível local.

O marco redefiniu o papel dos municípios na educação, conferindo-lhe o estatuto de agente educativo, foi a publicação da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

A LBSE introduziu distinções essenciais para o processo de descentralização e desconcentração, que teve início pela separação entre as competências dos órgãos

políticos e administrativos, distinção esta nem sempre clara em alguns artigos da referida lei. A concentração das funções políticas e funções administrativas respeitantes à educação era uma orientação usual nas reformas educativas anteriores à Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, o que expressava um alto grau de centralidade. A LBSE faz a distinção e define as atribuições dos órgãos políticos e administrativos responsáveis pela educação.

Logo no artigo 1.º da LBSE enuncia-se este tema, que é desenvolvido posteriormente:

3 – O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

A LBSE prevê formas de descentralização da administração do sistema educativo e a participação comunitária, prevendo a dotação de

estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (art.º 43.º, n.º 2), e também a possível política de regionalização do território nacional (art.º 38).

Desta Lei de Bases fazem parte alguns princípios organizativos que acarretaram várias alterações de cariz administrativo. Um dos princípios organizativos refere-se à descentralização, desconcentrando e diversificando das

estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes (art.º 3.º, alínea g)).

Outro princípio refere-se à necessidade de contribuir para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticas, “através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema educativo e na experiência pedagógica quotidiana” (art.º 3.º, alínea l)).

Quanto à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, realçam-se expressões como a “integração comunitária”, a “participação comunitária” e a “participação de todos os implicados no processo educativo”. (art.º 45.º)

Apesar de se pressupor a sua participação, não são mencionadas explicitamente as autarquias locais. Contudo, encontram-se algumas disposições onde são conferidas aos

municípios competências, nomeadamente para a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar (art.º 5.º, n.º5), o desenvolvimento de iniciativas de educação especial (art.º 18.º, n.º 6), na formação profissional, no âmbito do funcionamento de cursos e módulos, estabelecendo-se protocolos com as autarquias (art.º 19.º, n.º 6, alínea b)) e na promoção da educação extraescolar por iniciativa das autarquias (art.º 23.º, n.º 5). Ao atribuir estas competências às autarquias, o Estado atribuiu-lhes um estatuto idêntico ao de outras instituições privadas ou cooperativas, como associações culturais e recreativas, associações de pais, empresas, entre outras, apelando à sua colaboração.

Para finalizar o capítulo VI da LBSE, relativo à administração do sistema educativo, é “instituído o Conselho Nacional de Educação com funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas” (art.º 46.º).

Em termo de conclusão Fernandes (1988) identifica três tipos de ações exercidas aquando da intervenção dos órgãos locais da administração do sistema educativo:

- a) Através de competências próprias, no âmbito dos equipamentos e acção social escolar;
- b) Através da participação de representantes autárquicos na direcção de estabelecimentos de educação e ensino;
- c) Através da colaboração, mediante acordos pontuais ou protocolos, nas atividades de complemento educativo realizadas pelas escolas. (p.139)

Relativamente às escolas, apenas as de ensino superior, no que concerne ao Art.º 45.º, gozam de autonomia administrativa, pedagógica e científica, sendo que destas apenas as universidades usufruem de autonomia financeira. Esta situação gera pouca clareza, uma vez que nos princípios da LBSE se exige um determinado grau de descentralização a nível da escola, como é o caso da provisão curricular diferenciada, à qual está implícita a autonomia pedagógica das escolas.

Com a promulgação da Lei n.º 31/87, de 3 de Julho, no seu artigo n.º 3.º, alínea f), estabelece-se a possibilidade de a Associação Nacional de Municípios designar dois elementos que farão parte de pleno direito do Conselho Nacional de Educação. Desta forma, os municípios passaram a manifestar as suas perspetivas e as suas posições, num órgão de extrema importância, que se pronuncia sobre as várias questões educativas exalando pareceres e advertências junto do Ministério da Educação.

Nos finais da década de 80 começa a surgir uma evidente intenção da administração educacional deixar a prática da tomada de decisões a nível central,

aplicada de forma uniforme em todo o território, para passar aos estabelecimentos a tomada de algumas decisões. Desta forma impulsionou-se a autonomia das escolas, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, ao qual sucedeu o Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, que reformulou os currículos do Ensino Básico.

Apesar de na LBSE já terem sido definidas as competências atribuídas às autarquias, a par com outras instituições no que concerne à formação profissional, só com a promulgação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, se criam as escolas profissionais públicas no âmbito do ensino não superior, que gozam de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Esta legislação veio permitir que as autarquias passassem a ter a possibilidade de serem promotoras de escolas profissionais (art.º 5.º), organizando estruturas e recursos disponíveis, com vista ao desenvolvimento económico e social e qualificação, aperfeiçoamento e reconversão dos recursos humanos locais.

Desde a aplicação da LBSE que começou a ser preparado um novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Formam tomadas medidas no sentido de aproximar as autarquias locais, sobretudo os municípios, da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. Incluíram-se representantes das autarquias locais nos conselhos consultivos dos Conselhos Pedagógicos das Escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Despacho 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro) e nos conselhos de gestão dos fundos de conservação e manutenção das mesmas escolas (Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que instituiu o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, as autarquias passaram a estar representadas, pela primeira vez, num conselho de direção, mais propriamente no Conselho de Escola (art.º 9.º, n.º 1, alínea e) e n.º 2, alínea d)).

Uma vez aplicado este modelo de gestão sentiu-se a necessidade de aprovar um regime generalizável a todos os estabelecimentos públicos de educação e ensino que contemplasse o pré-Escolar e o 1.º ciclo, até ao momento detentores de experiências distintas no que se refere à gestão e à administração, mas que não poderiam continuar à margem de uma autonomia que lhes era merecida. Para responder a esta situação foram constituídos os Agrupamentos de Escolas, cuja iniciativa pode e deve decorrer de

dinâmicas locais entretanto levadas a cabo. Era fundamental que se aproveitassem os pontos fortes dos regimes anteriores e que fossem encontradas novas soluções que respondessem à ideologia descentralizadora da Lei de Bases e que fossem ao encontro da tendência a privilegiar a intervenção local no funcionamento do sistema educativo.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro regulamentada pelo Decreto-Lei n.º147/97, de 11 de Junho) integra a participação municipal num ramo que já lhe pertencia, introduzindo-lhe uma mudança relevante, ao possibilitar a criação de uma rede pública municipal de jardins de infância. No seu art.º 2.º é referida a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”.

O Decreto-Lei n.º 89-A/98, de 7 de Abril veio definir a linha de crédito bonificado no âmbito do Programa de Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este decreto prevê que se desenvolvam estratégias por parte dos agrupamentos de escolas, tendo em conta as dinâmicas locais e as verdadeiras necessidades educativas, nomeadamente através da elaboração de cartas escolares concelhias.

Atribuíram-se assim aos municípios várias competências, particularmente na organização da oferta local e na direção dos estabelecimentos de educação e ensino. Este regime de autonomia e gestão reflete um quadro de referência flexível, alicerçado em princípios de democraticidade e de participação, onde todos os intervenientes colaboram na construção de soluções adequadas aos respetivos contextos.

Deste modo cada escola deve traçar o seu percurso e o seu próprio projeto de desenvolvimento, sendo possível encontrarem-se soluções diversificadas e escolas diferentes, de acordo com a especificidade do meio em que se inserem. Este é um processo gradual e implica uma aprendizagem constante, contando com a colaboração de todos, já que envolve uma alteração das relações de poder entre os diferentes membros da comunidade, que devem procurar a cooperação e o consenso na tomada de decisões. Integra a comunidade educativa e apela à flexibilidade de gestão, tendo em conta a realidade em que cada escola se encontra inserida, o que favorece o percurso escolar dos alunos.

No que se refere à intervenção autárquica local, em matéria de competências educacionais, o quadro legal previsto neste Decreto-Lei completa-se com o quadro mais geral das atribuições e competências autárquicas estabelecido pelas Leis n.º 159/99, de 14 de Setembro, e n.º 169/99, de 18 de Setembro.

A Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro estabelece o cenário de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e estabelece delimita a intervenção das administrações central e local, particularmente em matéria de investimentos. Esta Lei adicionou novas competências educacionais às já definidas no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março. Por conseguinte, nos termos do ar.º 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, no que se respeita à educação, é da competência dos órgãos municipais:

- construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar;
- construir, apetrechar e manter as escolas do ensino básico;
- elaborar a Carta Escolar a integrar nos planos diretores municipais;
- criar os Conselhos Locais de Educação;
- assegurar os transportes escolares;
- assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;
- apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- participar no apoio à educação extraescolar;
- gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Estas são competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a organização de determinados aspetos do sistema educativo local. Apesar de não se especificar, certas competências atribuídas às Câmaras Municipais podem ser delegadas nas Juntas de Freguesia, no âmbito da celebração de protocolos entre as duas autarquias.

Correia e Nico (2008), citando Santos, referem que as freguesias têm vindo a assumir um papel fundamental na vida das pessoas ao nível local, “nomeadamente no plano comunitário, confessional, assistencial e de registo civil, entre outros.” (p. 198).

Os mesmos autores referem que as paróquias ou freguesias passaram, a partir do séc. XIX, a desempenhar importantes funções locais no que se refere às vivências comunitárias do dia-a-dia. São cada vez mais as competências que lhes são atribuídas, tanto assumidas por si como delegadas.

Apesar de a Lei n.º 23/97, de 2 de Julho apenas permitir às freguesias a atribuição de material de expediente e limpeza a entregar às escolas e a conservação dos edifícios, as referidas leis publicadas em 1999 concederam-lhes uma intervenção mais abrangente, nomeadamente no que se refere à educação, transportes escolares, cultura, entre outros.

Salienta-se que a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro não faz qualquer referência clara à intervenção das autarquias na direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, embora seja da sua competência a elaboração da carta escolar e a criação dos Conselhos Locais de Educação, como referido anteriormente. Contudo pressupõe-se que esta referência não foi feita propositadamente uma vez que se encontra contemplada no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Em todo o caso, a Lei n.º 169/99 estabelece que compete à Câmara Municipal “participar em órgãos de gestão de entidades da administração central, nos casos, nos termos e para os efeitos estabelecidos por lei” (art.º 64.º, n.º 2, alínea g)). Apesar de ser publicada bastante depois do Decreto-Lei n.º 115-A/98 esta legislação, especificamente autárquica, não manifesta ainda de forma explícita as novas competências das autarquias locais em matéria de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O quadro de competências e regime jurídico de funcionamento dos órgãos dos municípios e das freguesias tem vindo a sofrer alterações de diversos tipos de cariz, sendo alterada a Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro, pela Lei n.º 5-A/2002, de 11 de Janeiro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 4/2002, de 6 de Fevereiro, e posteriormente pela Declaração de Retificação n.º 9/2002, de 5 de Março.

O decreto-Lei n.º 7/ 2003, de 15 de Janeiro erigiu o regime dos Conselhos Municipais de Educação e da Carta Educativa.

O novo enquadramento dos municípios na organização política do Estado, que conduziu à sua participação na administração e gestão educacional, evoluiu, de acordo com Verdasca (2005), segundo três fases:

- de 1976 (1ª eleição municipal) e 1986 (promulgação da LBSE);
- de 1986 a 1995, correspondendo a um período de afirmação do papel educativo do município em certas áreas e modalidades do sistema educativo...;
- de 1995 até ao presente. O apoio e envolvimento dos municípios ... constituem um sinal claro do reforço do envolvimento e participação dos municípios nas políticas educativas locais e da assumpção destes como parte integrante da administração da educação pública. (p. 50)

Atualmente a autarquia tem, por direito, a possibilidade de participar na direção, assente num princípio de partilha de poder que influencia a política educativa local.

Neste sentido, Fernandes, referido por Almeida (s/d) conclui que

o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte líquido do sistema educativo ou um gestor de interesses privado no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública. (p. 11)

2.2.3. O Conselho Municipal de Educação e Carta Educativa

Com vista ao combate ao insucesso e ao abandono escolar o poder central viu-se obrigado a transferir competências para o poder local, nomeadamente para as escolas e as autarquias.

Neste sentido o poder central foi reconhecendo o papel dos municípios na gestão da política educativa, passando a ter assento no Conselho Nacional de Educação em 1987 e no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias em 1989.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê a criação, por iniciativa do município, do Conselho Local de Educação. Neste órgão encontram-se representados os vários parceiros sociais para se proceder à articulação da política educativa local, assim como outras políticas locais de âmbito social, no que se refere às atividades de enriquecimento curricular, apoio socioeducativo, horários e transportes escolares e rede escolar. Esta situação foi regulamentada através da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, ao atribuir às Câmaras Municipais a criação dos Conselhos Locais de Educação e a Carta Escolar.

Posteriormente, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, são extintos estes dois últimos órgãos, sendo substituídos pelos Conselhos Municipais de Educação (CME) e pelas Cartas Educativas, respetivamente.

Mais do que inventariar os edifícios escolares e as necessidades de novas construções, situações patentes na Carta escolar, a Carta Educativa pretende ir mais além no que se refere ao planeamento tendo em conta a educação, a cultura, o urbanismo e o social, com vista ao desenvolvimento local sustentável, concretizando uma política de descentralização.

De acordo com o diagnóstico da realidade em que se insere este novo documento pretende estabelecer uma ligação entre os vários recursos e a planificação de intervenções que possibilitem a melhoria do sistema educativo. Assim passa a ser o principal instrumento de apoio à tomada de decisões no âmbito da educação e formação de um determinado território.

Verdasca (2005) refere que os Conselhos Municipais de Educação desempenham

funções consultivas e de coordenação local das políticas educativas com outras políticas sociais, cometendo aos municípios responsabilidades na elaboração das cartas educativas, da promoção de medidas de desenvolvimento educativo e elaboração de projectos educativos municipais... (p. 50)

O que há de novo e interessante neste modelo são as competências relacionadas com a participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, a análise do desempenho do pessoal docente e não docente e a assiduidade e sucesso escolar, aliados à forte representação autárquica (Presidente da Câmara Municipal, Presidente da Assembleia Municipal, Vereador da educação e Presidente de uma das Juntas de Freguesia do concelho) neste órgão, o que de certa forma pode perspetivar uma municipalização da educação.

Nico e Nico (2010) referem que uma das preocupações do desenho das políticas locais que tem em vista o desenvolvimento humano cultural, social e económico e a promoção da sustentabilidade e cooperação prende-se com a identificação do potencial educativo dos territórios, tendo em conta todos os protagonistas. Este trabalho deve ter por base parcerias sinérgicas e potenciadores de recursos endógenos, que devem estar integradas no planeamento e ordenamento estruturas físicas e ofertas de educação e formação como é exemplo, a nível municipal, a elaboração da Carta Educativa.

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

As Cartas Educativas são instrumentos que programam e prospetivam a rede escolar, com incidência nas infraestruturas e também no reforço das condições pedagógicas de aprendizagem.

Os territórios devem organizar-se com vista a responderem às necessidades de melhoria da aprendizagem e da transmissão da cultura, próprias do seu meio. Para tal é essencial o estabelecimento de parcerias entre a escola e as várias instituições da comunidade.

Ora, como refere Caldeira (2004), a Carta Educativa

é um compromisso de atuação contínua e conjunta em prol do desenvolvimento de um Projeto Educativo concelhio, com base na desejada responsabilização partilhada do processo por todos os cidadãos desta comunidade (p. 105).

As Cartas Educativas são elaboradas pelas Câmaras Municipais, discutidas pelos Conselhos Municipais de Educação e aprovadas pelas Assembleias Municipais. Integram os Planos Diretores Municipais, podendo ser submetidas a validações governamentais, consoante o parecer do Ministério da Educação e Ciência.

As Cartas Educativas são reavaliadas pelo Ministério da Educação e as Câmaras Municipais, obrigatoriamente de cinco em cinco anos, ou sempre que existam alterações ao nível da rede educativa que venham a alterar os princípios, objetivos e parâmetros que a concretizaram.

De acordo com o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, a elaboração da Carta Educativa tem como objetivos:

- a) Adequação da rede de oferta à procura;
 - b) Gestão racional dos recursos educativos;
 - c) Fomento do funcionamento das escolas em agrupamentos;
 - d) Análise da realidade tendo em vista o ordenamento progressivo e prospetivo;
 - e) Garantir a coerência entre a política educativa e a política urbana do município.
- (Nico, 2013, p. 22)

A Carta educativa abrange os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, cooperativa, solidária e privada e a gestão dos serviços de ação

social escolar. Identifica os edifícios e equipamentos educativos e a sua localização geográfica, assim como as ofertas educativas desde o pré-escolar ao secundário, incluindo as modalidades especiais de educação e a educação extraescolar.

Romão (2008), com base no “Manual para a Elaboração da Carta Educativa”, refere a seguinte metodologia para a elaboração da Carta Educativa:

- enquadramento teórico e legislativo e princípios orientadores;
- recolha de informação, cartográfica e estatística, que permite caracterizar o município sob o ponto de vista demográfico, social e económico;
- evolução e caracterização do Sistema Educativo segundo duas importantes componentes: procura e oferta. Neste ponto são realizadas projecções para os diferentes ciclos de ensino, de modo, a constatar a evolução do número de alunos e, assim, programar os equipamentos escolares;
- confronto entre oferta e procura resultando, desse confronto, um diagnóstico da situação real. Nesta fase, passa-se a conhecer as reais potencialidades e debilidades do actual Sistema de Educação através da análise das taxas de cobertura, escolarização; aproveitamento, repetência e abandono. Com base neste diagnóstico, e atendendo às projecções efectuadas, é apresentado um conjunto de propostas que norteiam o reordenamento da rede escolar do Município, apresentando-se o plano de execução e o plano financeiro – o principal objectivo de uma Carta Educativa;
- última fase que consiste na constante avaliação e monitorização do plano relativamente ao sistema, de forma a manter actualizado o Sistema Educativo do Município. (p.53)

Apesar de se verificarem grandes progressos na transição das Cartas Escolares para as Cartas Educativas, as atuais exigências da sociedade em constante mudança e da crescente transferência de competências para os municípios no que se refere à educação impõem que as Cartas Educativas sejam documentos mais abrangentes e ambiciosos do que o que se encontra estabelecido por lei.

Exemplo do descrito é o caso da Carta Educativa de Alandroal, referida por Nico (2013) que a considera como um documento que ultrapassa o que está definido na legislação graças à articulação entre esta e a “cartografia das aprendizagens realizada ao longo de vários anos, no âmbito da investigação científica realizada no terreno”. (p.22)

O estudo realizado permitiu um melhor conhecimento da oferta educativa de todo o território, assim como os vários contextos de aprendizagem, possibilitando estabelecer-se no documento planos e prospetivas em educação tendo em conta as aprendizagens formais, não formais e informais.

Galhardas, citada por Nico (2013), demonstra essa necessidade ao referir que

paralelamente à Carta Educativa, instrumento da competência das autarquias locais, sendo um dos seus objectivos organizar a rede de ofertas de educação e ensino (formal), existe, no território em estudo, um número significativo de instituições que têm proporcionado à comunidade situações educativas não formais e informais. (p.23)

Com base em toda a informação recolhida procedeu-se à revisão da Carta Educativa em vigor no concelho do Alandroal e estabeleceram-se os seguintes objetivos operacionais:

- I - Redefinir a rede da educação formal escolar;
- II - Estabelecer a rede actual das ofertas de qualificação formal disponível no concelho;
- III - Definir a rede de educação não-formal existente no território;
- IV - Estabelecer a rede actual das ofertas de qualificação não-formal disponível no concelho;
- V - Caracterizar a população participante em dispositivos de educação não-formal;
- VI - Identificar necessidades de qualificação;
- VII - Propor dispositivos de qualificação;
- VIII - Responder às solicitações de apoio científico e técnico;
- IX - Promover a celebração de Protocolos de Cooperação;
- X - Divulgar, através dos meios considerados adequados, os resultados do projecto;
- XI - Promover, através das formas consideradas adequadas, a participação activa das pessoas e das instituições. (Nico, 2013, p.28)

No que concerne à evolução do conceito de Carta Educativa Romão (2008) refere que

as cartas educativas apresentam-se como uma forte referência de mudança, permitindo a abolição do espectro de uma escola unicamente curricular e implementando estratégias para que esta se torne numa escola pluridimensional e extracurricular. (p.213)

Para além de ter em consideração todas as instituições não escolares com potencial educativo, assim como outras situações de aprendizagem disponíveis, encarando o Direito à Educação de acordo com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida, a Carta Educativa deverá alargar os seus horizontes e estabelecer a relação entre a qualificação e o desenvolvimento económico sustentável do território.

Assim sendo deverá existir uma articulação entre a Carta Educativa e outros documentos de cariz municipal como os documentos elaborados pela Rede Social do Município ou o Plano Estratégico de Desenvolvimento concelhio.

2.2.4. Plano de Desenvolvimento Social, Plano Estratégico de Desenvolvimento e Plano de Ação

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115/2006, de 14 de Junho, o processo de planeamento da intervenção da Rede Social passou a ter como objetivos a prestação de serviços e equipamentos e a rentabilização dos recursos locais a fim de promover o desenvolvimento social local. Como tal esta rede deve produzir quatro instrumentos essenciais: o Diagnóstico Social, o Plano de Desenvolvimento Social, um Sistema de Informação e o Plano de Ação anual.

O Diagnóstico Social é um instrumento que permite o conhecimento e compreensão da realidade social através da identificação de necessidades, da deteção de problemas prioritários e respetivas causalidades, assim como dos recursos, potencialidades e constrangimentos locais.

O Plano de Desenvolvimento Social é um plano estratégico de ação que estabelece estratégias e objetivos de intervenção, com base nas prioridades identificadas no Diagnóstico Social. Aquando da elaboração deste documento deve ter-se em consideração as opções estabelecidas no Plano Municipal de Ordenamento do Território, tal como no Plano Diretor Municipal e as prioridades estabelecidas em planos estratégicos nacionais, regionais e setoriais.

O Sistema de Informação abrange a dimensão nacional e a local. A dimensão nacional é da responsabilidade do Instituto de Segurança Social e totaliza um conjunto de informações e indicadores que permitem um conhecimento da realidade nacional. A dimensão local é da responsabilidade da Rede Social do território e é formada por um conjunto de procedimentos que agilizam a troca de informação entre os parceiros, que deverão ser abertos à população local.

O Plano Estratégico de Desenvolvimento, mais do que o definido no Plano de Ação que procura estabelecer uma visão a curto prazo, visa a definição de uma conduta de ação num horizonte a médio prazo, com o intuito de desenvolver o território nas áreas de maior carência.

2.3. Constituição de Parcerias Educativas

A constituição de parcerias locais através da articulação entre diversas instituições, entre elas a escola e as autarquias, tem vindo a ser uma prática social cada vez mais corrente, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade atual através de uma renovação educativa.

Esta abertura da escola, anteriormente distanciada da comunidade e desprovida de qualquer autonomia orientando-se apenas a partir das indicações emanadas pela administração central, tem promovido atualmente uma crescente integração com o que a rodeia. Este modo de ação tem vindo a trazer benefícios para si e para os alunos, famílias, autarquias, empresas associações, assim como outras instituições.

Desta forma surge no campo da educação o conceito de parcerias educativas, nas quais os parceiros apresentam um sentimento comum de desenvolvimento de um mesmo projeto educativo.

Ainda de uma forma muito primitiva este conceito surge aquando do estabelecimento dos objetivos e finalidades da escolaridade obrigatória da LBSE, no seu artigo 7º, realçando-se a importância de

e) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) favorecer a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.

Assim procurou estabelecer-se o desenvolvimento de experiências de trabalho ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com vista a facilitar a orientação profissional e a integração dos jovens no mercado de trabalho, a educação para a empresa e a colaboração entre as escolas e as empresas. Este facto concretizou-se tanto a nível local como regional através da realização de visitas de estudo e de estágio profissionais por parte dos alunos dos cursos tecnológicos.

Com o objetivo de que todos os alunos conseguissem terminar a escolaridade obrigatória e pudessem prosseguir estudos ou integrar o mercado de trabalho sem dificuldades, a Reforma Curricular de 1989, determinada pela aplicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, veio criar a Área-Escola para todos os anos de escolaridade, com o intento de estabelecer uma articulação entre a escola e o meio,

através do desenvolvimento de projetos multidisciplinares. Foi também criada a disciplina de Educação Tecnológica no 3.º ciclo do ensino básico e a formação técnica para todos os cursos do ensino secundário, respondendo-se às solicitações do sistema empresarial.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 15 de Maio é mais explícito no que toca às parcerias, podendo ler-se no ser preâmbulo que

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

Na demanda de encontrar soluções para todos os problemas sociais o sistema educativo não pode agir sozinho, sendo necessário o envolvimento de outras organizações, instituições ou serviços que intervenham na comunidade e interajam na educação, colaborando na definição de objetivos, estratégias e metas a atingir. O artigo 4.º, ponto 2, do decreto, referido anteriormente, reforça esta ideia ao mencionar que

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade cultural em que a escola se insere.

Sobre a atribuição de competências nos contratos de autonomia o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no artigo 58º, alínea i), estabelece que estas escolas devem favorecer a “associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.”

O estabelecimento de parcerias atenua a responsabilidade única atribuída à escola na educação e formação dos jovens, atribuindo-lhe uma responsabilidade partilhada com as famílias e a comunidade. Estas parcerias visam potenciar a qualidade das aprendizagens e ter um efeito positivo no sucesso escolar dos alunos.

Esta ideia é reforçada por Romão (2008, p. 48) ao citar Davies, quando refere que “quando as parcerias se desenvolvem, têm efeito positivo no sucesso escolar das crianças, na estabilidade das famílias e no apoio dos pais e da comunidade para a escola”.

Rodrigues e Stoer, referidos pelo mesmo autor, distinguem os termos parceria de parceria, considerando o primeiro a designação portuguesa do segundo. Este último encaminha o poder do Estado na direção das comunidades e por sua vez a parceria estimula as comunidades a obrigarem os parceiros a serem eficazes. Enquanto o parceria requer uma cooperação mais formal entre os intervenientes e os processos a parceria apresenta-se de uma forma mais informal, direcionada para o desenvolvimento comunitário, no sentido de desenvolver projetos locais de desenvolvimento. Desta forma existe uma articulação destes conceitos, atualmente com predomínio do segundo.

Ainda Romão (2008, p. 49), citando Macedo, menciona que o parceria socioeducativo se apresenta “como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social”, sendo uma parceria entre organizações sociais com fins educativos. O mesmo autor diferencia 3 graus de parceria, num quadro de relacionamento entre uma escola e uma empresa,

- a escola faz uma procura junto de uma empresa ou empresas locais;
- a escola e a empresa partem de um acordo sobre o interesse de chegar a um projecto comum, a negociar, em que a empresa e a escola terão um interesse explícito;
- a escola e a empresa associam-se para um projecto comum, com objectivos exteriores, mais globais, que têm a ver, por exemplo, com uma participação mais efectiva num programa de desenvolvimento local. (p. 49)

O estabelecimento de parcerias entre os vários actores da administração local e regional e das várias empresas e outras instituições, com vista à melhoria das políticas educativas, é uma realidade cada vez mais presente e de extrema importância a nível local. Dado que a educação é do interesse comum, as responsabilidades devem ser divididas e as parcerias devem ser formalizadas a partir da assinatura de protocolos que clarifiquem os termos do tipo de cooperação.

2.4. Cidades Educadoras

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) constituiu-se em 2005 e dela fazem parte um conjunto de cerca de meia centena de municípios aderentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que, como membros,

assinaram a Carta das Cidades Educadoras e defendem e aplicam os Princípios da Declaração.

Pode ler-se no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras que

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral. É um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

Cada cidade educadora tem as suas características próprias e relaciona-se com o seu meio envolvente, com outras cidades do seu território e até com cidades de outros países. Tem como objetivo a aprendizagem, troca e partilha, visando enriquecer a vida dos seus habitantes.

Para os habitantes a cidade educadora é um direito que se lhe assiste, uma extensão do direito à educação, tal como estabelecido no 1º princípio da carta

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, dever ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

O direito a uma cidade educadora deve garantir os princípios da igualdade, de justiça social e de equilíbrio em cada território. Salientam-se assim as responsabilidades dos poderes locais no desenvolvimento de todas as potencialidades educativas da sua cidade, incorporando os princípios da cidade educadora no seu projeto político.

Dado que a política da cidade educadora é uma real extensão do direito à educação, deve estabelecer-se uma união da educação formal/ recursos formativos da cidade com a vida adulta, que englobará os sistemas educativo, laboral e social.

A cidade educadora deve ter em vista a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, com destaque para as crianças e jovens, mas sem esquecer a formação ao longo da vida, paralelamente às funções mais tradicionais que lhe são atribuídas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento económico, apoio social e aplicação de políticas de prestação de serviços.

Os grandes desafios para o século atual prendem-se com:

- a) o investimento na educação de cada indivíduo de forma a que este consiga desenvolver o seu potencial humano e a sua singularidade enquanto ser criativo e responsável;
- b) a promoção de condições de igualdade para que todos os indivíduos se sintam e sejam realmente respeitados e capazes de diálogo;
- c) a conjugação dos vários fatores essenciais à criação de uma sociedade do conhecimento, facultando a todos os habitantes o fácil acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

No 3.º princípio da carta das Cidades Educadoras é referida a importância da promoção do diálogo intergeracional, na procura de projetos que possam ser partilhados por pessoas de várias gerações e na exploração das respetivas capacidades e valores próprios de cada idade.

São enfatizadas ainda as políticas municipais de carácter educativo podendo ler-se no 5.º princípio que

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

O reforço da importância da valorização das várias modalidades de educação (formal, não formal e informal) e da cooperação entre organismos é feito no preâmbulo do regimento da RTPCE quando se refere que

As cidades educadoras, com as suas instituições educativas formais, as suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e as informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Os municípios subscritores da carta das cidades educadoras deverão assim desenvolver uma política educativa de carácter amplo, inovador e transversal,

contemplando a educação formal, não formal e informal, tal como as várias manifestações que se produzem na cidade

A fim de concretizar os seus objetivos os responsáveis pela política municipal de uma cidade deverão conhecer, através de estudos que se deverão manter atualizados, de forma mais pormenorizada possível a situação e necessidades dos seus habitantes. Só desta forma lhes será possível tomar decisões nos domínios da sua responsabilidade, prevendo o impacto educador e formativo.

Deste modo, devem ser avaliadas as ofertas culturais, recreativas, informativas, entre outras e a realidade com que as crianças e jovens contactam sem qualquer interferência, estabelecendo o equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia essencial à descoberta.

Capítulo III – Caracterização global da Freguesia objeto de estudo

Para se estabelecer uma cartografia educacional de um território devem conhecer-se primeiramente todas as instituições promotoras de aprendizagens. O mapa das aprendizagens é condicionado por vetores de ordem geográfica, demográfica, social histórica e económica, pelo que é fundamental um conhecimento claro do meio em que se inserem.

Pelo facto de este estudo estar centrado na localidade de São José da Lamarosa, freguesia com o mesmo nome, pertencente ao concelho de Coruche, considera-se pertinente anteceder à caracterização do concelho em que a freguesia se insere.

3.1. Breve história da Povoação de Coruche

Apesar de não se ter a certeza da origem desta povoação reconhece-se a sua existência desde o Paleolítico, através de vários achados que comprovam a presença humana. Chegaram aos nossos dias, em excelente estado de conservação, vestígios arqueológicos do Megalítico, nomeadamente no extremo sudeste do concelho. Por esta região passaram inúmeros povos que foram deixando os seus vestígios, costumes e tradições. Entre estes distinguiram-se os celtiberos, romanos e árabes. A fixação inicial destes povos neste local está associada às férteis planícies do rio Sorraia e consequentemente ao desenvolvimento da agricultura e posteriormente, cumulativamente, à sua localização estratégica na defesa e ataque de Santarém pelos mouros.

A povoação foi conquistada pela primeira vez aos Mouros em 1166 por D. Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal. Em 1176 o rei concedeu-a à Milícia da Ordem de São Bento de Évora, posteriormente à Ordem de Avis.

Em 1180 os Mouros reconquistaram Coruche e destruíram o castelo, que não voltou a ser reconstruído. Em 1182 D. Afonso Henriques reconquistou Coruche e concedeu-lhe o seu primeiro foral a 26 de maio desse ano, elevando-a a vila e a concelho. Este foi confirmado em 1189 e 1218 por D. Sancho I e D. Afonso II respetivamente. D. Manuel I outorgou o foral novo a 28 de março de 1513.

A Bula concedida pelo Papa Inocência III, a 17 de maio de 1201, deu proteção ao concelho e atraiu mais população.

Também a representação da vila de Coruche nas Cortes de Évora, a partir de 1473, lhe trouxe proteção, fazendo progredir a localidade e conseqüentemente a agricultura.

No século XVI, devido ao seu elevado progresso socioeconómico e riqueza, poderia ter ascendido a cidade.

Graças à sua extensão e riqueza o concelho atraiu pessoas de outras regiões do país, nomeadamente das beiras e da região centro, que procuravam trabalho. Verifica-se assim uma diversidade de usos e costumes, que são uma mescla de hábitos trazidos pelos novos habitantes com os dos residentes.

Até há poucas décadas atrás a maioria dos membros do povo não sabia ler nem escrever, sendo estes privilégios para os mais afortunados. Contudo o povo foi transmitindo às gerações seguintes o conhecimento popular que aprendeu com os antepassados, principalmente na área da medicina popular.

3.2. Localização Geografia do concelho de Coruche

O concelho de Coruche, sito no distrito de Santarém, região do Ribatejo, tem como principais riquezas a vasta planície, alimentada pelo rio Sorraia, e o montado de sobro do qual se extrai cerca de 10% da cortiça nacional e onde se produzem diariamente cinco milhões de rolhas de cortiça, que são exportadas para todo o mundo.

O Ribatejo corresponde às formações terciárias e quaternárias de composição bastante variada, com solos geralmente férteis, onde predominam areias, barros e calcários que se depositam em águas doces. (Leite de Vasconcelos, 1994b).

A vila de Coruche situa-se na encosta sobranceira à margem direita do rio Sorraia, onde em tempos existiu uma fortificação medieval no cimo do monte.

O território de Coruche integrou-se, pela sua posição geográfica, na província portuguesa de Além Tejo ou Odiana e posteriormente foi incluído na província do Ribatejo.

Para muitos autores mais rígidos, como o geógrafo Manuel de Figueiredo, referido por Leite de Vasconcelos (1994b) Coruche situa-se no Alentejo, por considerar que este começa exatamente no Tejo. Outros, como Gaspar (1993) consideram-no “às portas do Alentejo”, caracterizando a paisagem como uma evidência da transição entre o Ribatejo e o Alentejo, identificando mais afinidades com este último. Já Orlando

Ribeiro, referido por Pena (2002), considera o Ribatejo uma região de transição entre o litoral e o interior, entre a “polimórfica Estremadura e a monotonia Alentejana”, a que melhor corresponde Coruche, evidenciando as suas paisagens tipicamente alentejanas.

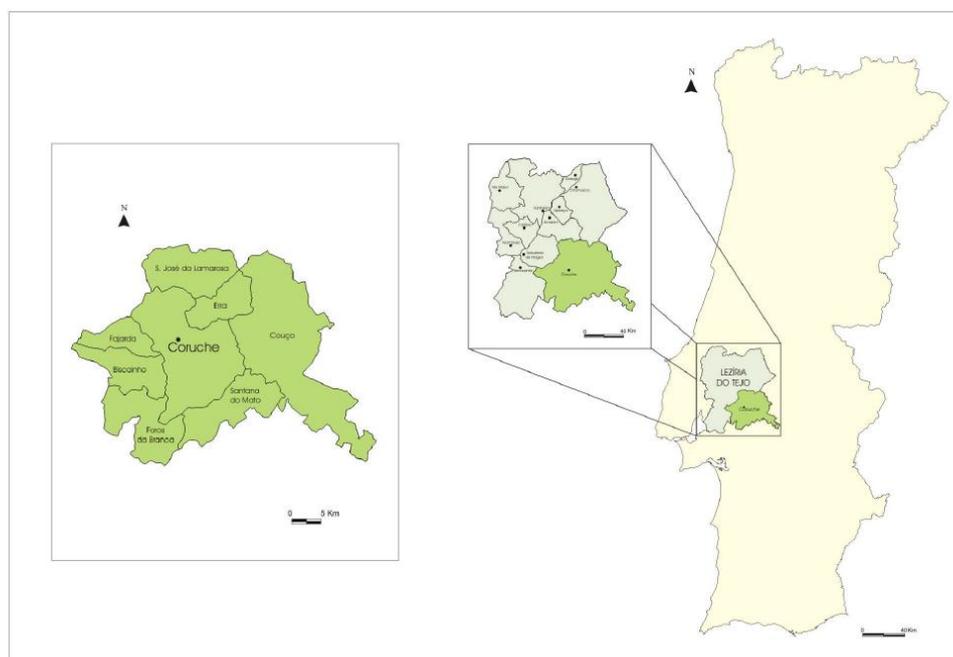
Apesar de se situar no Ribatejo, desde 2002 que Coruche está integrado na região estatística (NUTS II) do Alentejo e na sub-região estatística (NUTS III) da Lezíria do Tejo.

O concelho de Coruche é limitado por nove concelhos (Arraiolos, Mora, Ponte de Sor, Chamusca, Almeirim, Salvaterra de Magos, Benavente, Montijo e Montemor-o-Novo), está situado na margem sul do rio Tejo, numa zona de transição a caminho do Alentejo, e ocupa uma área de 1.120 km², o que o torna o concelho mais extenso do distrito de Santarém e o décimo a nível nacional.

Até 28 de janeiro de 2013 o concelho dividia-se em oito freguesias: Coruche, Couço, São José da Lamarosa, Branca, Fajarda, Biscainho, Vila Nova da Erra e Santana do Mato. A partir dessa data as freguesias de Coruche, Fajarda e Vila Nova da Erra foram extintas individualmente e aglomeraram-se, constituindo uma única freguesia que se designa oficialmente União das Freguesias de Coruche, Fajarda e Erra.

A sua localização e as vias de comunicação de que é dotado, (cruzado pelas estradas nacionais n.ºs 114, 119 e 251), permitem um fácil acesso da população a importantes centros urbanos e industriais.

Figura 1 - Enquadramento do município de Coruche



Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 9)

3.3. Demografia do concelho de Coruche

A partir da segunda metade do século passado tem-se verificado um decréscimo populacional no concelho, passando a sua população residente de 26 136 habitantes, em 1950, para 21332 habitantes em 2001 e 19 931 em 2011 (47,91% do sexo masculino e 52,09% do sexo feminino).

Tabela 1 - Evolução da População no Concelho de Coruche e Densidade Populacional.

Unidade Territorial	População (1991)	População (2001)	População (2011)	Varição 1991-2011 (%)	Área Km ² (2011)	Densidade Populacional (2011)
Concelho de Coruche	23.634	21.332	19.931	-15,7	1.113,95	17,9

Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006) e INE (2012)

No município de Coruche a quebra populacional traduz-se por dois fatores: o envelhecimento populacional e a perda de população para outras regiões, pelo que o município se tem preocupado em aplicar políticas que motivem a fixação dos jovens no concelho, nomeadamente na zona histórica.

Tabela 2 - Componentes do crescimento demográfico (1991-2001)

Unidade Territorial	Saldo Natural		Saldo Migratório	
	Valor Absoluto (milhares)	%	Valor Absoluto (milhares)	%
Coruche	-1,3	-5,6	-1,1	-4,5
Lezíria do Tejo	-7,4	-3,2	14,8	6,3
Portugal	89,8	0,9	361,2	3,7

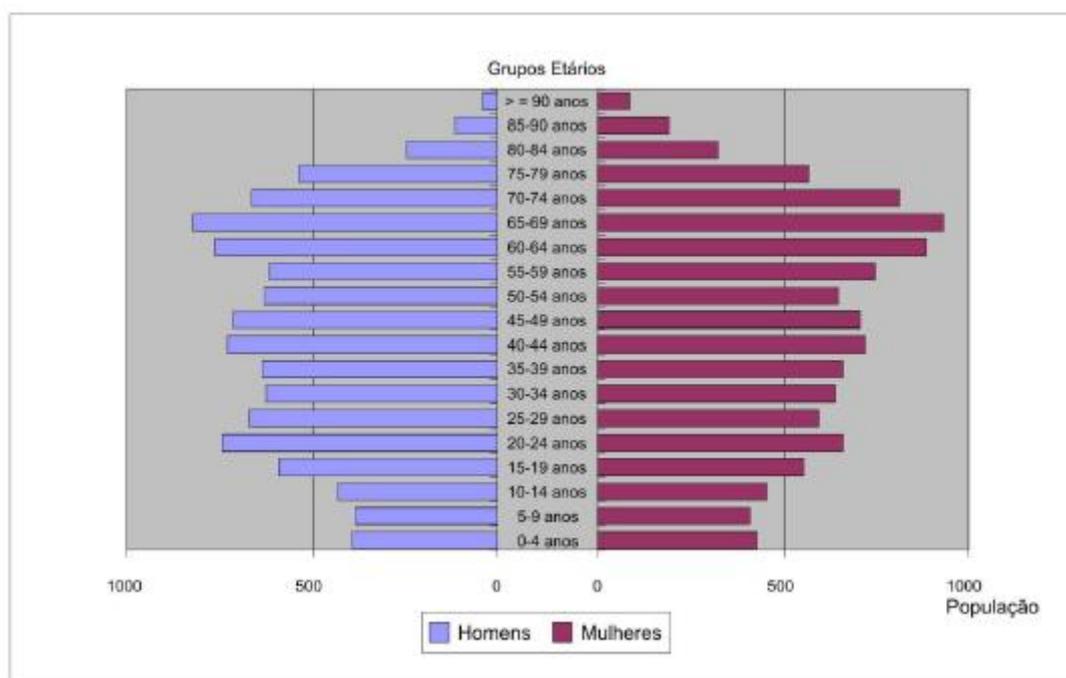
Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p.16)

Aproximadamente 80% da população do concelho vive em pequenos aglomerados com menos de 2 mil habitantes, tendo a vila de Coruche cerca de 3 mil.

Os vários povoamentos são bastante dispersos, o que coloca sérios problemas ao nível do ordenamento do território e do dimensionamento dos equipamentos.

De acordo com os dados dos Censos 2011 e em comparação com os anteriores, verifica-se que a percentagem de jovens com menos de 15 anos aumentou ligeiramente (11,9%), aumentando também o número de idosos com mais de 65 anos (29,6%), valor que ultrapassa os valores médios nacionais e regionais. Esta situação era já evidente aquando da realização dos Censos em 2001, como se pode constatar a partir da análise da Pirâmide Etária do concelho de Coruche. O envelhecimento demográfico deve-se a dois fatores: a quebra da taxa de natalidade e o aumento do número de idosos, relacionado com o aumento da esperança média de vida.

Figura 2 - Pirâmide Etária do Concelho de Coruche no ano de 2001



Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 20)

3.4. Atividade Económica e Empregabilidade do concelho de Coruche

É um concelho de grandes potencialidades agrícolas, identificando-se duas zonas distintas: a fértil lezíria do vale do Sorraia e a zona florestal.

A par do Tejo Coruche beneficia da ação do rio Sorraia, importante afluente do rio Tejo, cuja planície, sobranceira à margem esquerda do rio, é formada por uma área

inundável de grande riqueza agrícola, sendo as suas charnecas bastante produtivas. Relativamente às charnecas de Coruche pode ler-se em Leite de Vasconcelos (p. 471, 1994b)

Às charnecas de Coruche alude Gil Vicente:

Quem quiser vir arrendar	São terras novas guardadas,
As charnecas de Coruche,	Que nunca forão lavradas,
Antes que o lanço mais puxe	Oh que matas para pão!
(Que se querem arrematar)!	Que vales para açafão
....	E canas a arrecadas!

Na atividade económica faz-se sentir o peso da agricultura, da criação de gado e da silvicultura. O concelho de Coruche é considerado a capital mundial de cortiça.

Atualmente neste concelho cerca de 17,1% da população ativa trabalha na agricultura, situação que tem sofrido um decréscimo acentuado ao longo dos últimos anos, em comparação com os dados obtidos nos censos de 2001, cujo valor era de 22,5%.

O setor secundário emprega 26% da população ativa, verificando-se uma subida gradual, sendo que em 2001 correspondia apenas a 19,5% da população ativa.

A atividade industrial divide-se em vários ramos destacando-se a cortiça, alimentação, madeiras e mobiliário, fabrico de minerais não metálicos (cerâmicas), produtos metálicos e fabrico de máquinas não elétricas. Verifica-se a predominância do ramo alimentar ligado à transformação dos produtos da terra.

A estrutura industrial do concelho foi até há poucos anos atrás uma estrutura de certo modo desequilibrada, devido à aposta quase exclusiva na agricultura e tardia industrialização, que emergiu na década de 80 nos concelhos vizinhos. A grande maioria das empresas tinha um reduzido número de trabalhadores, revelando o respetivo tecido empresarial um apreciável predomínio das empresas de pequena e muito pequena dimensão. Atualmente Coruche é um dos concelhos que oferece mais incentivos ao investimento na sua zona industrial.

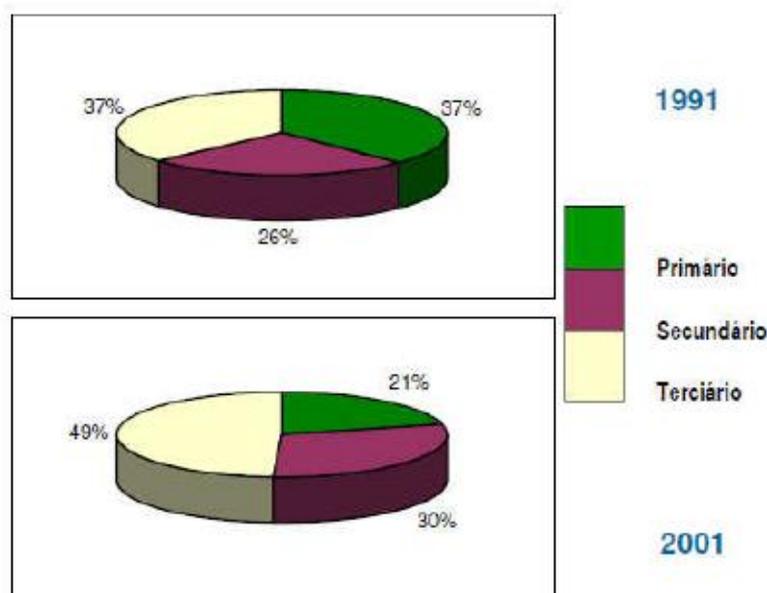
Com o intuito de apoiar os empresários e as atividades económicas foi criado um Gabinete de Planeamento e Desenvolvimento Económico com várias áreas de atuação. Realça-se ainda a elaboração de um Plano Estratégico de Desenvolvimento de Coruche 2020, baseado na atratividade residencial, no fortalecimento da atividade empresarial e no equilíbrio dos impactos sobre os recursos territoriais do concelho.

O concelho tem como objetivo primordial promover a atratividade empresarial, facultando assim a criação de oportunidades de emprego, o empreendedorismo e a instalação de novas unidades empresariais. Paralelamente o concelho disponibiliza recursos humanos qualificados, espaços de receção empresarial adequados às exigências das empresas e boas condições de acessibilidade até às grandes superfícies consumidoras.

Desta forma prevê-se a criação de um fundo empresarial sólido, competitivo e sustentável, capacitado a estimular novas dinâmicas empresariais e consolidar as existentes. Daí que o concelho disponha atualmente de um conjunto de áreas de acolhimento empresarial, com dimensão respeitante à procura, a saber: Zona Industrial do Monte da Barca, Zona Industrial do Couço e Zona Oficinal da Lamarosa.

O setor terciário é um setor de apoio e complementar ao primário e secundário, pelo que o seu desenvolvimento é bastante condicionado pela evolução de ambos, empregando 56,9% da população ativa, de acordo com os Censos de 2011, verificando-se um acréscimo de 7,7% em comparação com os Censos de 2001.

Gráfico 1 - População Residente Empregada, por Sector de Atividade, no Concelho de Coruche.



Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 27)

Tabela 3 - Estrutura da população ativa no concelho de Coruche por setores

Unidade Territorial	Setores de atividade (%)					
	Primário		Secundário		Terciário	
	2001	2011	2001	2011	2001	2011
Concelho de Coruche	21,1	17,1	29,7	26	49,2	56,9

Fonte: INE (2002) e INE (2012)

De acordo com os dados obtidos nos Censos de 2011 o desemprego apresenta uma taxa na ordem dos 12,88%, com tendência para subir, tal como a média nacional (13,18%). Os ativos desempregados são oriundos de um setor agrícola em crise, que procuram emprego nos setores secundário e terciário.

Tabela 4 - Evolução das taxas de atividade e desemprego (%)

Unidade Territorial	Taxa de Atividade			Taxa de Desemprego		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
Concelho de Coruche	47,4	46,9	43,09	12,1	11,4	12,88

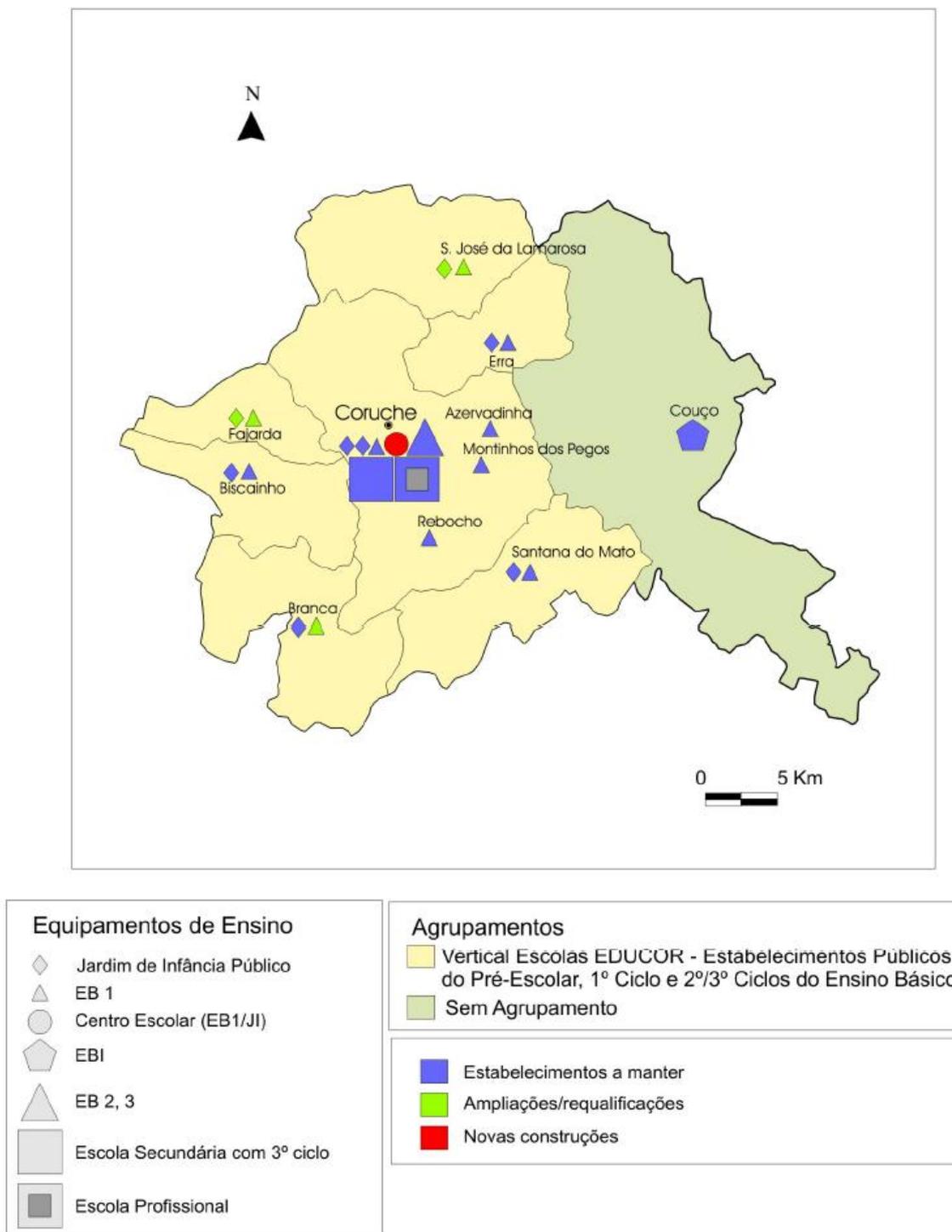
Fonte: INE (2002) e INE (2012)

3.5. Qualificação no Concelho de Coruche

Os níveis de qualificação e rede escolar do município de Coruche encontram-se retratados na Carta Educativa do Município de Coruche (CMC, 2006) e no Plano de Desenvolvimento Social de Coruche (CMC, 2005), onde são analisados os dados recolhidos em 2001 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), os quais são passíveis de comparação com os dados recolhidos pelo mesmo instituto em 2011.

De acordo com o previsto na Carta Educativa do Município de Coruche estava previsto, até ao ano de 2011, a seguinte organização da rede escolar:

Figura 3 - Síntese das propostas para o Município de Coruche (Rede Pública)



Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 117)

Porém, atualmente, e desde agosto de 2010, as escolas de todo o concelho pertencem a um único agrupamento de escolas, o Agrupamento de Escolas de Coruche. Contudo durante a última década os agrupamentos organizaram-se de diversas formas.

O 1º Agrupamento Vertical de Escolas, denominado por EDUCOR, foi constituído em abril de 2001, integrando a Escola Básica do 2º e 3º ciclo, Dr. Armando Lizardo, sede do agrupamento, e os estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância sedeados nas freguesias do Biscainho, Branca, Lamarosa e Santana do Mato, a saber: EB1 do Biscainho, EB1 de Foros da Branca, EB1 dos Pelados, EB1 da Arriça, EB1 Gaspar Alves, EB1 da Lamarosa, EB1 Azerveira, EB1 do Zebrinho, EB1 do Feixe, EB1 de Santana do Mato, EB1 de Carapuções, EB1 de Brejoeira, JI de Biscainho, JI de Branca, JI de Santana do Mato e JI da Lamarosa.

Em 2004 o Agrupamento alargou-se, sob a mesma designação, e passou a integrar também as escolas do Agrupamento Horizontal Vale do Sorraia, sedeadado na EB1 n.º 1 de Coruche, que integrava as EB1 e Jardins-de-infância da rede pública localizados nas freguesias de Coruche, Erra e Fajarda, a saber: EB1 da Erra, EB1 da Fajarda, EB1 Vale Cavalos, EB1 Coruche n.º 1 e Coruche n.º 2, EB1 Vale Mansos e EB1 Valverde, EB1 Azervadinha 1 e EB1 Azervadinha 2, EB1 Foros do Rebocho, EB1 Malhada Alta, os JI da Erra, Fajarda, Vale Cavalos, Vale Mansos, Foros de Coruche, Santo Antonino e Coruche n.º 1 e a EB1 de Olheiros (freguesia de S. José da Lamarosa).

A Escola Básica Integrada/Jardim-de-infância do Couço, onde são lecionados todos os anos de escolaridade, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, não pertencia a qualquer agrupamento, abrangendo todas as escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância existentes na freguesia do Couço.

A partir de 2 de agosto de 2010 e por resolução do Conselho de Ministros n.º44/2010, de 13 de Junho procedeu-se ao reordenamento da rede escolar, agregando-se todas as escolas do concelho de Coruche: Escola Secundária com 3º CEB de Coruche, atual escola sede do Agrupamento, Agrupamento de Escolas EDUCOR e a EBI/JI do Couço.

No concelho de Coruche, a oferta de ensino encontra-se distribuída pelos seguintes níveis:

- Pré-escolar – frequentado por crianças desde os 3 anos de idade até à entrada no primeiro ciclo (nível de frequência facultativa), presente em todas as freguesias do concelho;
- 1º Ciclo do Ensino Básico – abrange os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória, presente em todas as freguesias do concelho;

- 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico - é lecionado em três estabelecimentos (dois localizados na sede de concelho (uma EB2/3 e uma escola secundária) e um na freguesia do Couço);

- Ensino Secundário – o ensino do 10º ao 12º ano de escolaridade é lecionados na escola secundária, que também é sede do agrupamento, localizada na sede de concelho;

- Ensino Profissional - lecionado na Escola Profissional de Coruche e na Escola Secundária, que garantem o ensino técnico profissional no concelho;

Como pode ler-se no Projeto Educativo do Agrupamento (2012/15) o agrupamento tem valorizado o ensino noturno, considerando-o como uma nova oportunidade para aqueles que, por diversas razões, não tiveram possibilidade de seguir o percurso regular diurno.

De acordo com o previsto na LBSE existiu também no concelho a oferta do ensino recorrente, que desde o ano letivo 1999/2000 foi integralmente concentrada na Escola Secundária com 3º Ciclo de Coruche.

O Agrupamento possuiu um Centro Novas Oportunidades (CNO) que procurou dar resposta às diferentes necessidades da população, agilizando o processo de certificação escolar recorrendo à validação das competências adquiridas ao longo da vida. A equipa que trabalhou no centro era constituída por um Diretor, um Coordenador Pedagógico, um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, três Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), nove formadores e um Assistente Técnico.

Tabela 5 - Número de adultos no CNO no ano letivo 2011/2012

INSC	DIAG	ENC	ENC RVC	EM REC	CERT	TRANSF	SUSP	EM ACOLH	DES
36	57	230	21	199	363	60	73	13	257

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Coruche (2012/2015)

Ao nível da instrução verifica-se que apesar de ter vindo a aumentar a percentagem de população com ensino médio e superior, a percentagem de população com baixos níveis de instrução contínua bastante elevada.

A partir dos dados obtidos pelo INE (2012) a taxa de analfabetismo em 2011 no concelho era de cerca de 14,59%, valor que quase triplica os valores médios nacionais

(5,23%). Porém verifica-se uma evolução positiva em comparação com os anos de 1991 e 2001, onde se apresentavam taxas de analfabetismo de 27,2% e 22,2% respetivamente.

Tabela 6 - População residente no concelho de Coruche segundo o nível de escolaridade

Nenhum nível de escolaridade	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Pós-Secundário	Ensino Superior	Analfabetos com 10 ou mais anos	Taxa de analfabetismo
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo					
3330	7263	1828	2693	2579	136	1720	7	14,59

Fonte: INE (2012)

Esta realidade é a oficial, mas no entanto é parcial, uma vez que é esquecida a Educação não Formal e o papel formador das instituições da sociedade civil, assim como a sua importância na qualificação da população residente. Entre os documentos analisados destaca-se esta preocupação, para além da alusão aos CNO, no Projeto Educativo do Agrupamento, no Plano de Desenvolvimento Social do Município de Coruche (2005) e no Plano Estratégico Coruche 2020.

O Plano de Desenvolvimento Social do Município de Coruche (2005) estabelece como opção estratégica na área de intervenção da ação social uma relação com as instituições, ao definir como objetivo geral o reforço do papel da formação/qualificação profissional e aprendizagem ao longo da vida. A fim de atingir este objetivo o plano apresenta os seguintes objetivos específicos (p. 24):

1. Elevar o nível de qualificação dos ativos através da formação profissional em áreas de carência identificadas;
2. Criar condições para a existência de recursos humanos qualificados adequados às necessidades das instituições locais.

No Plano Estratégico Coruche 2020 manifesta-se a preocupação de, em termos de educação não formal, melhorar o leque de oferta das atividades complementares desportivas, musicais, artísticas, linguísticas, entre outras. Considera-se que têm um papel fundamental no estabelecimento de um território de excelência na educação.

3.6. Breve história da Povoação de São José da Lamarosa

A Lamarosa é uma pequena aldeia cuja sua origem precisa é desconhecida.

Conta uma lenda que existiu em tempos longínquos, no local onde hoje se localiza a aldeia, um grande charco junto a um majestoso sobreiro. Como no charco existiam muitas enguias os habitantes locais atribuíram à pequena terra o nome de Vila das Enguias. Consta que era muito difícil passar por aquela zona, dada a quantidade de água e lama que rodeava o charco com cerca de 12 Km de comprimento e 6 Km de largura. Perto deste lamaçal existia uma bela e rara roseira que atraía os transeuntes, passando a chamar-se àquele local Lama da Rosa, originando posteriormente o nome de Lamarosa.

Uma outra lenda conta que o filho de um rei que viveu neste local tinha como nomes de família Lama e Rosa, que juntos originaram Lamarosa.

A freguesia encontra-se delimitada por cerca de 7 marcos históricos em pedra do século XII.

Em 1238 era uma herdade coutada por D. Sancho II que a doou ao juiz Soeiro Gonçalves. Segundo a história viveu nesta herdade um dos filhos do rei que pertencia à seita religiosa “Escravos de Maria José”, da qual se encontram referências numa lápide existente na fachada principal da igreja de São José e numa noutra que se encontra em Casas Altas, local que se julga ter sido habitado pelo referido filho do rei.

Os lugares mais antigos da freguesia são Lamarosa, Zebro e Cabecinhas, referenciados em documentos do século XIV.

Crê-se que a localidade foi elevada a vila depois de 1610, ano em que Nunez de Leão não a referenciou na descrição do reino. Adquiriu, contudo esse estatuto, no século XVII, durante o reinado de D. Filipe III, sendo seus donatários a família Teles de Menezes. É referida posteriormente em 1755 na descrição corográfica do reino por parte de Oliveira Freire, integrando-a na correição de Santarém, na altura pertencente à província da Estremadura.

De um inquérito realizado em 1758, pelo pároco Francisco de Araújo, consta no Patriarcado de Lisboa, onde pertencia em termos eclesiásticos, que a população era constituída por 254 habitantes. Referiu também que igreja matriz foi destruída durante o terramoto de 1755, sendo de imediato reedificada pela população.

O quadro territorial referido em 1755 é confirmado por Bautista de Castro em 1762 e por Costa de Araújo em 1801.

A vila da Lamarosa ascendeu a concelho em 1833, por um decreto de 18 de junho, durante a reforma administrativa de Mouzinho da Silveira, e incluída na comarca de Santarém, pertencente à província da Estremadura. Contudo no ano seguinte, devido ao triunfo do regime liberal, a legislação administrativa anterior foi revogada.

A 18 de julho de 1835 o concelho da Lamarosa foi integrado, por decreto, no recém-formado distrito de Santarém

O concelho da Lamarosa viria a ser extinto em 1836, ao ser aplicado o decreto de 6 de novembro que reduziu o número de municípios, passando à categoria de freguesia. Em 1838 e 1839 aparece mencionada como pertencente ao concelho de Coruche.

Em 1936 foi extinta a freguesia, passando a estar anexa à freguesia de S. João Batista de Coruche. Recuperou o seu estatuto em 1962, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 44201, de 21 de Fevereiro, com a designação de Freguesia de São José da Lamarosa, que se mantém até aos dias de hoje.

3.6.1. Heráldica de São José da Lamarosa

Tal como todas as freguesias também a freguesia de São José da Lamarosa possui símbolos que a identificam: bandeira, brasão e selo.

A constituição heráldica do brasão, da bandeira e do selo da freguesia foi mandada publicar no Diário da República n.º 139/98, Série III, de 19 de junho, pág. 13041, após parecer da Comissão da Heráldica da Associação dos Arqueólogos Portugueses e aprovação pelo executivo e Assembleia de Freguesia.

A bandeira é de cor púrpura, com cordão em ouro e púrpura e haste e lança de ouro.

O brasão, que possui três torres de prata, símbolo identificativo das freguesias, é formado por um escudo de ouro, que possui no seu interior a vara de São José, de cor púrpura com uma flor de prata, rodeada por dois ramos de sobreiro, com folhas e frutos, alusivos à cortiça e representativos da riqueza florestal e económica da região. Frui de uma lista branca, com legenda a negro, onde se pode ler a inscrição “São José da Lamarosa”.

De acordo com a lei, o selo é representado pela legenda “Junta de Freguesia de São José da Lamarosa Coruche”

3.6.2. Monumentos de interesse histórico na freguesia de São José da Lamarosa

Fazem parte da freguesia um conjunto de monumentos de interesse histórico. Distinguem-se a Igreja Matriz, Casas Altas, marcos delimitadores da área da freguesia, fonte.

Na freguesia, pertencente ao patriarcado de Évora, existem 3 igrejas, uma mais antiga, que tem como padroeiro São José e se crê ser uma construção do século XII ou XIII, edificada na sede da freguesia, e duas mais recentes nos lugares da Azerveira e Zebrinho que têm como padroeiros o Imaculado Coração de Jesus e Santo António respetivamente.

Na igreja que se encontra na sede da freguesia pode observar-se, sobre a porta da fachada principal, uma lápide alusiva à seita religiosa “Escravos de Maria José”, à qual se pensa ter pertencido o filho do rei D. Sancho II, que terá vivido na freguesia. São de realçar os azulejos do século XVII existentes na igreja, sendo que parte se perderam aquando do terramoto de 1755. O mais antigo livro de Registo Paroquial conhecido data do ano de 1673.

Na freguesia existem várias fontes antigas, que antes da existência da água canalizada da rede pública, serviam para abastecimento da população. Na aldeia existe uma fonte centenária, a Fonte da Lamarosa, também conhecida pelo Chafariz da Rua da Fonte, que foi construída pelo povo em 1897 com terra barrenta, sendo posteriormente, em 1964, reconstruída pela Câmara Municipal em tijolo e cimento. Este era o local onde as mulheres da aldeia se sentavam para conversar depois de um longo dia de trabalho. Era aqui que os animais bebiam água e que as mulheres lavavam a roupa, sendo que hoje em dia algumas, de mais idade, ainda o fazem.

Como local de referência destaca-se também as Casas Altas, cuja data precisa da sua construção é desconhecida, mas onde se encontra uma lápide do século XII ou XIII. Foi neste local que funcionou a primeira escola da aldeia, desconhecendo-se a data de início.

Na aldeia existe uma ribeira que a divide em três partes, ligadas entre si por várias pontes. É de realçar a ponte existente junto à antiga moagem, construída inicialmente em madeira pelo povo, por onde passavam pessoas a pé ou carroças puxadas por

animais, que deu lugar, em 1944, a uma ponte em betão com melhores condições de segurança para quem a atravessa diariamente.

Em tempos existiram na freguesia um moinho e uma azenha que produziam a farinha necessária para alimentar a população da freguesia.

No Largo de São José existe um coreto, construído em 1945, onde em tempos a banda tocava em dias de festa na aldeia. Beneficiou de algumas melhorias nos anos de 1991 e 2002.

A freguesia é delimitada por 7 marcos em pedra que se julgam ser do século XII, alguns ainda em bom estado de conservação.

3.6.3. Património natural da freguesia de São José da Lamarosa

Existe uma grande diversidade de plantas e animais que se encontram em vias de extinção, tal como já aconteceu com os lobos que em tempos vaguearam por aquela zona. Dada a sua área florestal são várias as espécies animais que se podem facilmente encontrar, a saber: javali, lebre, raposa e o gato bravo. Nos campos são visíveis outras espécies como a rola, a perdiz, a codorniz, o melro, o gaio, a águia, o milhafre, a coruja, o mocho, a poupa, o cuco, entre outras. Relativamente às espécies vegetais destaca-se o sobreiro, o pinheiro-manso, o pinheiro-bravo, o choupo e o salgueiro. Existe ainda uma grande diversidade de arbustos e plantas herbáceas, algumas com tendência a extinguirem-se devido à intervenção do homem.

3.7. Localização geográfica da freguesia de S. José da Lamarosa

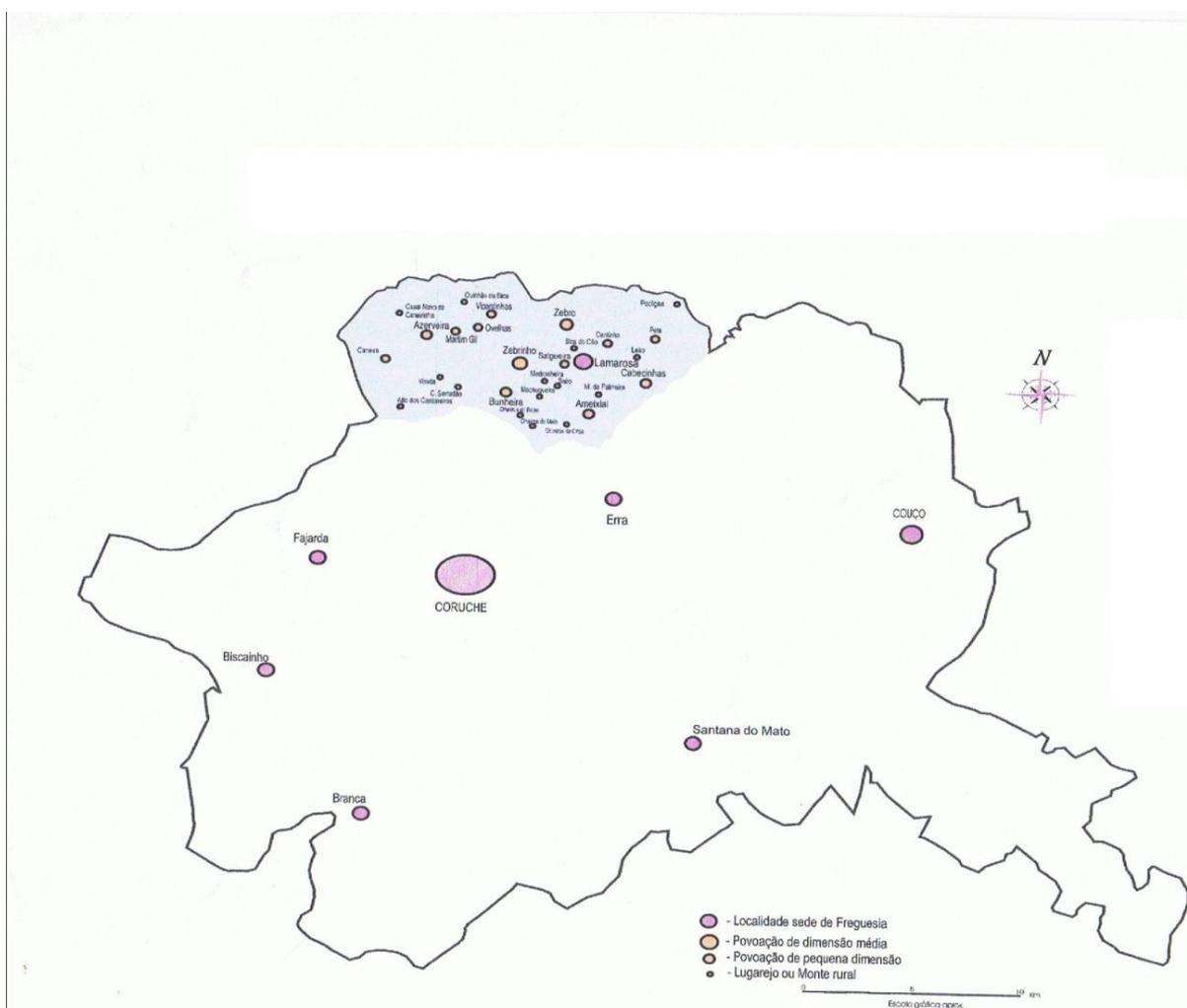
A Freguesia de S. José da Lamarosa é uma das mais antigas e maiores do concelho de Coruche.

Beneficiando de uma boa localização, permite o fácil acesso da sua população a importantes centros industriais e urbanos. É cruzada pela estrada nacional n.º 114 (de Coruche a Santarém), fazendo ainda parte da sua rede viária as estradas municipais n.ºs 580 (de Coruche à Lamarosa) e 579 (do Zebrinho a Martim Gil) e o caminho municipal n.º 1422 (da Lamarosa a Paços dos Negros).

A freguesia situa-se no centro de três vales, numa baixa cercada por montes, a Norte do concelho de Coruche, distando do centro desta vila cerca de 15 Km. Ocupa

uma área de 110.6 Km², fazendo extrema com os concelhos de Salvaterra de Magos, Almeirim e Chamusca. É formada por vários lugares e herdades, a saber: Lamarosa, Cabecinhas, Zebrinho, Azerveira, Olheiros de Cima, Olheiros do Meio, Olheiros de Baixo, Ameixial, Peta, Zebro, Ovelhas, Martim Gil, Vicentinhos, Venda, Casal Novo da Caneirinha, Caneira, Cantinho, Sairo, Vinha, Salgueira, Outeiro (também conhecido entre os habitantes por Benfica), Sesmarias e Sesmarias das Encostas, Vale da Vaca, Bunheira, Sarrada, Alto dos Cantoneiros, Quinhão da Pica, Pipa, Areeiro, Herdade dos Pais, Bica do Cão, Medronheira, Machuqueira, Leão, Monte da Palmeira e Pocilgais.

Figura 4 - Mapa da Freguesia de São José da Lamarosa



Fonte: Edição do serviço de Informação Geográfica e Cadastro da Câmara Municipal de Coruche (julho de 2001)

3.8. Demografia da freguesia de São José da Lamarosa

Na freguesia residem cerca de 1727 habitantes, 833 dos quais do sexo masculino e 894 do sexo feminino.

Entre 1970 e 1981 verificou-se um aumento populacional, contudo se se compararem os dados dos Censos de 1981, 1991 e 2001 com os de 2011 verifica-se que a população tem vindo gradualmente a diminuir (24,1%), acentuando-se uma baixa taxa de natalidade e uma população envelhecida.

Tabela 7 - Evolução da População na freguesia de São José da Lamarosa e Densidade Populacional

Unidade Territorial	População (1970)	População (1981)	População (1991)	População (2001)	População (2011)	Variação 1981-2011 (%)	Área Km ² (2011)	Densidade Populacional (2011)
Freguesia de S. J. Lamarosa	1.895	2.275	2.187	2.017	1.727	-24,1	110,6	15,6

Fonte: Adaptado da Carta Educativa do Município de Coruche (2006)

Ordenando o número de habitantes de acordo com as faixas etárias verifica-se que existem 878 habitantes com idade compreendida entre os 25 e os 64 anos, seguindo-se 572 habitantes com idade igual ou superior a 65 anos, 157 habitantes com idade compreendida entre os 0 e os 14 anos e 120 habitantes com idade compreendida entre os 15 e os 24 anos. Destes dados pode retirar-se que aproximadamente 84% da população tem idade igual ou superior a 25 anos e apenas 16% tem menos dessa idade. Tal como acontece a nível do concelho e a nível nacional verifica-se um aumento da população com mais de 65 anos e um decréscimo nos restantes grupos.

O índice de envelhecimento da população da freguesia de S. José da Lamarosa, calculado através do produto de 100 pelo quociente entre a população com 65 ou mais anos e a população dos 0 aos 14 anos, é de 363 %.

Tabela 8 - Evolução da Estrutura da População Residente (%) na freguesia da Lamarosa

Unidade territorial	1991			2001			2011		
	0-14	15-64	+ 65	0-14	15-64	+ 65	0-14	15-64	+ 65
S. J. da Lamarosa	13,4	67,4	19,2	9,7	63,8	26,6	9,1	57,8	33,1

Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006), INE (2002) e INE (2012)

3.9. Estrutura Económica da freguesia de São José da Lamarosa

É uma freguesia rural com uma população ativa que se distribui pelos três setores de atividade, ocupando-se a maior parte da população do primeiro setor. Dispõe de boas potencialidades agrícolas, encontrando-se produções de cereais nos vales férteis de toda a freguesia, e florestais, sendo esta zona constituída essencialmente por montado de sobro, importante fonte de rendimento da população. Verifica-se também a existência de explorações de gado.

Para além destas atividades, e devido a fatores relacionados com a divisão de propriedades, as novas tecnologias, as características do solo, entre outros, destacam-se outras atividades como a fruticultura (citrosos, ameixa, pêssegos, morangos), a viticultura, a indústria e a carpintaria.

Relativamente à fruticultura existem explorações de elevado porte que abastecem o país e exportam os seus produtos. Também o vinho branco, tinto ou palheto é produzido aos milhares de litros.

A maioria das pessoas vive da silvicultura, desde os proprietários, os empresários e os trabalhadores. Distingue-se a exploração do montado de sobro, cuja qualidade da cortiça é das melhores a nível nacional, dos eucaliptais e pinhais, dos quais se extraem madeiras, pinhões e resinas. Todo o trabalho inerente à preparação, acompanhamento e extração destas matérias-primas é realizado por pessoas da freguesia e por outros que são requisitados fora dela, embora nos tempos de hoje em menor quantidade devido à utilização de maquinaria apropriada. Ainda subsistem, mas também em menor número, algumas serrações e carpintarias, influência da estreita relação da população com a floresta.

Têm vindo a aumentar o número de indústrias na freguesia, fixando-se uma empresa de transformação de subprodutos de origem animal e uma empresa de engarrafamento de águas. Estas têm permitido a abertura de novos postos de trabalho que vêm colmatar a sua diminuição nos setores primário e terciário.

Foi criada recentemente uma zona oficial, com onze lotes.

Nos últimos anos verificou-se o encerramento de algumas instituições do setor terciário que prestavam serviços na freguesia, nomeadamente estabelecimentos relacionados com o comércio tradicional, também conhecido como comércio a retalho,

tabernas, cafés, talhos, peixaria, moagem, sapateiro, oficinas, extensão de saúde, entre outros.

De uma forma geral, e devido à divisão de propriedades, à riqueza natural envolvente, ao trabalho da população, as famílias da freguesia possuem um nível de vida estável e de boa qualidade.

De acordo com informação recolhida nos Censos de 2011 nesta freguesia cerca de 33,2% da população ativa trabalha no setor primário, o que corresponde quase ao dobro do que se verifica no concelho (17,1%). O setor secundário emprega 25,6% da população ativa, valor próximo do concelho (26%). No setor terciário trabalha 41,2% da população ativa, valor 15,7% inferior ao verificado no concelho.

Tabela 9 - Estrutura da população ativa nas freguesias por setores em 2001 e 2011

Unidade Territorial	Setores de atividade (%)					
	Primário		Secundário		Terciário	
	2001	2011	2001	2011	2001	2011
Freguesia da Lamarosa	38	33,2	30,6	25,6	31,4	41,2

Fonte: INE (2002) e INE (2012)

De acordo com os dados recolhidos nos Censos de 2011, na freguesia o desemprego apresenta uma taxa na ordem dos 14,34%, valor superior ao do concelho (12,88%) e à média nacional (13,18).

3.10. Qualificação na freguesia de São José da Lamarosa

Os níveis de qualificação e rede escolar da freguesia de São José da Lamarosa, tal como acontece com as outras freguesias do município de Coruche, encontram-se retratados na Carta Educativa do Município de Coruche (CMC, 2006) e no Plano de Desenvolvimento Social de Coruche (CMC, 2005), onde são analisados os dados recolhidos em 2001 pelo INE, os quais são passíveis de comparação com os dados recolhidos pelo mesmo instituto em 2011.

Como já foi referido a primeira escola da aldeia funcionou nas Casas Altas, monumento de interesse histórico descrito anteriormente, cuja data de início é desconhecida.

A segunda escola, situada no Largo de São José, foi inaugurada em 1920 e aí permaneceu até 1950, ano em que foi edificada uma terceira escola, mais espaçosa, com duas salas de aula. Esta segunda escola, também conhecida na população como Escola Velha, esteve ao abandono entre 1950 e 1975. Após ser doada, em 1973, pelo Ministério da Educação à Junta de Freguesia foi recuperada e em 1975 passou a funcionar como sede desta última. Posteriormente o edifício foi utilizado como Posto Médico, Casa do Povo e sede do Rancho Folclórico da Lamarosa. A escola regressou ao ensino em 1987 como Jardim-de-Infância da Lamarosa.

Em abril de 2001 as escolas de 1º Ciclo da freguesia de São José da Lamarosa - EB1da Lamarosa, EB1 Azerveira, EB1 do Zebrinho e EB1 do Feixe - assim como o JI da Lamarosa, pela primeira vez, passaram a pertencer a um agrupamento ao integrarem o 1º Agrupamento Vertical de Escolas de Coruche, EDUCOR, sediado na Escola Básica do 2º e 3º ciclo, Dr. Armando Lizardo.

Quando o agrupamento EDUCOR se alargou, em 2004, passou a integrar também as escolas do Agrupamento Horizontal Vale do Sorraia, sediado na EB1 n.º 1 de Coruche, do qual fazia parte a EB1 de Olheiros.

Durante a vigência do agrupamento EDUCOR foram extintas a EB1 do Zebrinho, a EB1 do Feixe e a EB1 de Olheiros.

A partir de 2 de agosto de 2010 a EB1 da Lamarosa, a EB1 da Azerveira e o JI da Lamarosa passaram a integrar o Agrupamento de Escolas de Coruche.

A EB1 da Azerveira foi extinta em 2012, passando a haver na freguesia apenas uma escola de 1º ciclo.

De acordo a Carta Educativa do Município de Coruche estava previsto, até ao ano de 2011, a construção de um Núcleo Escolar na Freguesia da Lamarosa, que veio a ser inaugurado em janeiro de 2013.

O recém-inaugurado Núcleo Escolar contempla ampliações no parque escolar já existente, a referida terceira escola, e junta no mesmo espaço o 1º ciclo e o jardim-de-infância. Visa colmatar alguns problemas de escassez de oferta no número de salas disponíveis relativamente ao número de crianças com idade de frequentar esses níveis.

Figura 5 - Projeto para criação do Núcleo Escolar da Lamarosa

Acção/Projecto a Desenvolver		AMPLIAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO DA EB1 DE LAMAROSA (EB1/JI) CRIAÇÃO DE UM NÚCLEO ESCOLAR			
Níveis de Ensino		Capacidade de Turmas		Localização	
Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico		- 2 salas de Jardim de Infância - 3 turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico		Núcleo de Lamarosa	
Justificação/ Objectivos		O presente projecto insere-se numa nova lógica integrada de oferta educativa, potencializando complementaridades entre as diversas valências de ensino. A sua concretização permitirá melhorar e qualificar a oferta educativa da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, promovendo também a concentração territorial da oferta.			
Descrição		A ampliação da EB1/JI de Lamarosa deverá contemplar: - Duas salas para Jardim-de-infância e 3 salas para o 1º ciclo do ensino básico - Salas polivalentes para Prolongamento de Horário (J.Infância) e Actividades de Tempos Livres (1º Ciclo) - Centro de Recursos (biblioteca, ludoteca, sala multimédia) - Cozinha e Refeitório - Salas de Convívio e de Trabalho (professores e alunos) - Instalações sanitárias e Vestiário - Climatização (aquecimento central) - Espaço exterior coberto e descoberto (áreas diversas: ajardinada e parques infantil com piso anti-choque) - Mobiliário, material didáctico e áudio-visual diverso, adaptado aos vários níveis etários			
Área de Terreno		Não Aplicável	Área de Construção	900 m ²	Estimativa de Investimento (x1.000) 600 €
Programação Temporal		Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo	Promotores do Projecto - Câmara Municipal de Coruche
			X		

Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 107)

A partir dos dados adquiridos nos Censos de 2011, no que se refere à instrução, verifica-se que apesar de ter vindo a aumentar a percentagem de população com ensino médio e superior na freguesia, a percentagem de população com baixos níveis de instrução contínua bastante elevada, tal como o que se verifica no concelho.

Tabela 10 - População residente na freguesia de São José da Lamarosa segundo o nível de escolaridade

Nenhum nível de escolaridade	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Pós-Secundário	Ensino Superior	Analfabetos com 10 ou mais anos	Taxa de analfabetismo
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo					
571	273	215	182	101	11	74	35	20,57%

Fonte: INE (2012)

A partir dos dados obtidos pelo INE a taxa de analfabetismo em 2011 na freguesia é de 20,57%, valor quase 6% superior ao do concelho (14,59%) e que quase quadruplica os valores médios nacionais (5,23%).

O afastamento físico relativamente à sede do concelho poderá ter sido um entrave para a evolução nos estudos por parte de alguns elementos da população, uma vez que os que pretendem prosseguir estudos para além do 1º Ciclo têm que se deslocar para Coruche ou outros concelhos vizinhos, nomeadamente Almeirim, devido à proximidade.

A partir da informação disponibilizada pelo recenseamento da população em 2001 é possível analisar com algum detalhe a estrutura dos movimentos da população estudantil com 15 ou mais anos residente na freguesia da Lamarosa. Através da análise dos dados conclui-se que a maioria dos jovens estuda noutra freguesia do concelho onde residem, que 11,9% estudam em Santarém, o que se justifica através da elevada percentagem de jovens do ensino secundário que procuram ofertas de formação distintas da existente na Escola Secundária e na Escola Profissional de Coruche, e que 16,9% estudam noutros concelhos, nomeadamente Almeirim. É de salientar que parte desta população estudantil diz respeito ao ensino superior, que na sua maioria se desloca para a cidade de Santarém e Lisboa.

Tabela 11 - Local de Estudo dos Residentes com 15 ou mais anos do Concelho de Coruche (%)

Freguesia de origem	Na freguesia onde reside	Noutra freguesia do concelho onde reside	Maiores Concelhos recetores da População Estudante de Coruche			Outros Concelhos	Total (V.A.)
			Salvaterra de Magos	Santarém	Lisboa		
São José da Lamarosa	1,7	66,1	1,7	11,9	1,7	16,9	59

Fonte: Carta Educativa do Município de Coruche (2006, p. 70).

3.11. Tradições da freguesia de São José da Lamarosa

Tal como em qualquer povo também nesta freguesia foram transmitidas práticas e valores de geração em geração, algumas das quais se têm vindo a perder.

Até meados do século XX era hábito, na quinta-feira da Ascensão, os mais jovens percorrerem as casas mais afortunadas à procura de uma púcaro de leite.

Uma outra tradição perdida tem que ver com o Carnaval. Cerca de um mês antes desta data davam-se início aos preparativos da semana da “comadre” e do “compadre”. Eram queimados bonecos simbolizando a “comadre” e o “compadre” em quintas-feiras diferentes, a primeira protegida pelos rapazes e o segundo protegido pelas raparigas. No dia de Carnaval alguns grupos de pessoas mascaravam-se e, de casa em casa, iam animando a aldeia e recebendo em troca o que o dono da casa tivesse para oferecer.

A “matança do porco” é uma tradição que ainda perpetua entre a população, mas não na forma como se fazia antigamente. Era hábito juntar-se a família e este era um dia de festa que tinha início bem cedo e se prolongava até ao anoitecer.

3.11.1. Gastronomia da freguesia de São José da Lamarosa

São vários os pratos típicos da freguesia, sendo que há alguns anos atrás a gastronomia não era tão variada como nos dias de hoje. A população mais pobre alimentava-se de pratos bastante rudimentares como açoda, migas, batatas cozidas de azeite e vinagre, toucinho assado, feijão-frade com sardinha assada, feijões com batatas, couves e azeite, água-mel elaborada a partir do mel de abelha ou de figos e filhós. Apenas nos dias de festa ou no dia da “matança do porco” tinham o privilégio de comer outras iguarias como as febras de azeite e vinagre com fígado de porco, o comer de carne, couves com carne, enchidos, chouriça com arroz e farinha, carne de cozer e sangue de porco, as belhós de abóbora-menina e o arroz doce.

3.11.2. Artesanato da freguesia de São José da Lamarosa

Associados à cultura popular surgem vários trabalhos feitos à mão por alguns artesãos da freguesia, que normalmente trabalham nas suas próprias casas com a ajuda da família, realizando todas as etapas do trabalho, desde a preparação das matérias-primas até ao produto final. Destacam-se a cestaria de vime, o mocho (banco com estrutura de madeira revestido a junco), os trabalhos em cortiça e os bordados em seda.

3.11.3. Folclore da freguesia de São José da Lamarosa

O folclore é mais um dos símbolos patentes na “sabedoria do povo” (Leite Vasconcelos, 1994a, p.5) e nesta freguesia não é exceção. Atualmente na freguesia não existe um, mas sim dois ranchos folclóricos, a Associação Cultural de São José da Lamarosa, também conhecido entre a população como Rancho Velho, fundado em 1981, e a Associação Cultural e Recreativa do Grupo Folclórico e Etnográfico de São José Lamarosa, fundada em 2009, também conhecida como Rancho Novo.

Ambos pretendem dar a conhecer a sua identidade cultural. Os trajes utilizados baseiam-se nos trajes usados pelas diversas classes sociais em épocas passadas. Evidenciam-se os trajes domingueiros usados pelos filhos e filhas dos lavradores mais abastados ou os trajes dos vários tipos de trabalhadores. Estes grupos folclóricos possuem uma grande diversidade de danças e músicas que se foram aprendendo durante os bailes, nomeadamente entre 1890 e 1920, com pessoas de outras terras, que se deslocavam para a freguesia à procura de trabalho e, conseqüentemente, de melhores condições de vida. Foram sendo transmitidos de geração em geração.

3.11.4. Festas e romarias da freguesia de São José da Lamarosa

Em honra ao padroeiro, São José, todos os anos se realizam duas festas por ano, uma primeira, de menor dimensão, a 19 de março e uma outra, com outra amplitude, na segunda quinzena de setembro, sendo que até à década de 70 se realizava após a venda do arroz, na terceira semana do mês de outubro. Realiza-se ainda uma procissão anual, na noite do último domingo de maio.

Segunda Parte – A Investigação – Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas relativas ao estudo empírico a realizar. A fim de se compreenderem estas opções apresentar-se-á anteriormente o objeto de estudo da investigação, assim como outras questões a ele associadas.

4.1. Objeto de Investigação

4.1.1. Justificação do estudo /motivações pessoais

Nos tempos que correm e através da profissão de docente facilmente se verifica, no contacto com alunos, encarregados de educação e comunidade envolvente, que os formatos da aprendizagem não são lineares. Quando se convida alguém com baixo nível de escolaridade para vir à escola ou quando se visita ou se recebe a visita de idosos da localidade facilmente se cai nos encantos das suas histórias, conhecimentos e sabedoria. Esta sabedoria popular, transmitida de geração em geração, ou adquirida aquando das vivências pessoais de uma vida nem sempre são valorizadas e aproveitadas.

A pertinência deste estudo é justificada pelo interesse de identificar e perceber a importância das aprendizagens não formais e informais com a mesma equidade com que se encaram as aprendizagens formais, obtidas através das escolas. Criou-se assim uma base de pensamento e desenho científico do projeto de investigação que aqui se propõe.

A partir do ano 2001, com a implementação dos processos de RVCC, tendo como base legal o despacho conjunto (dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação) n.º 262/2001, de 12 de Fevereiro, passou a olhar-se de forma diferente o contributo das instituições e dos contextos locais na formulação de outras oportunidades de aprendizagem que cada indivíduo vai adquirindo ao longo da vida. Para além das aprendizagens adquiridas nas instituições escolares existem muitas outras de diferentes naturezas, que têm também uma ação educadora.

O ser humano aprende todos os dias através de um conjunto de experiências formativas, de acordo com a sua especificidade, que contribuem para a construção do seu próprio processo de formação que se prolonga ao longo de toda a sua vida.

Desta forma, parte-se para a investigação da cartografia das aprendizagens institucionais de uma localidade, para se perceberem possíveis relações entre os

percursos e formatos de aprendizagem disponibilizados pelas instituições naquele espaço, num determinado período de tempo.

Este estudo, inédito fora do Alentejo, mas numa localidade de transição entre o Ribatejo e o Alentejo, já com bastantes influências deste último, pretende dar resposta a um conjunto de olhares e preocupações que, numa ação reflexiva, se têm traduzido numa necessidade de ordem prática e teórica.

4.1.2. Identificação do problema objeto de investigação

A investigação teve como base a identificação e caracterização das aprendizagens que estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no período de 2005 a 2010, elaborando a sua cartografia completa.

Ao estabelecer-se a problemática, e com o intuito de que fosse verdadeiramente significativa para os seus investigadores, procurou-se um local próximo da residência do investidor, pertencente ao seu concelho, mas distanciada o suficiente para que não existissem quaisquer influências que pudessem condicionar o estudo.

Procurou-se manter uma postura imparcial face aos factos apresentados, procurando observar e recolher os reais dados apresentados na localidade, tendo sempre como fio orientador a problemática estabelecida e os objetivos definidos.

Reconhecendo a importância das aprendizagens na comunidade, e sendo este um estudo de caso, inédito no Ribatejo, pretende-se estabelecer relações com outros estudos realizados no Alentejo e perceber a importância dada a nível local e concelhio, através das entidades com funções educativas e municipais, aos formatos de aprendizagem disponibilizadas pelas instituições naquele local e no espaço de tempo estabelecido.

Tomando por referência o atual quadro legal de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, na área da educação, pretende-se também analisar e compreender a forma como a existência de ambientes de aprendizagem não formal e informal e a intervenção municipal contribuem para o desenvolvimento educativo do território/ comunidade.

Ao fenómeno da globalização contrapõe-se, no seio de cada Estado, um movimento de sentido contrário que tende a valorizar o “local”. Neste sentido, como refere Barroso (1999b), são transferidos poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local.

Como salienta Fernandes (1996), tem-se verificado um considerável aumento de iniciativas educativas, suportadas por uma estrutura administrativa de nível local, na medida em que o dinamismo local dos municípios, juntamente com as escolas e outros parceiros educativos está a conquistar progressivos espaços de autonomia deixados em aberto pelo imobilismo e rigidez da administração de ensino centralizada que ainda predomina.

É nesta perspetiva que se enquadra a pertinência desta temática e da abordagem que se pretende fazer ao analisar a cartografia educacional da localidade de São José da Lamarosa, no concelho de Coruche.

4.1.3. Objetivos da Investigação

4.1.3.1. Principal

Pretende-se com este estudo estabelecer a cartografia completa das aprendizagens institucionais disponibilizadas, na localidade de São José da Lamarosa, entre 2005 e 2010, a partir do levantamento e caracterização das instituições promotoras dessas aprendizagens.

4.1.3.2. Secundários

Para além do objetivo principal estabeleceram-se os seguintes objetivos secundários, com ele relacionados:

- 1 - Efetuar a cartografia institucional do território da localidade de São José da Lamarosa;
- 2 - Caracterizar as instituições existentes no território que apresentaram potencial educativo no período definido;
- 3 - Caracterizar as atividades que envolvem aprendizagens;
- 4 - Identificar a dinâmica institucional no território definido, relativamente à promoção de oportunidades de aprendizagem;
- 5 - Reconhecer a presença dos formatos de aprendizagens formais e não formais no universo das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições locais;

6 - Avaliar a oferta local de ambientes de aprendizagem e a sua disponibilidade para a promoção de parcerias com outras instituições;

7 - Perspetivar a redefinição de percursos que visem a valorização de outro tipo de aprendizagens que não as formais, para o futuro enriquecimento educativo das gentes das pequenas localidades;

8 - Obter informações que possam dar origem a novas investigações.

4.1.4. Questões de investigação

Definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa. (Yin, 2001)

4.1.4.1. Central

De acordo com o referido contexto, e devido à necessidade da formulação de uma questão orientadora, formulou-se a seguinte questão de investigação: **Que aprendizagens estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no período de 2005 a 2010?**

Aquando da formulação da questão orientadora da investigação, procurou-se que esta fosse objetiva, clara e exequível. Só desta forma, e como refere Quivy e Campenhoudt (2005) é possível interrogar os fenómenos estudados a fim de responderem à problemática/ perspetiva teórica estabelecida.

4.1.4.2. Derivadas

No entanto, existiram outras questões de pesquisa relacionadas com a temática desta investigação, a saber:

- 1- Qual o potencial educativo existente nas instituições da localidade?
- 2- Em que formatos se inserem os vários tipos de aprendizagens?
- 3- Qual a relação entre as instituições, a autarquia e a escola?
- 4- Que protocolos, projetos e parcerias se têm celebrado no âmbito da educação?
- 5- De que modo é coordenada e articulada a política educativa local?
- 6- Que políticas locais de educação e formação se devem definir?

4.2. Natureza da investigação e sua justificação

A fim de dar resposta aos objetivos propostos o trabalho de investigação consistiu na caracterização da localidade de São José da Lamarosa, sede de freguesia com o mesmo nome, situada no concelho de Coruche, e no levantamento cartográfico da referida localidade. Desta forma optaram-se pelas etapas metodológicas que se seguem.

4.2.1. Procedimentos metodológicos/ Estudo de Caso

A fim de se desenvolver um estudo empírico coerente e rigoroso é essencial a definição de uma linha metodológica, a partir da qual seja possível observar, recolher e procurar dados relativos ao problema objeto de estudo.

A forma como se aborda o estudo e como se escolhem os métodos de recolha de informação dependem do tipo de informação que se pretende obter.

Quivy e Campenhoudt (2005) referem que os métodos são formalizações dos percursos ou procedimentos elaborados de forma a adaptarem-se ao estudo em questão.

Dada a natureza deste estudo pretende-se valorizar a investigação em ambiente natural, em que o investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados, sendo nesta metodologia a análise dos dados efetuada de forma descritiva e interpretativa.

Deste modo a metodologia a seguir será tendencialmente qualitativa, como se verifica ao nível das ciências sociais. Tendo em conta o cumprimento dos objetivos propostos é imprescindível a complementaridade da metodologia quantitativa.

De acordo com Bell (2004, p. 20), também citada por Romão (2008) e Barroso (2010),

classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação – ação, etc, não significa que o investigador uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo.

Denzin e Lincoln, citados por Aires (2011,), referem que “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise. ”

O paradigma qualitativo teve origem no campo da antropologia e da sociologia, contudo tem vindo a ser aplicado no campo da psicologia e da educação.

No âmbito da educação a investigação tem vindo a sofrer modificações. Os investigadores em educação questionam os sujeitos a fim de compreenderem as suas experiências e a forma como elas se estruturam socialmente. Estabelecem estratégias e procedimentos que tenham em consideração o ponto de vista dos sujeitos, pelo que o processo é conduzido através do diálogo.

Bogdan e Biklen (1994), referem que os dados recolhidos aquando a abordagem qualitativa são ricos em pormenores descritivos e difícil tratamento estatístico. Ainda de acordo com os referidos autores, destacam-se cinco características da abordagem qualitativa:

1^a – O investigador tem um papel principal na recolha de dados, uma vez que é ele que completa a informação no terreno, em ambiente natural, através de contacto direto. Os investigadores qualitativos têm necessidade de frequentar os locais em estudo e de conhecer o contexto da história das instituições a que pertencem, pois estes têm influência sobre o comportamento humano;

2^a – Os investigadores analisam os dados de forma descritiva, dando particular importância à forma como foram elaborados os registos, nomeadamente as transcrições ou citações;

3^a – Os investigadores demonstram maior interesse pelo percurso do que pelo produto final, exaltando a forma dos acontecimentos;

4^a – A análise dos dados é feita de forma indutiva, pelo que a recolha não é feita com o objetivo de procurar a resposta para as conjeturas formuladas anteriormente. Só depois da recolha de todos os dados, através do contacto direto, se tende a estabelecer uma teoria com vista a responder ao problema objeto de estudo;

5^a – Os investigadores realçam a significação dos acontecimentos para os sujeitos, considerando as suas perspetivas em determinados contextos.

No entanto, como qualquer outro paradigma também o qualitativo apresenta handicaps, essencialmente no que se refere à objetividade, ao envolvimento do investigador com os sujeitos a investigar e ao tempo necessário para realizar este tipo de investigação. Inconscientemente o investigador pode recolher os dados de forma a ir ao encontro das respostas que pretende obter, ou pode influenciar os sujeitos, transmitindo-lhes as suas expectativas.

Apesar de existirem as condicionantes referidas, há a salientar as potencialidades desta abordagem, nomeadamente no que se refere à possibilidade de proporcionar boas hipóteses de investigação, tendo em conta os métodos e instrumentos aplicados.

De acordo com Romão (2008) também o paradigma quantitativo apresenta limitações, como o controlo das variáveis, a reificação, a intrusão e a validade. Mas apesar destes condicionantes existem vantagens que se prendem com a maior facilidade em estudar populações de grandes dimensões e em sintetizar os dados recolhidos.

Desta feita estabelecer-se-á uma articulação entre procedimentos de cariz qualitativo e outros de cariz mais quantitativo. Esta opinião é corroborada por vários autores como Favinha, citada por Romão (2008) e Barroso (2010), que defendem a complementaridade entre os dois tipos de procedimentos.

Calhau (2006, p.65), citado também por Romão (2008, p.159), refere que “optámos por uma metodologia integrada em que as abordagens qualitativas e quantitativas se apresentam como complementares uma da outra”.

Também Pires (2007) defende esta opção quando refere que ao tomar “em consideração as particularidades da investigação descritiva que nos propusemos realizar, assim como os objetivos subjacentes à mesma, optámos por uma abordagem recorrendo à utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos” (p. 123).

Na mesma linha de pensamento Yin (2001) refere que os estudos de caso tanto podem incluir evidências qualitativas como evidências quantitativas e que o contraste entre as duas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Realça que a estratégia de estudo não se pode confundir com “pesquisa qualitativa” (p.33).

Dada a singularidade da investigação em curso, tanto pelo problema objeto de estudo, como pela localização do território onde este se desenrola, parece coerente seguir uma metodologia que tem por base um estudo de caso na localidade de São José da Lamarosa, pois “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. Bodgan & Biklen, 1994, p.89). Esta abordagem metodológica permitirá realçar os aspetos específicos do território em estudo e responder de forma clara às questões colocadas no início do estudo.

Yin (2001) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos.” (p. 32).

Para este autor o estudo de caso é uma estratégia abrangente, que engloba o percurso desde o planeamento da recolha de dados até à sua análise. Refere-se ao estudo de caso como um esforço de pesquisa, impossível de igualar, que contribui “para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais e políticos” (p. 21).

Permite uma investigação onde se conservam as características holísticas e expressivas dos acontecimentos reais. O supra citado autor defende que este tipo de estudo deve ser a estratégia escolhida para se analisarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não são passíveis de controlar comportamentos relevantes.

Andes de se iniciar um estudo desta categoria Bogdan e Biklen (1994) salientam que há que ponderar vários aspetos práticos e perceber o tipo de estudo de caso a abordar. Desta forma devem ter-se em consideração os seguintes aspetos práticos:

- i) O tema a abordar não deve ser demasiado abrangente;
- ii) O território a estudar não se deve situar a grande distância do investigador, mas também não deve ter com ele grande proximidade, pois este aspeto pode influenciar o estudo;

Quanto ao tipo, o estudo de caso pode ser:

- i) Observação - pode centrar-se na observação de uma organização ou num sujeito individual para elaboração de uma história de vida;
- ii) Perspetiva Histórica – elabora-se o relato da evolução de uma organização;
- iii) Comunitário – estuda-se uma comunidade pertencente a uma localidade, bairro, etc;
- iv) Análise situacional – tem-se em consideração o ponto de vista de todos os sujeitos relativamente a uma determinada situação;
- v) Microetnografia – o estudo incide sobre uma pequena parte de uma organização.

Yin (2001) realça alguns preconceitos face à aplicação da estratégia de estudo de caso, que considera serem questões passíveis de tranquilizar. Uma primeira preocupação prende-se com a falta de rigor da pesquisa por parte do investigador, deixando-se influenciar por pontos de vista tendenciosos, que podem comprometer a veracidade dos dados recolhidos e, conseqüentemente, as conclusões a retirar do estudo. Outra preocupação prende-se com o facto de, através destes estudos, ser difícil proceder a uma generalização científica. De facto estes estudos podem generalizar-se a proposições

teóricas, mas não a universos ou populações. Uma terceira preocupação deve-se ao facto de alguns serem estudos bastante morosos.

Alguns investigadores comparam e contrastam vários estudos de caso realizados. Uma vez que já foram realizados estudos do mesmo género no Alentejo é possível fazerem-se comparação a nível das conclusões, nunca comparando territórios.

Após o trabalho metodológico será imprescindível realizar-se uma nova análise das questões colocadas inicialmente. O intuito desta análise prende-se com o facto de se tentar responder às questões e objetivos estabelecidos inicialmente de modo a que se obtenham as conclusões da investigação.

4.2.2. Fases da investigação

Com base nos objetivos definidos e na procura de respostas para as questões formuladas, o projeto desenvolveu-se de acordo com a seguinte estrutura:

- i) O estabelecimento da delimitação geográfica e metodológica das atividades de pesquisa;
- ii) Recenseamento das instituições da localidade em estudo;
- iii) Aplicação dos questionários;
- iv) Análise e interpretação da informação recolhida.

A primeira tarefa a concretizar consistiu na seleção geográfica do território a estudar. Desde o momento inicial que se pretendeu a elaboração do estudo no concelho de Coruche. Dada a dimensão geográfica e demográfica do concelho, e após o levantamento de instituições nele existentes, facilmente se percebeu a necessidade de estabelecer um perímetro mais restrito, a fim de tornar o estudo exequível. Desta forma partiu-se para a seleção da freguesia a estudar, tendo sido identificada a de São José da Lamarosa, dada à sua especificidade, com grande diversidade institucional e um vasto percurso histórico. Contudo, dada a elevada dimensão no plano institucional, sentiu-se a necessidade de restringir o estudo à localidade de São José de Lamarosa, sede da freguesia. Atendendo à dimensão do universo institucional em causa decidiu-se inquirir a totalidade das instituições existentes.

O recenseamento das instituições ocorreu durante o ano de 2011, com recurso às bases de dados da Câmara Municipal de Coruche e do Instituto Português da Juventude e registos da Junta de Freguesia de São José da Lamarosa. Posteriormente procedeu-se à

submissão das listagens provisórias ao presidente da Junta, seus funcionários e outros elementos da comunidade, para verificação e validação.

Depois de adaptados e testados os Questionários das Aprendizagens Institucionais/QAI (I) e QAI (II) foram aplicados no terreno durante o mês de fevereiro de 2012, porém ainda se procedeu em momento posterior, em casos pontuais, ao esclarecimento de informações que se verificaram pouco claras aquando do momento de recolha inicial.

Tabela 12 - Data de recolha da informação

Data	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
03.02.2012	2	5,3
06.02.2012	2	5,3
22.02.2012	15	39,5
24.02.2012	9	23,7
25.02.2012	6	15,8
27.02.2012	4	10,4
Total	38	100

O ano seguinte destinou-se à análise de dados recolhidos e à leitura/ interpretação dos mesmos, assim como à elaboração das considerações finais.

4.3. Contexto Territorial

Uma vez definidos o objeto e a natureza da investigação selecionou-se o caso a estudar, desenvolvendo-se o projeto de investigação na localidade de São José da Lamarosa. Foi neste perímetro que se procurou testar as questões orientadoras e inferir algumas conclusões a partir das conjeturas estabelecidas.

A escolha deste território deveu-se à sua proximidade geográfica, à sua longa história, com avanços e retrocessos a nível demográfico e social, por ser sede da localidade e pelas suas características tão próprias de ex-vila emancipada. Durante o levantamento institucional do concelho esta localidade mostrou possuir uma grande diversidade de ambientes de aprendizagem.

A caracterização pormenorizada do concelho e da freguesia onde se insere a localidade foi elaborada no capítulo terceiro desta dissertação.

4.3.1. População alvo da investigação – Universo considerado

Para a realização de um estudo é necessário definir a sua população e, caso seja necessário, selecionar uma amostra representativa da população. Apesar de ser preferível o estudo da população na sua totalidade nem sempre é possível fazê-lo, dada a elevada quantidade do número de elementos que a constituem. Nesses casos é necessário proceder-se à seleção de uma pequena parte dos elementos que a constituem, ou seja, uma amostra selecionada com rigor a fim de se obterem resultados próximos dos que se obteriam caso se analisasse todo o universo populacional.

A escolha da população a estudar deve ser um processo metódico, procurando atingir os objetivos determinados e responder às questões da investigação.

Quivy e Campenhoudt (2005) consideram “população” o agrupamento de todos os elementos, ou das várias parcelas que formam um conjunto. Cada conjunto pode ser formado por pessoas, organizações ou objetos.

Dada a restrição do estudo à localidade de São José de Lamarosa, sede da freguesia, e atendendo à dimensão do universo institucional em causa decidiu-se inquirir a totalidade das instituições existentes, ou seja, toda a população, não sendo necessário proceder à seleção de uma amostra. Neste âmbito o universo alvo da investigação, ou seja, todos os casos considerados alvo da investigação, e o universo inquirido, isto é, o conjunto de casos que formam a amostra, são coincidentes.

Procedeu-se ao levantamento de todas as instituições (públicas, privadas, religiosas, IPSS...) da localidade em estudo obtendo-se um total de 38 instituições. Considerou-se instituição toda a pessoa coletiva, juridicamente constituída e institucionalmente ativa.

4.4. Recolha de dados

4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para Bell, citada por Romão (2008, p. 170)

os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados ... o trabalho do

investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.

Tendo por base a abordagem metodológica considerada mais pertinente – estudo de caso – para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação são passíveis de identificar, recorrendo às ideias de Sousa, citada por Pires (2007) os seguintes procedimentos:

1º - Realizar a recolha de todos os dados sobre o caso a estudar no contexto em que se enceta;

2º - Executar a análise qualitativa dos dados recolhidos, estabelecendo-se relações de vários níveis entre eles;

3º - Efetuar ilações a partir da análise realizada e eduzir conclusões.

A fim de se proceder à recolha da informação, correspondente à primeira etapa, são várias as técnicas e instrumentos de recolha de dados a considerar.

Yin (2001) aborda seis fontes de evidências, que considera fundamentais para estudos de qualidade: documentação, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos. Considera que as seis fontes se complementam e que um estudo de caso as deverá utilizar em maior número possível.

O referido autor enumera três princípios para a recolha de dados:

- i) Utilização de várias fontes de evidência;
- ii) Criação de um banco de dados para o estudo de caso;
- iii) Proporcionar o encadeamento de evidências.

Segundo Aires (2011) as técnicas de recolha de informação características da metodologia qualitativa agrupam-se em técnicas diretas ou interativas (observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida) e técnicas indiretas ou não-interativas (documentos oficiais e outros).

O estudo de caso, com princípios assentes na metodologia qualitativa, tem como objetivo conhecer, descrever, explorar, analisar e avaliar extensivamente as características do objeto de estudo. Para tal o investigador pode recorrer a múltiplas fontes de dados e a diversos métodos de recolha de informação, como a observação direta e indireta, entrevistas, questionários, narrativas, registos de vídeo e áudio, diários, cartas, documentos, entre outros.

Neste estudo a recolha e análise de informação teve por base procedimentos de cariz quantitativo, fortalecidos por elementos qualitativos, que permitiram realizar uma análise mais completa, consistente e contextualizada.

Optou-se pela aplicação do inquérito por questionário como principal método de recolha de dados quantitativos. Apesar de mais reduzida a vertente qualitativa foi sustentada pela pesquisa documental.

Tendo por base a metodologia integrada, apresenta-se a seguinte tabela que relaciona as dimensões qualitativa e quantitativa com os instrumentos e técnicas a utilizar na investigação.

Tabela 13 - Dimensão, Instrumentos e Técnicas da Investigação

	Dimensão	
	Qualitativa	Quantitativa
Instrumentos	Análise documental Observação	Questionários das Aprendizagens Q.A.I. (I e II)
Técnicas	Análise de conteúdo	SPSS

Fonte: Adaptado de Romão (2008, p.159)

4.4.1.1. Inquérito por questionário

Depois de definido o território a aplicar o estudo e de se proceder ao levantamento das instituições locais foi necessário definir os instrumentos de recolha de informação. Uma vez que se iria proceder a uma “observação indireta”, efetuada presencialmente, optou-se pela aplicação de um questionário aplicado (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.164).

Segundo os mesmos autores (1998), através da aplicação de um inquérito por questionário colocam-se questões sobre um determinado facto a um grupo representativo da população, para que estes possam facultar o seu parecer, opiniões, opções, ou qualquer outro aspeto de interesse para o investigador.

Dada a necessidade de abordar uma população relativamente numerosa e de se proceder a um fácil e rápido tratamento estatístico este instrumento vislumbrou-se como

o mais adequado para caracterizar as instituições existentes e identificar vários tipos de aprendizagens (formais, não formais e informais) que nelas se desenvolvem.

Hill, citado por Barroso (2010) reforça esta conceção e refere ainda que este instrumento é indicado quando são bem conhecidas as variáveis e se quer obter informação quantitativa sobre elas.

Dada a natureza deste estudo e o conhecimento do território foram aplicados inquéritos por questionário, utilizando-se os Questionários das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.) I e II).

O Q.A.I. I é constituído por três partes, relativas à caracterização da instituição (designação, morada, número de associados/sócios (proprietários), data de fundação e natureza estatutária), às atividades desenvolvidas em vários âmbitos entre 2005 e 2010 (existência de plano anual de atividades e caracterização dos aspetos mais significativos do seu quotidiano) e aos projetos desenvolvidos pela instituição.

O Q.A.I. II foi aplicado a cada aprendizagem identificada com o intuito de a caracterizar através do preenchimento de dezasseis parâmetros.

4.4.1.1.1. Fases do desenvolvimento de um questionário

Para a elaboração de um questionário e concretamente da primeira versão do questionário aplicado neste estudo, segundo Nico (2011) deve proceder-se de acordo com a seguinte sequencialidade:

- i) Submeter o esboço elaborado a um painel de especialistas, que, com base numa síntese do projeto, procedam à sua avaliação e emitam determinadas recomendações de melhoria;
- ii) Aplicar previamente o questionário a um pequeno conjunto de instituições do território a investigar, a fim de perceber a sua viabilidade, através da opinião dos inquiridos e proceder a possíveis reformulações;
- iii) Construir a versão final do questionário a ser aplicado.

Sempre que possível a construção de um instrumento tem por base um outro instrumento utilizado em estudos anteriores, que apenas se dá por construído depois de ser testado numa pequena amostra e, se necessário, corrigido. Caso se verifique pertinente poderá ser utilizado um instrumento já existente, procedendo-se, se se

verificar fundamental, a pequenas adaptações. Este último caso adequa-se à presente investigação.

4.4.1.1.2. Adaptação do questionário

Como já foi referido anteriormente, sempre que se considere pertinente, e que o estudo o justifique, poder-se-á aplicar um instrumento já existente. Ora o presente estudo consiste na aplicação de uma investigação existente, mas noutra território. Como tal justifica-se a utilização do mesmo instrumento de recolha de dados depois de testado e com algumas adaptações.

Na presente investigação, tal como já foi referido, foi utilizado como instrumento de recolha de informação os Q.A.I. I e II. Este instrumento foi ligeiramente adaptado a partir de um instrumento que foi elaborado e aplicado, pela primeira vez em 2002, no âmbito do Projeto de Investigação “*Cartografia das Aprendizagens de Nossa Senhora de Machede, Torre de Coelheiros e São Miguel de Machede*”, promovido pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

4.4.1.1.3. Análise da apropriação do questionário

Deve anteceder à aplicação de qualquer questionário uma análise da sua apropriação através de um teste a uma pequena amostra escolhida de forma aleatória.

Desta forma e apesar do instrumento se encontrar validado e testado, por já ter sido aplicado em projetos semelhantes a este, mas uma vez que foram efetuadas pequenas alterações, inicialmente foram aplicados apenas dois questionários com o objetivo de testar a sua aplicabilidade perante os inquiridos ou a necessidade de se procederem a alterações. Procurou-se perceber se as questões eram adequadas, relevantes e compreendidas por parte dos inquiridos, ou se eram extensas e criavam dificuldades, ou suscitavam dúvidas nas respostas a dar, ou ainda se seria necessário acrescentar ou retirar questões do questionário.

Verificado que os questionários se revelavam adequados para a recolha de informação procedeu-se à aplicação dos restantes 36.

4.4.1.1.4. Aplicação do questionário

Durante a aplicação dos questionários houve sempre uma grande preocupação em manter a objetividade na recolha da informação e em estabelecer, através do diálogo, relações de empatia com os inquiridos, deixando-os mais confortáveis e motivados na transmissão das informações.

Pires (2007) referindo-se a Erikson, citado por Hébert et al, destaca a relação de confiança que é necessária estabelecer numa investigação qualitativa entre os investigador e os sujeitos, a fim de facilitar a sua cooperação.

Depois de conquistada a confiança dos inquiridos e de lhes serem explicadas as razões do estudo a maioria dos inquiridos, nomeadamente, e por curiosidade, os de mais idade, mostraram-se completamente disponíveis para colaborar.

O registo das informações foi, na maioria dos casos, da responsabilidade dos aplicadores, tendo por base as questões colocadas aos inquiridos, ou seja, por “administração indireta” (Quivy & Copenhoudt, 2005, p. 188). Deste modo, apesar do paradigma quantitativo, em que se insere esta abordagem metodológica e instrumental, verificaram-se diversas situações em que se aplicou um paradigma mais qualitativo.

Em alguns casos, poucos, por razões várias de indisponibilidade dos inquiridos os questionários foram-lhes entregues e recolhidos posteriormente, depois de preenchidos. Em algumas situações no momento da recolha clarificaram-se alguns aspetos a preencher.

Salienta-se que, aquando da aplicação dos questionários,

foram consideradas **Aprendizagens Institucionais** todas as situações formativas disponíveis nas instituições, em que fosse possível identificar uma sequencialidade e intencionalidade tendo em vista a promoção da aquisição de competências e/ou conhecimentos, independentemente das circunstâncias da ocasião (Nico, 2011, p.20).

Como já foi referido foram aplicadas as duas versões do Q.A.I. I e II. A primeira versão, com o objetivo de caraterizar as instituições e identificar aprendizagens por elas promovidas, foi aplicada à totalidade das instituições (38) identificadas no território. A segunda versão foi aplicada a cada uma das aprendizagens, verificando-se que em três das instituições não se identificou qualquer tipo de aprendizagem, pelo que não lhes foi aplicado o Q.A.I. II. Por outro lado em algumas instituições identificaram-se várias

aprendizagens, pelo que foram aplicados um total de 67 Q.A.I. II. No total foram aplicados 105 Q.A.I..

4.4.1.2. Tratamento de dados

Romão (2008, p. 171) citando Lessard, referido por Miles e Huberman, define a fase de tratamento de dados “como a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”.

Segundo os mesmos autores a organização dos dados é fundamental pois permite ao investigador visualizar os dados representados num espaço reduzido, facilitar a comparação entre grupos de dados, planificar sínteses e permitir a utilização de dados no relatório final.

A informação recolhida a partir da aplicação dos questionários foi introduzida e analisada numa base de dados com dispositivos estatísticos próprios para o domínio das Ciências Sociais – Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), construído pela equipa do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Pereira (2008) refere que o SPSS é uma importante ferramenta informática, que possibilita a realização de cálculos complexos e a apresentação dos seus resultados de forma bastante rápida. Contudo, e para que o investigador consiga atingir o seu objetivo, há que escolher adequadamente o teste estatístico a aplicar, de acordo com as questões a que se propõe responder e interpretar corretamente os resultados estatísticos obtidos.

Depois da introdução de dados a informação foi confirmada, estabelecendo-se um cruzamento entre os dados inseridos pela técnica da equipa de investigação e pelos aplicadores. Desta forma clarificaram-se alguns aspetos relativos a abordagens mais qualitativas.

Para tratamento informático dos dados recolhidos foram utilizadas escalas de frequência, cujos resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, com recurso à metodologia de cariz mais quantitativo. Os dados foram apresentados em tabelas pois estas permitem reagrupar em linhas e colunas, num mesmo e reduzido espaço visual, um considerável número de dados quantitativos ou qualitativos recolhidos. Neste caso o estudo, a comparação e a análise dos dados quantitativos recolhidos foi facilitada pela organização em tabelas.

Após a apresentação e tratamento dos dados procedeu-se à sua análise e interpretação. Lessard, citada por Romão (2008, p.171), considera que a análise dos dados “é uma operação intelectual, que consiste na decomposição de um todo nas suas partes, com o propósito de fazer a descrição e procurar as relações entre essas partes”.

Ainda de acordo com a mesma autora Romão (2008, p.171) refere que

a interpretação é uma investigação e uma identificação dos factores, que podem explicar os resultados obtidos, tendo em conta que a análise permitirá dizer se o efeito procurado foi atingido e em que medida.

4.4.1.3. Análise documental

A análise de documentos é uma componente essencial na compreensão do contexto do estudo em questão. Contudo, como refere Carvalho (2002, p.87) há que “manter uma prática crítica face às fontes documentais, o que requer enfrentar problemas que respeitam à autenticidade, credibilidade, representatividade e que vêm a ter consequências no plano da interpretação” dos estudos de caso.

No estudo em questão a análise documental serve para completar, de alguma forma, a informação recolhida por outros métodos (observação e questionários obtidos através de contacto direto).

Numa primeira instância procedeu-se à recolha de documentos recorrendo a múltiplas fontes que pudessem favorecer as informações essenciais para a seleção do objeto de estudo e da população a estudar e numa segunda instância à sua caracterização.

Para cumprir este segundo objetivo recorreu-se a “produtos de ação” essencialmente relatórios elaborados depois de concluída uma ação onde, em alguns dos quais, também constam perspetivas futuras. (Sarmiento, 2000, p.264),

Antes de se dar início à pesquisa documental é fundamental perceber a sua pertinência e adequação relativamente às questões formuladas no momento que se estabeleceu a problemática. Desta forma a análise documental envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação presente nos documentos a analisar. Neste processo de investigação foram recolhidas informações de trabalhos anteriores, a fim de lhes acrescentar algum valor, que possa ser transmitido e aproveitado em estudos posteriores.

A pesquisa documental foi desenvolvida através da análise da carta educativa do município, do projeto educativo do agrupamento, de pareceres e recomendações, de projetos socioeducativos, de documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, de livros, de relatórios, de pesquisas e de outros documentos de relevo, assim como estudos científicos relacionados com o tema. Deste modo, os dados recolhidos na análise documental permitem uma leitura mais abrangente da realidade, mas também proporcionam, ao mesmo tempo, um melhor enquadramento para os questionários.

4.5. Avaliação da qualidade do estudo

No cálculo do grau de confiança proporcionada pela investigação, neste caso qualitativa com uma componente quantitativa, é essencial a avaliação da fiabilidade e validade do estudo.

Bell, referida por Romão (2008), considera que qualquer estudo de carácter científico deve ser sempre analisado de forma crítica, tentando perceber-se até que ponto é válido e fiável, independentemente do procedimento de recolha de dados que se utilizar.

Pires (2007), mencionando Gauthier, citado por Hébert, refere que a validade de um estudo de semblante social se relaciona com a proximidade entre o investigador e o meio em que se desenrola o estudo.

O mesmo autor, refere que Kirk e Miller, citados por Hébert, abordam o conceito de fidelidade referindo que os registos efetuados e os contextos em que ocorrem durante o trabalho no terreno são de extrema importância para a verificação desse mesmo conceito.

Yin (2001) apresenta quatro testes que podem ser utilizados para verificar a qualidade de qualquer pesquisa social empírica, realçando que devem ser aplicados ao longo do estudo e não apenas no seu início, a saber:

- i) Validade de constructo – operacionalizar as medidas aplicadas de acordo com os conceitos em estudo;
- ii) Validade interna – estabelecer uma relação causal entre fenómenos observados;
- iii) Validade externa – identificar o domínio em que se podem generalizar as conclusões a outras investigações semelhantes;

iv) Confiabilidade – evidenciar que os resultados de um estudo são os mesmos quando repetidos os procedimentos por parte de outros investigadores.

De acordo com Serrano, citado por Romão (2008), diversos autores distinguem, no âmbito da validação de uma investigação, fiabilidade externa de fiabilidade interna. Nos estudos de cariz qualitativo a fiabilidade externa não pode ser perfeita devido à complexidade inerente ao estudo. Com o intuito de criar uma determinada objetividade é frequente a referência à triangulação. Assim sendo, a validade da presente investigação será certificada através da triangulação de vários investigadores e de várias fontes de dados.

Ainda segundo Serrano, citado por Romão (2008, p. 168), “a triangulação implica reunir uma variedade de dados de distintos pontos de vista, realizar comparações múltiplas de um fenómeno único, para através de diversas intersubjetividades, tentar chegar à objetividade”.

É de realçar que, com vista a recolher informação o mais fidedigna possível, procurou-se inquirir o responsável máximo de cada instituição ou, verificando-se essa impossibilidade, a pessoa que o antecedia hierarquicamente.

Capítulo V – Apresentação, análise e interpretação/discussão dos resultados

5.1. Universo institucional na localidade de S. José da Lamarosa

Com o intuito de identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens organizadas e disponibilizadas pelas instituições da localidade de São José da Lamarosa, sede de freguesia com o mesmo nome, situada no concelho de Coruche, do período 2005-2010, foi antecipadamente realizado um rígido processo de recenseamento institucional, tendo sido identificadas 38 instituições. Volta a salientar-se que se consideraram instituição toda a pessoa coletiva, juridicamente constituída e institucionalmente ativa.

Para a identificação das instituições recorreu-se a dados disponibilizados pela Câmara Municipal de Coruche, pelo Instituto Português da Juventude, pela Junta de Freguesia de São José da Lamarosa e por elementos da comunidade, de acordo com o procedimento referido no capítulo anterior.

Tabela 14 - Instituições identificadas e inquiridas na localidade de São José da Lamarosa por setores profissionais (2005-2010)

Instituições	Frequência Absoluta
Construção Civil	2
Rações, Farinhas e Cereais	1
Mecânico/ Bate chapas	2
Sapateiro	1
Máquinas, terraplanagens	2
Silvicultura e exploração agrícola	3
Associações culturais	2
Associação de solidariedade social	1
Associação desportiva	1
Combustíveis e Lubrificantes	1
Mini Mercado/ mercearia	3
Cabeleireira	1
Cafés	3
Carpintaria	2
Coro Infantil e Juvenil	1

Escola Básica 1º Ciclo	1
Exploração Florestal	1
Extensão de Saúde	1
Farmácia	1
Florista	1
Jl da Lamarosa	1
Alfaiataria	1
Junta de Freguesia	1
Barbeiro e Mediador de Seguros	1
Padaria	1
Taberna	1
Consulting	1
Total	38

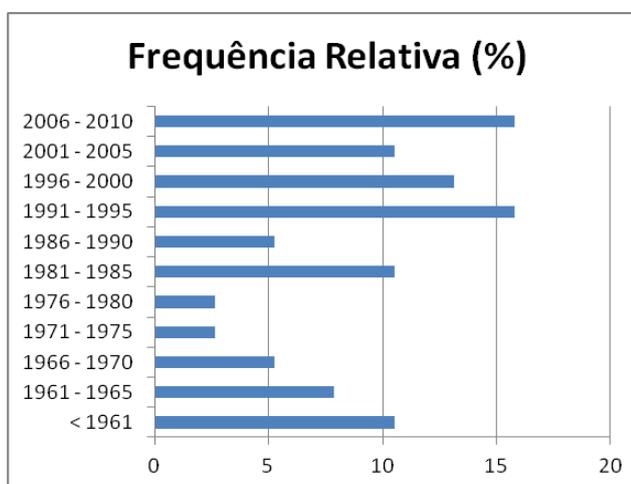
Foram selecionadas as instituições com caráter educativo, considerando a existência de ambientes estruturados de aprendizagem formais e não formais nessas instituições. Considerou-se ainda a possibilidade desses ambientes originarem novas ofertas educativas, facilitadoras da melhoria e consolidação das aprendizagens. Através da análise dos dados recolhidos e do seu respetivo tratamento pretende-se conhecer as instituições consideradas no estudo, identificar atividades que compreendam aprendizagens, caracterizar os ambientes de grupos existentes e identificar parcerias.

Um dos aspetos identificados através da aplicação do Q.A.I. I foi a distribuição, ao longo do tempo, do momento de fundação das instituições inquiridas. Esta informação encontra-se disponível na Tabela 15 e no Gráfico 2.

Tabela 15 - Data da fundação das instituições

Data de Fundação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
< 1961	4	11
1961 – 1965	3	8
1966 – 1970	2	5
1971 – 1975	1	3
1976 – 1980	1	3
1981 – 1985	4	11
1986 – 1990	2	5
1991 – 1995	6	16
1996 – 2000	5	13
2001 – 2005	4	11
2006 – 2010	6	16
Total	38	100

Gráfico 2 - Data da fundação das instituições



Da análise da informação contida na Tabela 15 e no Gráfico 2, verifica-se o seguinte:

a) Existiu uma regressão progressiva da fundação das instituições até ao início da década de 80, sendo que a partir desta data se concentra a fundação da maioria das instituições (27 instituições);

b) O período mais dinâmico na formação das instituições na localidade de São José da Lamarosa ocorreu entre os anos 1991 e 2010, durante o qual foram criadas 21 instituições;

c) O período menos dinâmico na formação das instituições da localidade de São José da Lamarosa ocorreu entre os anos 1971 e 1980, durante o qual foram criadas apenas 2 instituições;

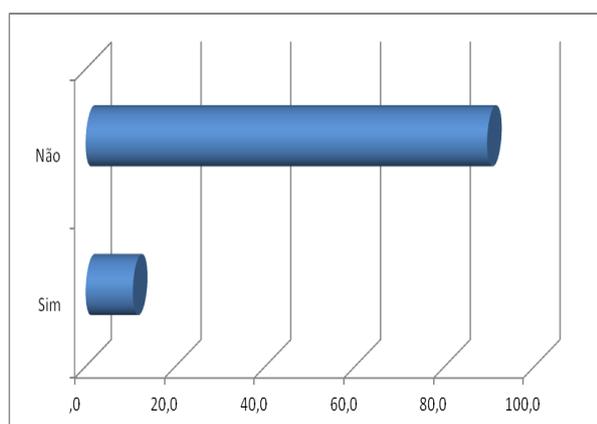
d) Após a análise da data de fundação das instituições da localidade de São José da Lamarosa, evidencia-se que o período onde se insere o 25 de abril de 1974 e o período até 1980 vivificaram uma estagnação na tendência de regressão mencionada na alínea a). A partir de 1980 patenteia-se um período de grande empreendedorismo na criação de instituições. Convém referir que as instituições aqui tratadas são aquelas que se encontravam ativas durante o período em estudo (2005-2010), pelo que terão existido outras que entretanto já foram extintas.

Outro aspeto passível de ser analisado através do Q.A.I. I refere-se à interrupção da atividade das instituições inquiridas. Desta forma apresentam-se os resultados na Tabela 16 e no Gráfico 3.

Tabela 16 - Interrupção da atividade das instituições

Existência de Interrupção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	4	10,5
Não	34	89,5
Total	38	100,0

Gráfico 3 - Interrupção da atividade das instituições



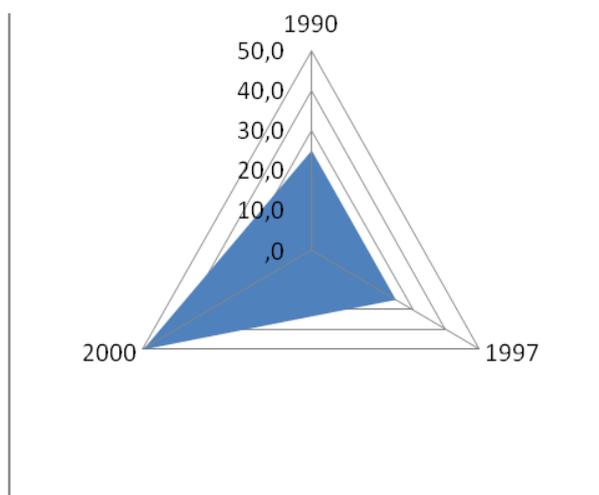
Da análise à Tabela 16 e ao Gráfico 3 verifica-se que quase 90% das instituições têm apresentado uma atividade contínua desde a data da sua fundação até ao período em estudo. Existiram, no entanto, quatro instituições que viram a sua atividade interrompida durante um determinado período de tempo. Estas interrupções foram motivadas por questões financeiras ou por razões pessoais por parte dos proprietários/sócios.

Ultrapassados os motivos que levaram à cessação das instituições estas reiniciaram as atividades. A data de reinício traduz-se através da Tabela 17 e do Gráfico 4.

Tabela 17 - Data de reinício da atividade

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1990	1	25,0
1997	1	25,0
2000	2	50,0
Total	4	100,0

Gráfico 4 - Data de reinício da atividade



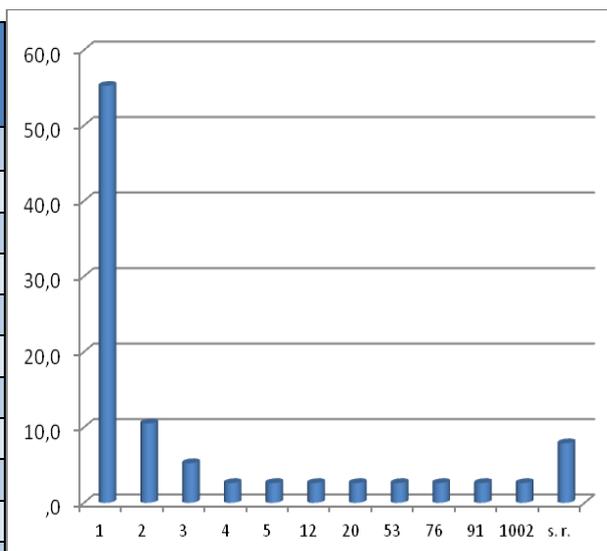
Da análise à Tabela 17 e ao Gráfico 4 verifica-se que as instituições que interromperam a sua atividade a reiniciaram durante o apogeu empreendedorístico referido aquando a análise do ano de fundação das instituições. Este reinício coincidiu com a data de início de grande parte das instituições da localidade em estudo.

Outro aspeto constante no questionário aplicado referia-se ao número de sócios das instituições inquiridas. Neste âmbito, a informação recolhida encontra-se disponível na Tabela 18 e no Gráfico 5.

Tabela 18 - Número de sócios/ proprietários das instituições

Número de Sócios /Proprietários	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1	21	55,3
2	4	10,5
3	2	5,3
4	1	2,6
5	1	2,6
12	1	2,6
20	1	2,6
53	1	2,6
76	1	2,6
91	1	2,6
1002	1	2,6
Sem resposta	3	7,9
Total	38	100,0

Gráfico 5 - Número de sócios/ proprietários das instituições



Legenda: s. r. – sem resposta

Da análise da informação da Tabela 18 e do Gráfico 5, pode-se verificar o seguinte:

- a) Mais de metade das instituições inquiridas (55,3% do universo) tinha apenas um sócio, o proprietário, correspondente a pequenas empresas que se dedicam ao comércio e a pequenos serviços;
- b) 10 instituições têm entre 2 a 20 sócios, encontrando-se os dados bastante dispersos, incluindo-se nesta categoria as instituições empresariais que tinham mais do que o proprietário e as pequenas associações com número limitado de sócios;
- c) 3 instituições têm entre 53 a 91 sócios, salientando-se uma com mais de um milhar de sócios. Estas instituições correspondem a associações culturais e desportivas e representam um potencial humano bastante significativo para uma freguesia com 2017 habitantes, recenseados no período de estudo.

5.1.1. A natureza jurídica e estatutária das instituições

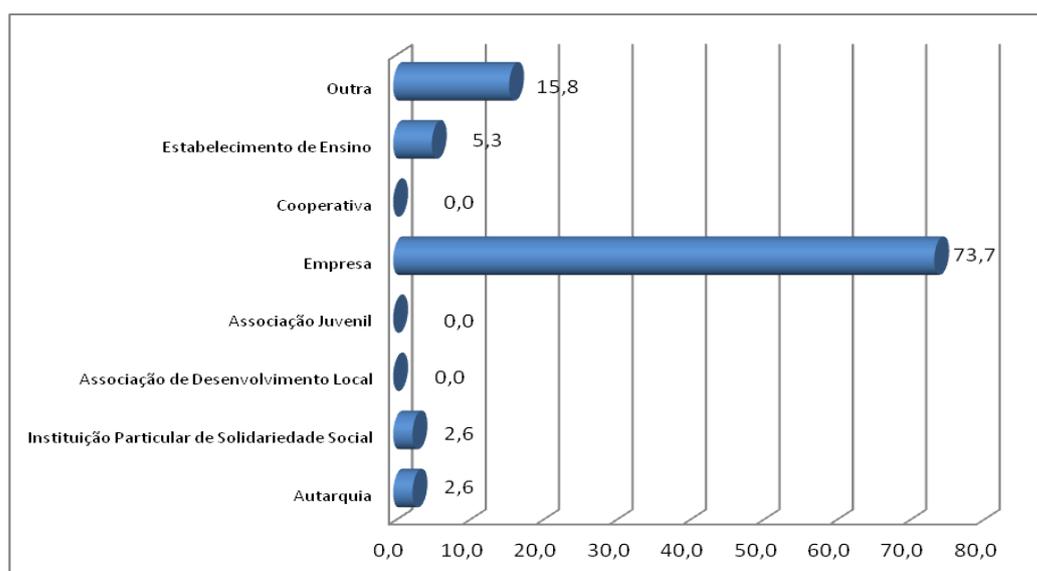
No que concerne à natureza jurídica do universo inquirido, a informação recolhida encontra-se disponível na Tabela 19 e no Gráfico 6.

Tabela 19 - Natureza jurídica das instituições

Natureza Jurídica	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Autarquia	1	2,6
Instituição Particular de Solidariedade Social	1	2,6
Associação de Desenvolvimento Local	0	0,0
Associação Juvenil	0	0,0
Empresa	28	73,7
Cooperativa	0	0,0
Estabelecimento de Ensino	2	5,3
Outra	6	15,8
Total	38	100,0

Nota: Outra – associação cultural, associação desportiva, associação juvenil, estabelecimento de saúde, serviços e grupo de crianças até aos 15 anos.

Gráfico 6 - Natureza jurídica das instituições



Da leitura da informação presente na Tabela 19 e no Gráfico 6 verifica-se o seguinte:

- Do universo de instituições inquiridas 28, o que corresponde a 73,7% dos casos identificados, eram empresas. Como já foi referido anteriormente, correspondem a microempresas com um número reduzido de sócios/ proprietários;
- Foram identificadas 6 instituições de outras naturezas (associação cultural, associação desportiva, associação juvenil, estabelecimento de saúde, serviços e

grupo de crianças até aos 15 anos), o que corresponde a 15,8% das instituições inquiridas;

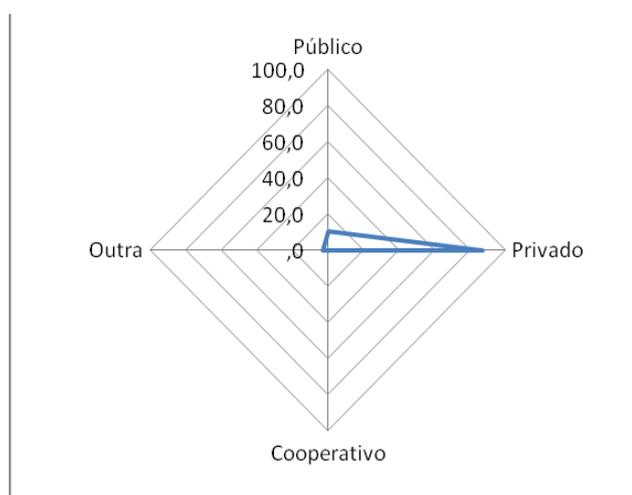
c) As restantes 4 instituições dizem respeito a estabelecimentos de ensino, autarquia e instituição particular de solidariedade social, o que corresponde a 10,5% do universo.

Em relação à natureza estatutária das instituições inquiridas, a informação recolhida encontra-se na Tabela 20 e no Gráfico 7.

Tabela 20 - Natureza estatutária das instituições

Natureza Estatutária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Público	4	10,5
Privado	33	86,8
Cooperativo	0	0,0
Outra	1	2,6
Total	38	100,0

Gráfico 7 - Natureza estatutária das instituições



Ao analisar-se a Tabela 20 e o Gráfico 7 verifica-se que predominam instituições pertencentes ao setor privado, perfazendo um total de 33 instituições, o que corresponde a 86,8% das instituições inquiridas. As instituições públicas, em minoria, representam apenas 10,5% das instituições correspondem aos estabelecimentos de ensino, posto de saúde e junta de freguesia.

5.1.2. A área de atividade institucional

Ao serem aplicados os Q.A.I. I às 38 instituições identificadas, tentou-se caracterizar o seu âmbito de atividade económica e funcional.

A informação recolhida evidencia-se nas Tabelas 21 e 22 e no Gráfico 8.

Tabela 21 - Área de atividade

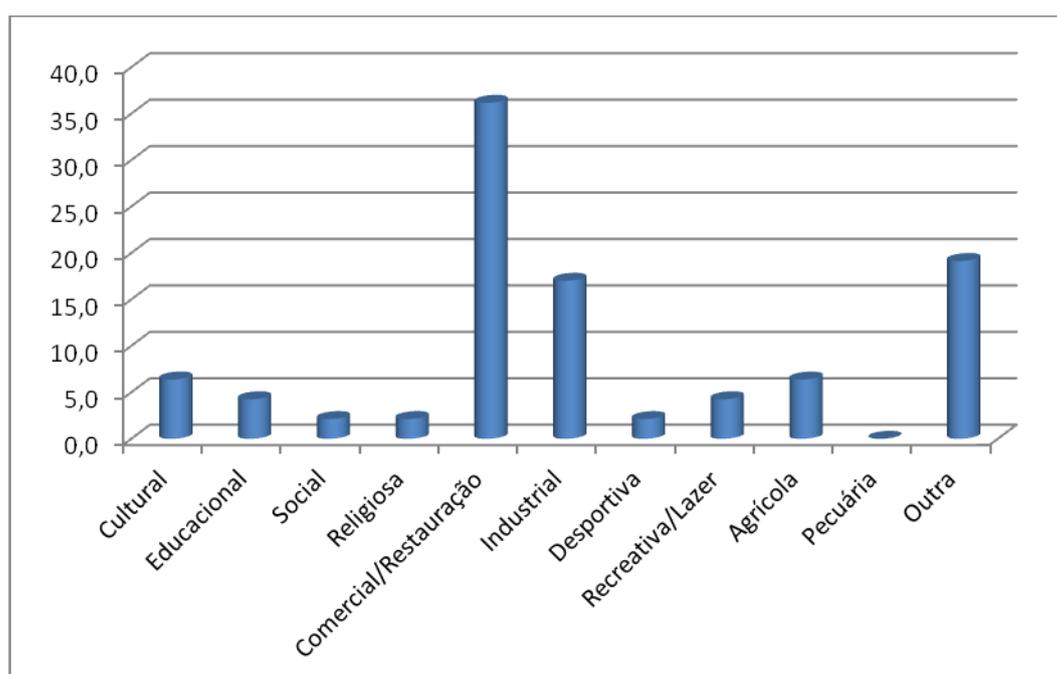
Área de atividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Cultural	3	6,4
Educacional	2	4,3
Social	1	2,1
Religiosa	1	2,1
Comercial/Restauração	17	36,2
Industrial	8	17,0
Desportiva	1	2,1
Recreativa/Lazer	2	4,3
Agrícola	3	6,4
Pecuária	0	0,0
Outra	9	19,1
Totais	47	100,0

Tabela 22 - Outra área de atividade

Área de atividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Construção Civil	2	4,3
Consultadoria	1	2,1
Serviço Público	1	2,1
Oficina manual	1	2,1
Prestação de serviços de saúde	1	2,1
Serviços	1	2,1
Silvicultura	2	4,3
Totais	9	19,1

Para além das áreas de atividade possíveis de assinalar no questionário, representadas na Tabela 21, foram identificadas outras áreas de atividade que foram organizadas através da Tabela 22. Realça-se que apesar de terem sido inquiridas apenas 38 instituições foram identificadas 47 áreas de atividade, pois alguns dos inquiridos consideraram que na sua instituição se desenvolveu em mais do que uma área de atividade.

Gráfico 8 - Área de atividade



Analisando as Tabelas 21 e 22 e o Gráfico 8 verifica-se o seguinte:

- a) 17 atividades, o que corresponde a 36,2% do universo inquirido, reportam-se ao comércio, ou seja, são pequenas microempresas do setor comercial ;
- b) 8 atividades, o que corresponde a 17% do universo inquirido, reportam-se à atividade industrial, essencialmente à pequena indústria;
- c) 3 atividades, o que corresponde a 6,4% do universo inquirido, reportam-se à atividade cultural;
- d) Outras 3 atividades, o que corresponde a 6,4% do universo inquirido, reportam-se à atividade agrícola;
- e) Apenas 2 atividades, o que corresponde a 4,3 % do universo inquirido, se encontravam diretamente relacionadas com a área educacional. De acordo com os questionários estas atividades correspondem a uma Escola Básica do 1º Ciclo e ao Jardim de Infância;
- f) As restantes atividades encontram-se dispersas por diversas áreas;
- g) É de realçar que, tendo a localidade em estudo fortes ligações com a silvicultura, apenas foram identificadas 2 atividades nesta área, o que corresponde a 4,3% do universo inquirido.

O facto de se classificarem as instituições de acordo com a área de atividade permitiu caracterizar as instituições do território em estudo do ponto de vista cultural, educacional, económico, desportivo, entre outros. Este aspeto ajusta-se aos objetivos do estudo.

Se se agruparem as áreas de atividade por setores verifica-se que 5 atividades inserem-se no setor primário, 8 atividades no setor secundário e 33 atividades no setor terciário, correspondendo, respetivamente, a 10,7%, 17% e 72,3% do universo inquirido.

Verifica-se que prevaleceu a atividade económica no conjunto de atividades que o estudo identificou. Se se adicionarem todos os registos de atividades da área comercial, restauração, indústria, agricultura e silvicultura, existe um conjunto de 33 atividades de âmbito económico desenvolvidas pelas instituições de São José da Lamarosa, o que corresponde a 70,3% do universo de registo de atividades identificado.

O grupo de atividades relacionadas com as dimensões cultural e educacional apresenta apenas 5 referências, o que corresponde a 10,7% do universo de registo de atividades identificado.

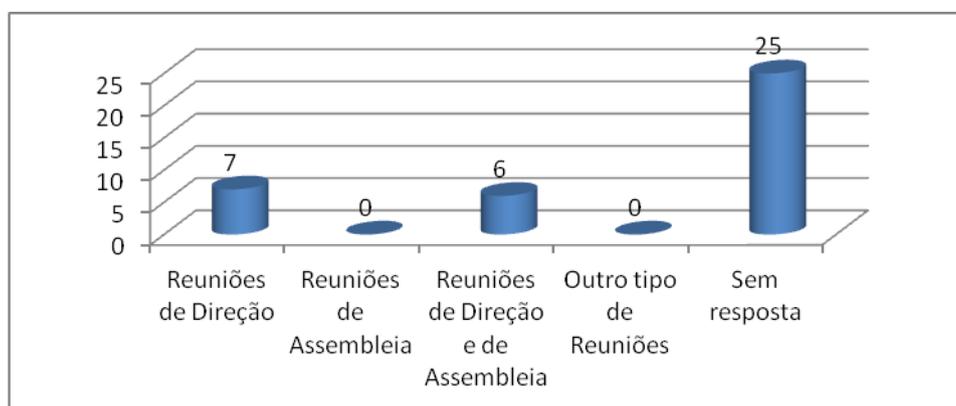
5.1.3. Os órgãos sociais e a organização interna das instituições

A partir da análise da Tabela 23 e do Gráfico 9 que se seguem verifica-se que, das 38 instituições inquiridas, apenas 13 (correspondente a 34,2%) indicam a realização de reuniões de direção, sendo que 6 das quais realizam também reuniões de assembleia. As restantes 25 instituições, o que corresponde a 65% do universo inquirido, não realizam quaisquer tipo de reuniões.

Tabela 23 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições

Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Apenas reuniões de Direção	7	18,4
Apenas reuniões de Assembleia	0	0,0
Reuniões de Direção e de Assembleia	6	15,8
Outro tipo de Reuniões	0	0,0
Sem resposta	25	65,8
Totais	38	100,0

Gráfico 9 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições



Das 13 instituições que realizaram reuniões de direção, 11 (28,9% do universo inquirido) indicaram fazê-lo com regularidade. A partir dos dados obtidos através da aplicação do Q.A.I. I verifica-se que de entre as 11 instituições que realizam reuniões de direção com regularidade 6 indicaram reunir trimestralmente, 3 mensalmente, 1 de 2 em 2 meses e 1 quinzenalmente.

As 6 instituições que referiram realizar reuniões de assembleia indicaram fazê-lo com regularidade. A partir dos dados obtidos através da aplicação do Q.A.I. I verifica-se

que de entre as 6 instituições que realizam reuniões de assembleia com regularidade 4 indicaram reunir anualmente, 1 semestralmente e 1 trimestralmente.

A periodicidade com que se realizam as reuniões de direção e assembleia pode ser analisada a partir da observação da Tabela 24 e dos Gráficos 10 e 11.

Tabela 24 - Periodicidade e registos dos Órgãos Sociais nas Instituições.

Periodicidade e registos dos Órgãos Sociais		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Reuniões de Direção	Periodicidade	Periódicas	11	28,9
		Pontuais	2	5,3
		Sem resposta	0	0,0
	Registos	Com Atas	11	28,9
		Sem Atas	0	0,0
		Sem resposta	2	5,3
Reuniões de Assembleia	Periodicidade	Periódicas	6	15,8
		Pontuais	0	0,0
		Sem resposta	0	0,0
	Registos	Com Atas	5	13,2
		Sem Atas	0	0,0
		Sem resposta	1	2,6

Gráfico 10 - Reuniões de Direção

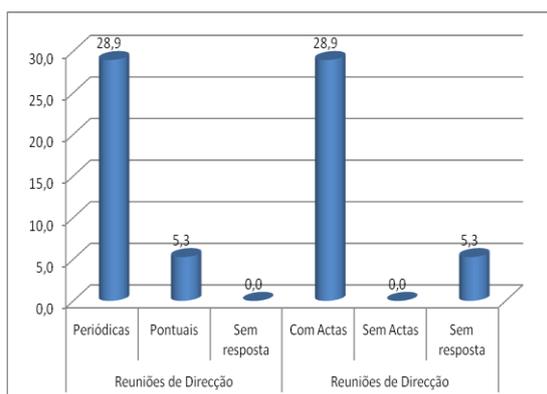
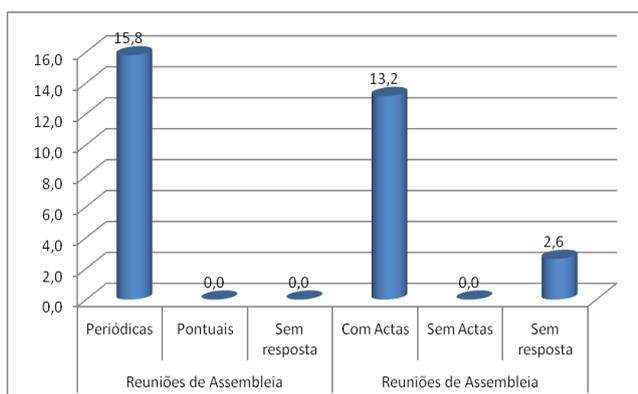


Gráfico 11 - Reuniões de Assembleia



Da leitura da informação da Tabela 24 e dos Gráficos 10 e 11 pode, ainda, concluir-se o seguinte:

a) Relativamente às Reuniões de Direção (referidas por 34,2% do universo inquirido) 11 dessas 13 instituições referem que registam os assuntos tratados através de uma ata;

b) 5, das 6 instituições que referiram realizar as Reuniões de Assembleia, produziram atas desse evento;

c) Apesar de ser uma minoria, o número de instituições que realizou reuniões de Direção e de Assembleia foi significativo (34,2% realizam reuniões de Direção, sendo que 15,8% realizam também reuniões de Assembleia).

No que concerne à organização do trabalho, um dos requisitos do processo de inquérito prendeu-se com o conhecimento da existência de documentos organizadores do trabalho das instituições. Neste âmbito, uma primeira variável estudada foi a existência do Plano Anual de Atividades, de acordo com a informação apresentada na Tabela 25, que se segue.

Tabela 25 - Plano Anual de Atividades (P.A.A.) nas instituições

Existência de P.A.A.	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	7	18,4
Não	30	78,9
Sem Resposta	1	2,6
Total	38	100,0

Da análise da Tabela 25, pode-se concluir o seguinte:

a) A maioria das instituições inquiridas na localidade de São José da Lamarosa, com atividade registada no período de 2005-2010, não possuía Plano Anual de Atividades. De facto, 30 instituições (o que corresponde a 78,9% do universo) referiu não possuir esse documento;

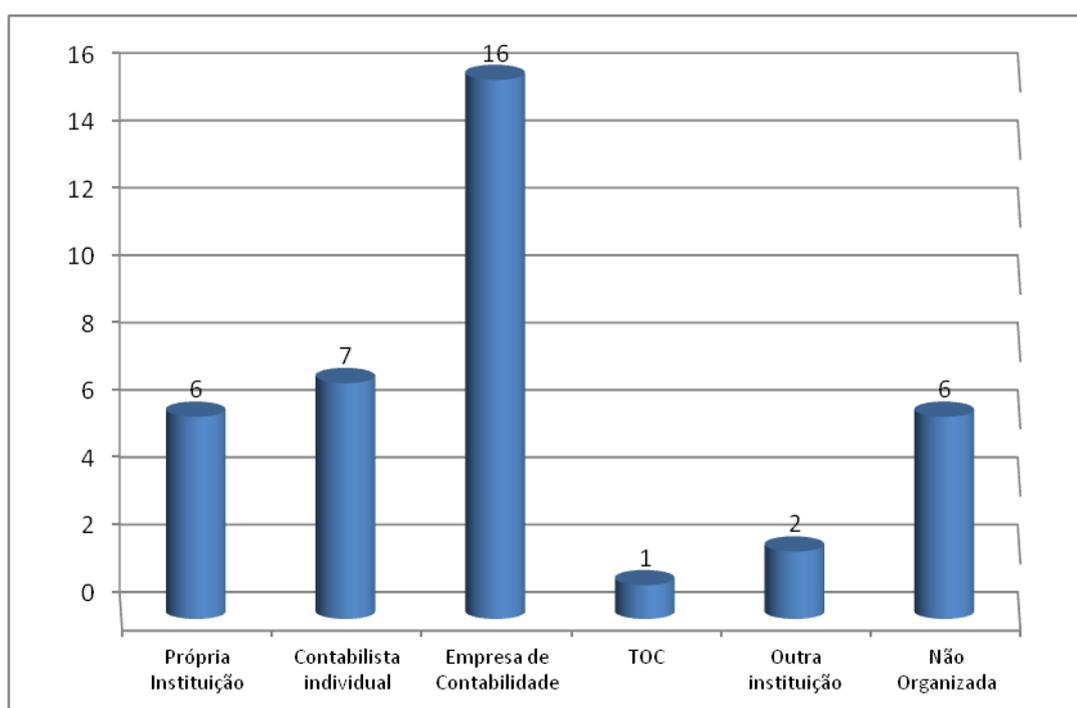
b) Apenas 7 instituições inquiridas (o que corresponde a 18,4% do universo) possuía Plano Anual de Atividades.

Um outro aspeto estruturante da vida institucional diz respeito à organização contabilística. A Tabela 26 e o Gráfico 12 evidenciam as informações recolhidas neste âmbito.

Tabela 26 - Contabilidade nas instituições

Tipo de Contabilidade		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Organizada	Contabilista individual	7	18,4
	Empresa de Contabilidade	16	42,1
	Própria Instituição	6	15,8
	Técnico Oficial de Contas	1	2,6
	Outra Instituição	2	5,3
Não Organizada		6	15,8
Sem resposta		0	0
Totais		38	100,0

Gráfico 12 - Contabilidade nas instituições



Da análise da informação realizada a partir da Tabela 26 e do Gráfico 12 verifica-se o seguinte:

a) 32 instituições, o que corresponde a 84,2% do universo identificado e inquirido, possuem contabilidade organizada, sendo que:

i) Em 16 dessas instituições a contabilidade é organizada por uma empresa de contabilidade;

ii) Em 7 instituições a contabilidade é organizada por um contabilista individual;

iii) Em 6 instituições a contabilidade é organizada pela própria empresa. A partir dos dados recolhidos com o Q.A.I. I, e ao procurar identificar os elementos da empresa que organizam a contabilidade, verifica-se que é organizada pelos proprietários, familiares, escriturários, bancários e TOC;

b) Apenas 6 instituições não possuem contabilidade organizada, o que corresponde a 15,8% do universo identificado e inquirido.

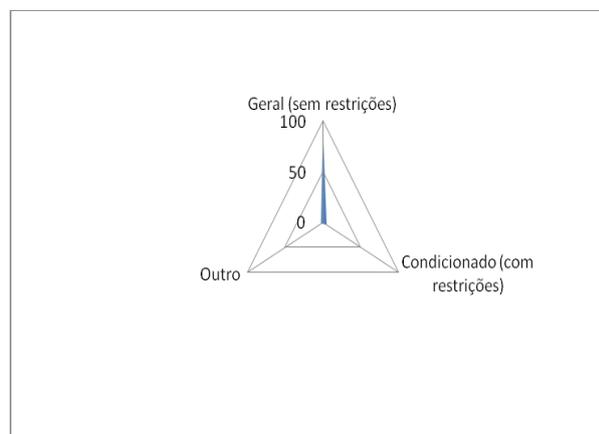
5.1.4. O vínculo entre as pessoas e as instituições

Segue-se a informação relativa ao acesso público às instituições inquiridas no presente estudo.

Tabela 27 - Acesso do público às instituições

Acesso ao público	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (sem restrições)	35	92,0
Condicionado (com restrições)	2	5,0
Outro	1	3,0
Totais	38	100,0

Gráfico 13 - Acesso do público às instituições



Da análise da tabela e do gráfico anteriores verifica-se o seguinte:

a) 35 instituições, ou seja, 92% das instituições inquiridas não colocam restrições ao acesso do público em geral;

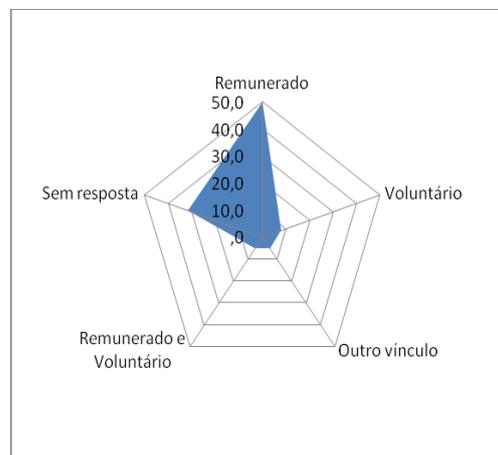
b) 2 instituições, o que corresponde a 5% do universo inquirido, colocam restrições ao público em geral. Uma dessas instituições apresenta restrições por se tratar de uma instituição educacional, com um espaço condicionado a estranhos, e outra por ser um cabeleireiro apenas feminino.

Relativamente ao vínculo estabelecido com as instituições inquiridas elaborou-se a seguinte tabela:

Tabela 28 - Vínculo institucional

Vínculo Pessoal	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Remunerado	19	50,0
Voluntário	3	7,9
Outro vínculo	2	5,3
Remunerado e Voluntário	2	5,3
Sem resposta	12	31,6
Total	38	100,0

Gráfico 14 - Vínculo institucional



Tendo em consideração a Tabela 28 e o Gráfico 14, verifica-se o seguinte:

- Metade das instituições (19) possuem pessoal remunerado;
- As 12 instituições que correspondem ao item “sem resposta” são instituições constituídas apenas pelo proprietário, sem empregados, ou instituições onde se verificou a presença de familiares, que são simultaneamente funcionários da empresa. Mais uma vez se verifica a existência de microempresas de cariz familiar;
- Em 3 instituições todos os elementos são voluntários;
- Existem 2 instituições que possuem simultaneamente pessoal remunerado e voluntário. Estes últimos são associações culturais e desportivas;
- Em 2 instituições foi identificado outro vínculo. A partir do questionário Q.A.I. I verifica-se que este vínculo se refere à atribuição de uma comissão à percentagem e um outro à colaboração da esposa.

5.1.5. O funcionamento quotidiano das instituições

Relativamente ao funcionamento do quotidiano das instituições tratou-se, em primeiro lugar, do período de funcionamento das instituições, organizando-se a informação através da tabela que se segue.

Tabela 29 - Período de funcionamento das instituições

Período de funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Contínuo (todo o ano)	35	83,3
Em determinadas alturas do ano	2	4,8
Pontualmente	1	2,4
Outro	3	7,1
Totais	41	100,0

Da Tabela 29 pode-se verificar o seguinte:

- a) 35 instituições referiram ter um funcionamento contínuo, ou seja, ao longo de todo o ano. Destes 27 referiram ter funcionamento diário e 3 semanal;
- b) 2 instituições referiram funcionar apenas em determinadas alturas do ano, verão e primavera (atividades sazonais relacionadas com a agricultura e silvicultura);
- c) 1 instituição referiu funcionar apenas pontualmente (de quarta-feira a sábado), uma vez que a reduzida quantidade de vendas não justifica a abertura da instituição durante mais dias;
- d) 3 instituições referiram ainda outro período de funcionamento: 2 encerram apenas ao domingo e uma outra encerra ao domingo e ao sábado desenvolve uma atividade diferente da semanal – apoio domiciliário. É pelo facto de 3 instituições terem referido outro período de funcionamento, além do contínuo, que foram identificadas 41 evidências num total de 38 instituições

A fim de caracterizar o horário de funcionamento intitucional apresentam-se os dados recolhidos na Tabela 30.

Tabela 30 - Horário de funcionamento das instituições

Horário de funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (laboral)	17	44,7
Reduzido (um período/pós laboral)	2	5,3
Pontual	3	7,9
Outro	16	42,1
Sem resposta	0	0,0
Totais	38	100,0

A partir da análise da tabela anterior verifica-se o seguinte:

- a) 17 instituições, o que corresponde a 44,7% do universo inquirido, funciona em horário geral (foi considerado horário geral o horário laboral ou o horário comum das instituições da sociedade civil);
- b) 16 instituições, o que corresponde a 42,1% das instituições inquiridas, referiu outro horário de funcionamento. Estes horários possuem intervalos de tempo diferentes do geral/laboral. Destas destacam-se 5 instituições, o que corresponde a 13,2% do universo inquirido, onde foi referida a isenção de horário;
- c) 3 instituições funcionam em horário pontual, referindo ocasiões festivas, missas, alguns fins de semana ou domingos para funcionamento;
- d) 2 instituições referiram funcionar num horário reduzido, ocorrido num determinado período ou pós laboral. Nesta categoria encontravam-se instituições de cariz cultural.

5.1.6. As parcerias institucionais

No que concerne à última variável considerada para caracterizar o universo institucional, o estabelecimento de parcerias, a informação recolhida encontra-se representada através da Tabela 31 e dos Gráficos 15 e 16.

Tabela 31 - Parcerias institucionais

Parcerias institucionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Parcerias Com Protocolo	11	28,9
Parcerias Sem Protocolo	13	34,2
Parcerias com protocolo e parcerias sem protocolo	4	10,5
Outro	0	0,0
Não se aplica	10	26,3
Totais	38	100,0

Gráfico 15 - Parcerias institucionais

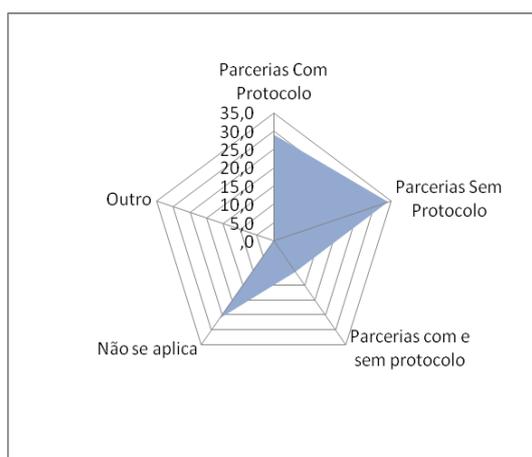
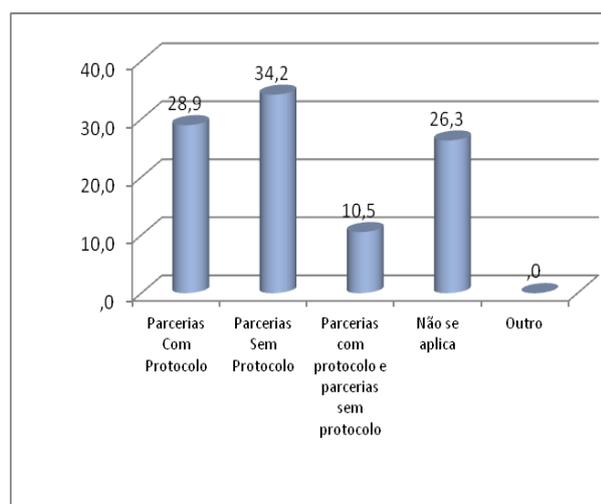


Gráfico 16 - Parcerias institucionais



Relativamente ao relacionamento interinstitucional foi referido o seguinte:

a) A maioria das instituições inquiridas (28, que correspondem a 73,6% do universo) estabelece parcerias com outras instituições durante o desenvolvimento das suas atividades, contudo apenas 15 instituições realizam protocolos (o que corresponde a 39,4% do universo). Outras 13 instituições realizam parcerias sem protocolos;

b) Apenas 10 instituições, o que corresponde a 26,3% do universo, não realizam protocolos no desenvolvimento das suas atividades;

c) As instituições mais referidas como parceiras no desenvolvimento da atividade das instituições inquiridas são:

i) Câmara Municipal de Coruche, referida 6 vezes;

iii) Junta de Freguesia de São José da Lamarosa e associações culturais, nomeadamente Ranchos Folclóricos, referidos 5 vezes cada;

iv) Escola Básica do 1º Ciclo da Lamarosa, referida 4 vezes;

v) Centro de Dia da Lamarosa, referido 3 vezes;

vi) IPSS, cafés e outros pequenos estabelecimentos comerciais, CTT, Escola Profissional de Coruche, empresas de formação e empresas de prestação de serviços foram também referidos como parceiros das instituições inquiridas.

Salienta-se que aquando da aplicação dos questionários se abordavam as parcerias interinstitucionais os inquiridos manifestaram dificuldades na sua identificação, contudo quando se passava para a abordagem dos projetos desenvolvidos foram referidos inúmeros parceiros esquecidos anteriormente.

5.2. Universo das Aprendizagens Institucionais na localidade de S. José da Lamarosa

Foram identificadas 67 Aprendizagens Institucionais em 32 das 38 instituições inquiridas na localidade de São José da Lamarosa no período 2005-2010. A fim de cumprir os objetivos do presente estudo seguem-se as caracterizações das referidas aprendizagens.

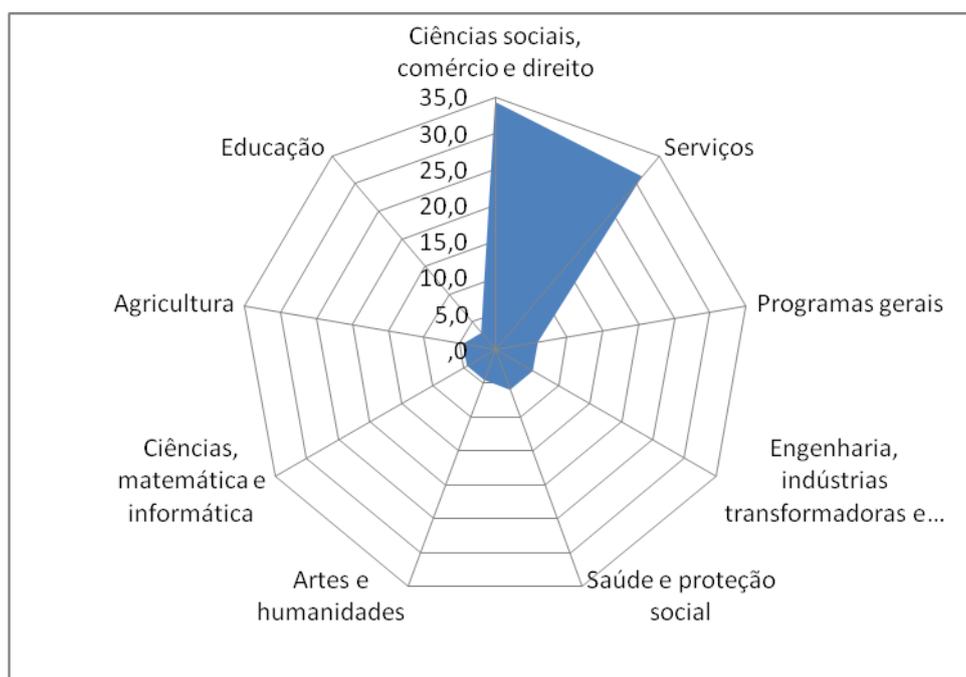
5.2.1. Área das Aprendizagens Institucionais

A fim de se classificar e organizar o universo das aprendizagens institucionais identificadas, recorreu-se à Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF), de acordo com o estabelecido na Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. Deste modo adotou-se como critério de organização a estruturação da CNAEF, em três categorias hierarquicamente organizadas (grandes grupos, áreas de estudo e áreas de educação e formação). A partir do primeiro critério – grandes grupos – obteve-se a Tabela 32 e o Gráfico 17.

Tabela 32 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos)

CNAEF - Grandes Grupos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências sociais, comércio e direito	23	34,3
Serviços	21	31,0
Programas gerais	4	6,0
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	4	6,0
Saúde e proteção social	4	6,0
Artes e humanidades	3	4,0
Ciências, matemática e informática	3	4,5
Agricultura	3	4,0
Educação	2	3,0
Totais	67	100

Gráfico 17 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos)

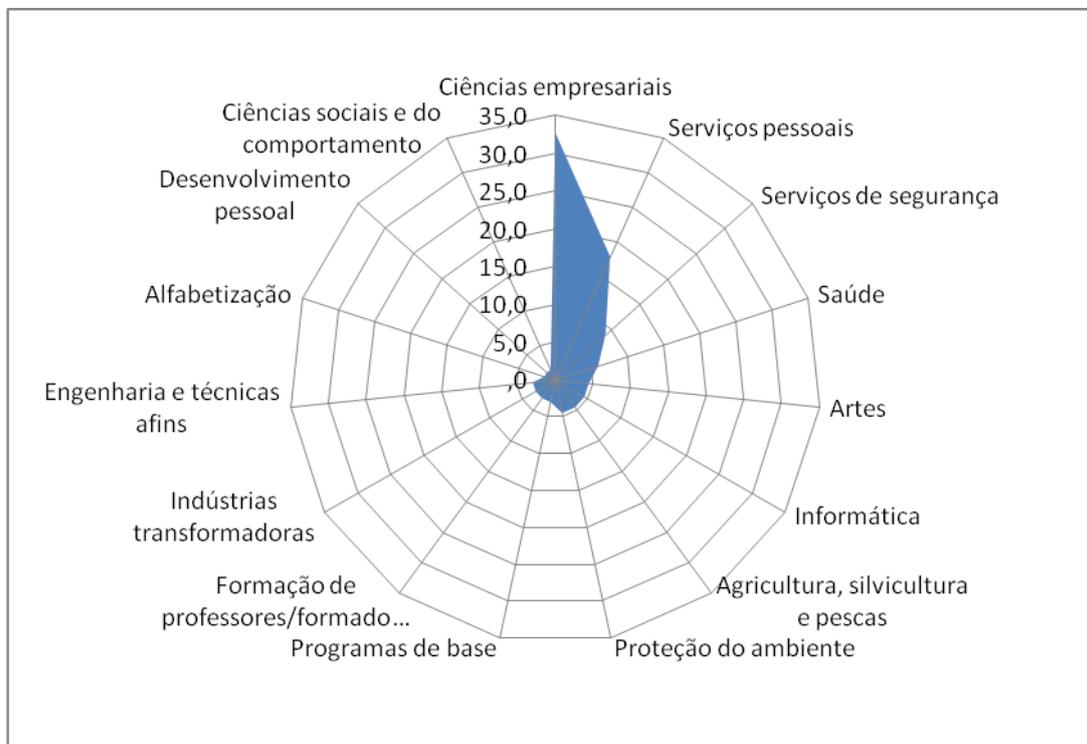


A partir do segundo critério – áreas de estudo – obteve-se a Tabela 33 e o Gráfico 18.

Tabela 33 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de estudo)

CNAEF - Áreas de Estudo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências empresariais	22	32,8
Serviços pessoais	12	17,9
Serviços de segurança	6	9,0
Saúde	4	6,0
Artes	3	4,5
Informática	3	4,5
Agricultura, silvicultura e pescas	3	4,5
Proteção do ambiente	3	4,5
Programas de base	2	3,0
Formação de professores/formadores e ciências da educação	2	3,0
Indústrias transformadoras	2	3,0
Engenharia e técnicas afins	2	3,0
Alfabetização	1	1,5
Desenvolvimento pessoal	1	1,5
Ciências sociais e do comportamento	1	1,5
Totais	67	100

Gráfico 18 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de estudo)



A partir do terceiro critério – áreas de educação e formação – obteve-se a Tabela 34.

Tabela 34 - Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Áreas de Educação e Formação)

CNAEF - Áreas de educação e formação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Enquadramento na organização/empresa	19	28,4
Turismo e lazer	7	10,4
Segurança e higiene no trabalho	6	9,0
Informática na ótica do utilizador	3	4,5
Agricultura, silvicultura e pescas - programas não classificados noutra área de formação	3	4,5
Proteção do ambiente	3	4,5
Desporto	3	4,5
Programas de base	2	3,0
Formação de professores e formadores de áreas tecnológicas	2	3,0
Artes do espetáculo	2	3,0
Gestão e administração	2	3,0
Enfermagem	2	3,0
Alfabetização	1	1,5
Desenvolvimento pessoal	1	1,5
Artesanato	1	1,5
Ciências sociais e do comportamento - programas não classificados noutra área de formação	1	1,5
Finanças, banca e seguros	1	1,5
Eletrónica e automação	1	1,5
Construção e reparação de veículos a motor	1	1,5
Indústrias alimentares	1	1,5
Materiais (indústrias da madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros)	1	1,5
Ciências farmacêuticas	1	1,5
Serviços de apoio a crianças e jovens	1	1,5
Cuidados de beleza	1	1,5
Serviços pessoais - programas não classificados noutra área de formação	1	1,5
Totais	67	100

Da análise da informação organizada nas tabelas e gráficos anteriores verifica-se o seguinte:

a) Predominam as aprendizagens relacionadas com os contextos organizacionais das empresas (22 referências, que correspondem a 32,8% do total). Neste grupo destacam-se as aprendizagens decorrentes das atividades profissionais dos proprietários das empresas e dos seus colaboradores (19 referências, que corresponde a 28,4 do total);

b) Destacam-se também as áreas de estudo “Serviço Pessoais” e “Serviços de Segurança”, com 12 referências, correspondente a 17,9% do total, e 6 referências, correspondendo a 9% do total. Neste grupo destacam-se as aprendizagens decorrentes da organização de atividades, principalmente, por parte de associações desportivas e culturais, classificada pela área de educação e formação da CNAEF “Turismo e lazer”, com 7 referências, o que corresponde a 10,4% do universo. Da necessidade de formação para garantir o licenciamento formal de funcionamento, destaca-se a área de educação e formação classificada pela CNAEF “Segurança e higiene no trabalho”, com 6 referências, que corresponde a 9% do universo;

c) Pouco referenciada, com apenas 2 referências, correspondentes a 3% do total, foi a área “Programas de base”, à qual correspondem atividades de aprendizagem no âmbito da construção e desenvolvimento de competências básicas em diferentes domínios da literacia;

d) Relativamente ao primeiro critério da CNAEF – Grandes grupos – destacam-se as áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, com 23 referências (o que corresponde a 34,3% do total) e Serviços com 21 referências (o que corresponde a 31% do total).

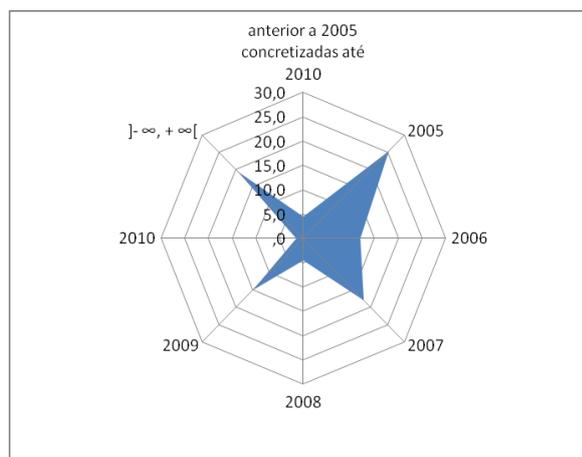
5.2.2. Os momentos das Aprendizagens Institucionais

No que concerne aos momentos de início das aprendizagens institucionais registou-se a informação que se apresenta na Tabela 35 e Gráfico 19.

Tabela 35 - Início das Aprendizagens Institucionais

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Anterior a 2005 concretizadas até 2010	3	4,5
2005	17	25,4
2006	8	11,9
2007	12	17,9
2008	3	4,5
2009	10	14,9
2010	1	1,5
]- ∞, + ∞[13	19,4
Totais	67	100,0

Gráfico 19 - Início das Aprendizagens Institucionais



A partir da análise da Tabela 35 e Gráfico 19, pode-se verificar o seguinte:

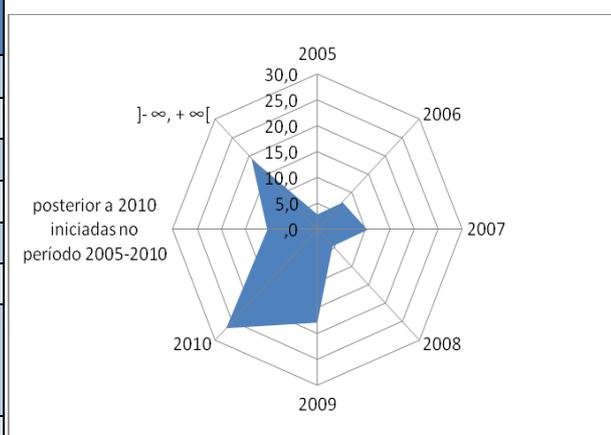
- Foi no ano de 2005 que se iniciaram o maior número de aprendizagens, registando-se 17 ocorrências, o que corresponde a 25,4% do universo;
- Em segundo lugar destacam-se as aprendizagens que, apesar de se terem iniciado antes de 2005, foram sendo reformuladas e concretizadas durante o período em estudo (2005-2010) e em data posterior. Estas aprendizagens foram referidas 13 vezes, o que corresponde a 19,4% do universo;
- Em terceiro lugar destacou-se o ano de 2007, com 12 aprendizagens iniciadas, o que corresponde a 17,9% do universo;
- Por ordem decrescente de aprendizagens iniciadas seguem-se os anos 2009, 2006, 2008 e 2010;
- Salienta-se o registo de 3 aprendizagens que foram iniciadas em período anterior a 2005, mas que foram concretizadas no período em estudo (2005-2010).

No que se refere ao período de concretização das aprendizagens institucionais as informações recolhidas apresentam-se na Tabela 36 e no Gráfico 20.

Tabela 36 - Período da concretização das Aprendizagens Institucionais

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
2005	2	3,0
2006	5	7,5
2007	7	10,4
2008	3	4,5
2009	12	17,9
2010	18	26,9
Posterior a 2010, iniciadas no período 2005-2010	7	10,4
]- ∞, + ∞[13	19,4
Totais	67	100,0

Gráfico 20 - Período da concretização das Aprendizagens Institucionais



A partir da análise da Tabela 36 e Gráfico 20, pode-se verificar o seguinte:

- a) Foi no ano de 2010 que se concretizaram o maior número de aprendizagens, registando-se 18 ocorrências, o que corresponde a 26,9% do universo;
- b) Em segundo lugar destacam-se as aprendizagens que, apesar de se terem concretizado após 2010, foram sendo reformuladas e aperfeiçoadas durante o período em estudo (2005-2010) e em data anterior. Estas aprendizagens foram referidas 13 vezes, o que corresponde a 19,4% do universo;
- c) Em terceiro lugar destacou-se o ano de 2009, com 12 aprendizagens iniciadas, o que corresponde a 17,9% do universo;
- d) Seguem-se, em quarto lugar, as aprendizagens concretizadas em 2007 e as aprendizagens que foram iniciadas durante o período em estudo (2005-2010), mas concretizadas em data posterior a 2010, ambas referidas 7 vezes (o que corresponde a 10,4% do universo).
- e) Por ordem decrescente de aprendizagens concretizadas seguem-se os anos 2006, 2008 e 2005;
- f) Os anos mais recentes foram os que apresentaram maior número de aprendizagens promovidas pelas instituições;
- g) Ocorreu um crescimento sustentado do número de aprendizagens em todo o período, com um retrocesso em 2008;
- h) Existe um elevado número de aprendizagens (13) que são contínuas desde o período anterior ao estudo até data posterior, efetuando-se a sua reciclagem.

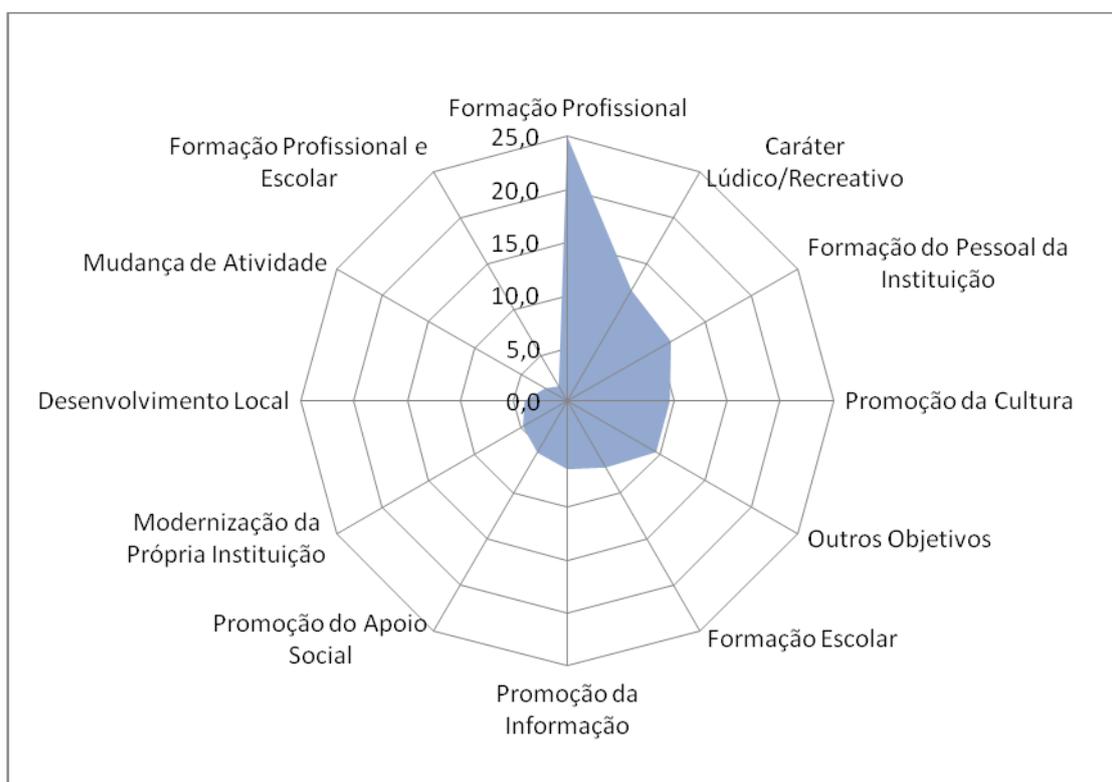
5.2.3. Os objetivos das Aprendizagens Institucionais

Um outro aspeto estudado refere-se aos objetivos das aprendizagens promovidas pelas instituições inquiridas. Na Tabela 37 e no Gráfico 21 encontram-se representados os dados relativos às respostas das instituições.

Tabela 37 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais

Objetivos da Aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Formação Profissional	31	25,0
Caráter Lúdico/Recreativo	15	12,1
Formação do Pessoal da Instituição	14	11,3
Promoção da Cultura	12	9,7
Outros Objetivos	12	9,7
Formação Escolar	9	7,3
Promoção da Informação	8	6,5
Promoção do Apoio Social	7	5,6
Modernização da Própria Instituição	6	4,8
Desenvolvimento Local	5	4,0
Mudança de Atividade	3	2,4
Formação Profissional e Escolar	2	1,6
Totais	124	100,0

Gráfico 21 - Objetivos das Aprendizagens Institucionais



Da análise da Tabela 37 e do Gráfico 21 pode verificar-se que ao definirem-se os objetivos das 67 aprendizagens identificadas foram apresentadas 124 referências, destacando-se as seguintes categorias:

- a) A Formação profissional, com 31 referências, o que corresponde a 25% do universo;
- b) O caráter lúdico/Recreativo, com 15 referências, equivalendo a 12,1% do total;
- c) A Formação do Pessoal da Instituição, com 14 referências, o que corresponde a 11,3% do universo;
- d) A Promoção da Cultura e Outros Objetivos, com 12 referências cada, o que corresponde a 9,7% do universo;

Como outros objetivos foram referidos: angariação de fundos, formação desportiva, mudança de atitude dos elementos da instituição, mudança de atitude população/comunidade envolvente, ocupação dos tempos livres dos jovens,

procedimentos/cuidados de saúde, rentabilização de vendas, rentabilização do comércio e transmissão de cultura.

5.2.4. As responsabilidades das Aprendizagens Institucionais

Outra categoria em estudo prende-se com as responsabilidades das Aprendizagens Institucionais que se repartem de três formas: responsabilidade da existência da aprendizagem, responsabilidade da conceção da aprendizagem e responsabilidade da concretização da aprendizagem. Por sua vez, em cada uma delas, podem distinguir-se a dimensão institucional e a dimensão individual.

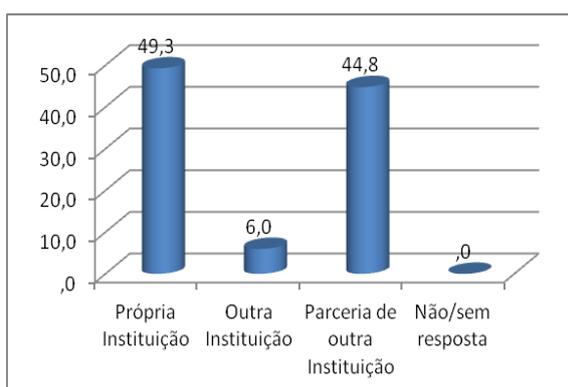
5.2.4.1. A responsabilidade da existência das Aprendizagens Institucionais

No que se refere à responsabilidade da existência da aprendizagem na dimensão institucional verifica-se, a partir dos dados obtidos na Tabela 38 e Gráfico 22, que foram as próprias instituições as principais responsáveis pela existência das aprendizagens que elas próprias promoveram (33 referências, o que equivale a 49,3% do universo das aprendizagens identificadas).

Tabela 38 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	33	49,3
Outra Instituição	4	6,0
Parceria de outra Instituição	30	44,8
Não/sem resposta	0	,0
Totais	67	100,0

Gráfico 22 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional



A partir da análise da tabela e do gráfico anteriores, verifica-se ainda que em 30 aprendizagens identificadas (44,8% do total) a responsabilidade da existência deveu-se

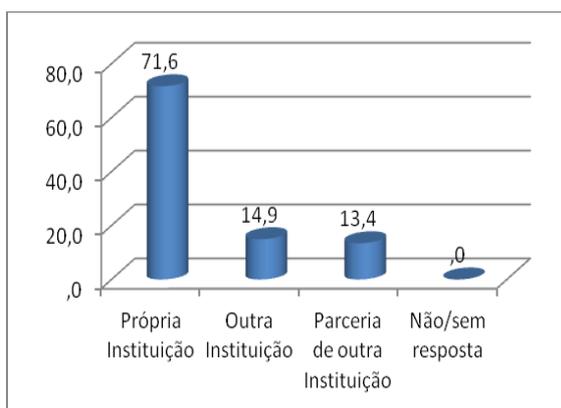
a uma parceria com outra instituição. Apenas 6% das aprendizagens deveram a sua existência a outra instituição (4 referências).

No que se refere à responsabilidade da existência de aprendizagens na dimensão individual, verifica-se, a partir da informação registada na Tabela 39 e no Gráfico 23, que foram os indivíduos pertencentes às próprias instituições, os responsáveis pela existência da maioria das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições (48 referências, correspondendo a 71,6% do universo). Em 10 casos (14,9% do universo) coube a responsabilidade da existência da aprendizagem a indivíduos de outras instituições e em 9 casos (13,4% dos casos) a uma parceria com indivíduos de outras instituições.

Tabela 39 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	48	71,6
Outra Instituição	10	14,9
Parceria de outra Instituição	9	13,4
Não/sem resposta	0	,0
Totais	67	100,0

Gráfico 23 - Existência das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual



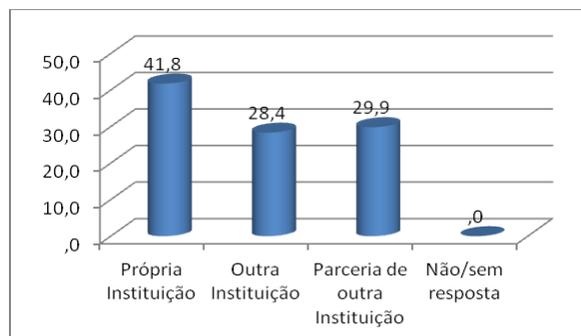
5.2.4.2. A responsabilidade da construção das Aprendizagens Institucionais

No que se refere à responsabilidade pela construção das aprendizagens na dimensão institucional, verifica-se, a partir dos dados inscritos na Tabela 40 e no Gráfico 24, que foram as próprias instituições as principais responsáveis pela construção das aprendizagens que elas próprias promoveram.

Tabela 40 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	28	41,8
Outra Instituição	19	28,4
Parceria de outra Instituição	20	29,9
Não/sem resposta	0	,0
Totais	67	100,0

Gráfico 24 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional



A partir da tabela e do gráfico anteriores verifica-se ainda o seguinte:

- 28 referências, o que corresponde a 41,8% do universo das aprendizagens, foram construídas pelas próprias instituições que as promoveram;
- 20 aprendizagens, o que corresponde a 29,9% do universo, foram construídas a partir de um trabalho de parceria com outras instituições;
- 19 aprendizagens, o que corresponde a 28,4% do universo, foram construídas por outras instituição que não a promotora;

A partir dos dados recolhidos no Q.A.I. II pode retirar-se que as instituições exteriores à freguesia mais referidas como parceiras no processo de conceção das aprendizagens foram a Câmara Municipal de Coruche, CTT, bancos e outras instituições municipais.

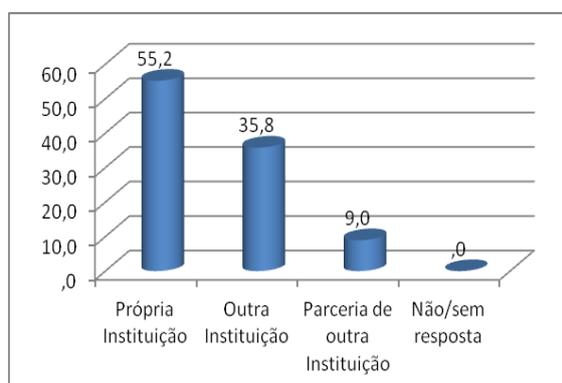
Estes dados permitem-nos concluir que predominam as aprendizagens construídas pelas instituições que as promovem. Porém verificou-se a existência de um número bastante significativo (mais de metade) de aprendizagens que não foram totalmente ou em parte concebidas pelas instituições promotoras.

A responsabilidade pela construção das aprendizagens na dimensão individual encontra-se registada na Tabela 41 e no Gráfico 25.

Tabela 41 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	37	55,2
Outra Instituição	24	35,8
Parceria de outra Instituição	6	9,0
Não/sem resposta	0	,0
Totais	67	100,0

Gráfico 25 - Construção das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual



A partir da informação constante na tabela e no gráfico anteriores pode verificar-se o seguinte:

- A responsabilidade pela construção das aprendizagens institucionais, no plano individual, coube, na maioria dos casos (37 referências, o que corresponde a 55,2% do universo) a indivíduos da própria instituição;
- Em 24 aprendizagens (o que corresponde a 35,8% do universo) a responsabilidade da construção das aprendizagens coube a indivíduos de outra instituição;
- Apenas em 6% das aprendizagens identificadas (6 referências) foram construídas em parceria com indivíduos de outras instituições.

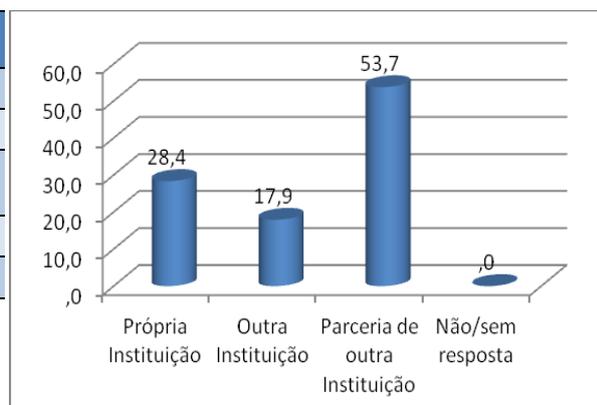
5.2.4.3. A responsabilidade da concretização das Aprendizagens Institucionais

A fim de se analisar a informação relativa à responsabilidade de concretização das aprendizagens institucionais, na dimensão institucional, organizaram-se os dados de acordo com a Tabela 42 e o Gráfico 26.

Tabela 42 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	19	28,4
Outra Instituição	12	17,9
Parceria de outra Instituição	36	53,7
Não/sem resposta	0	,0
Totais	67	100,0

Gráfico 26 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão institucional



A partir dos dados disponíveis da tabela e do gráfico anteriores evidencia-se o seguinte:

a) A maioria das aprendizagens, 53,7% do universo (36 referências), foram concretizadas através de uma parceria envolvendo a entidade promotora e outras instituições. A partir dos dados do Q.A.I. II verificou-se que para o estabelecimento destas parcerias as instituições contaram com a colaboração de outras instituições locais;

b) 19 aprendizagens (o que corresponde a 28,4% do universo) foram concretizadas pela própria instituição;

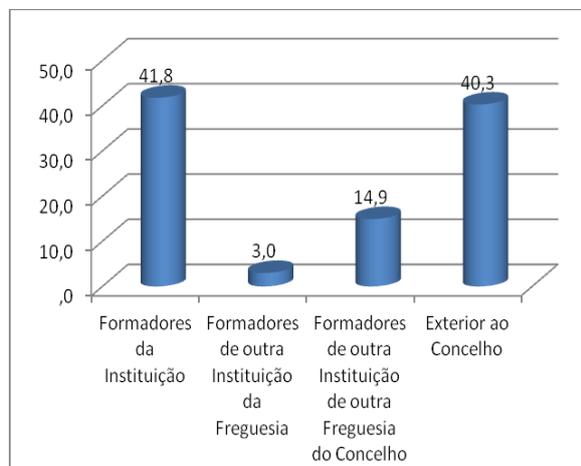
c) Em 12 aprendizagens (o que corresponde a 17,8% do universo) coube a responsabilidade de concretização a outras instituições.

Relativamente à responsabilidade de concretização das aprendizagens institucionais, na dimensão individual, apresentam-se os dados na Tabela 43 e no Gráfico 27.

Tabela 43 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual

Responsabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Formadores da Instituição	28	41,8
Formadores de outra Instituição da Freguesia	2	3,0
Formadores de outra Instituição de outra Freguesia do Concelho	10	14,9
Exterior ao Concelho	27	40,3
Totais	67	100,0

Gráfico 27 - Concretização das Aprendizagens Institucionais: a dimensão individual



A partir da informação disponibilizada na tabela e no gráfico anteriores verifica-se o seguinte:

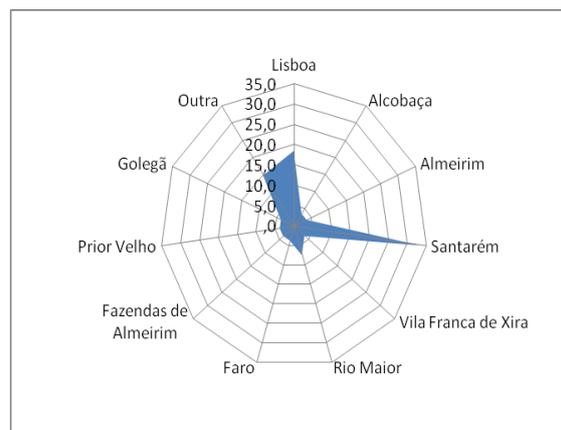
- a) A maioria dos formadores pertencem à instituição promotora das aprendizagens (28 referências, o que corresponde a 41,8% do universo);
- b) Segue-se com um valor muito próximo (27 referências, o que corresponde a 40,3% do universo) o número de formadores originários do exterior do concelho de Coruche;
- c) Foram feitas 10 referências (14,9%) a formadores originários de outras freguesias do concelho de Coruche;
- d) Com um valor pouco significativo, 2 aprendizagens (3% do universo), foram referidos outros formadores de outra instituição da freguesia.

Dada a relevância do número de formadores originários de outros concelhos, apresenta-se a tabela e o gráfico seguintes, com informação relativa ao seu concelho de origem.

Tabela 44 - Origem geográfica dos formadores

Concelho de origem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Lisboa	5	18,5
Alcobaça	1	3,7
Almeirim	1	3,7
Santarém	9	33,3
Vila Franca de Xira	1	3,7
Rio Maior	2	7,4
Faro	1	3,7
Fazendas de Almeirim	1	3,7
Prior Velho	1	3,7
Golegã	1	3,7
Outra	4	14,8
Totais	27	100,0

Gráfico 28 - Origem geográfica dos formadores



Ao analisar-se a origem geográfica dos formadores exteriores ao concelho mais presentes na concretização das aprendizagens, partir da Tabela 44 e do Gráfico 28 verifica-se o seguinte:

- a) 33,3% dos formadores sinalizados (com 9 referências) foram originários do concelho de Santarém;
- b) O segundo concelho com maior contributo de formadores para a concretização das aprendizagens institucionais foi Lisboa, com 5 referências (o que corresponde a 18,5% do universo).

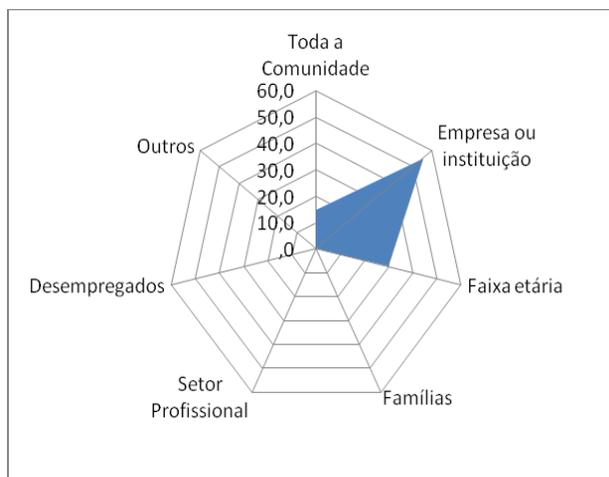
5.2.5. Os destinatários das Aprendizagens Institucionais

Quanto ao público-alvo das 67 aprendizagens identificadas é possível distinguirem-se várias dimensões representadas através da Tabela 45 e do Gráfico 29. Nesta representação excetua-se a dimensão género, que foi considerada à parte.

Tabela 45 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais

Público-Alvo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Toda a Comunidade	10	14,9
Empresa ou instituição	37	55,2
Faixa etária	20	29,9
Famílias	0	0,0
Setor Profissional	0	0,0
Desempregados	0	0,0
Outros	0	0,0
Totais	67	100,0

Gráfico 29 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais



Relativamente ao público-alvo das aprendizagens, depois de analisados a tabela e o gráfico anteriores, verifica-se que:

- 37 aprendizagens (o que corresponde a 55,2% do universo) foram dirigidas às empresas ou instituições;
- 20 aprendizagens (correspondente a 29,9% do universo) foram dirigidas a uma determinada faixa etária (jovens, adultos em idade ativa e/ou idosos);
- 10 aprendizagens (que representam 14,9% do universo) foram abertas a toda a comunidade.

Da análise destes dados verifica-se que predominaram as aprendizagens dirigidas à dimensão empresarial (proprietários e funcionários das micro e pequenas empresas da localidade de São José da Lamarosa). Desta forma importa analisar a dimensão empresarial, que se encontra representada na Tabela 46.

Tabela 46 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão empresarial

Grupos Profissionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Proprietário	24	45,3
Funcionário	29	54,7
Totais	53	100,0

Da análise da tabela anterior verifica-se o seguinte:

a) Na dimensão empresarial, foram identificadas 53 aprendizagens, contudo, nesta área, na Tabela 45 foram referidas 37 aprendizagens. Esta diferença deve-se ao facto de haver 16 aprendizagens que se destinaram simultaneamente a proprietários e funcionários;

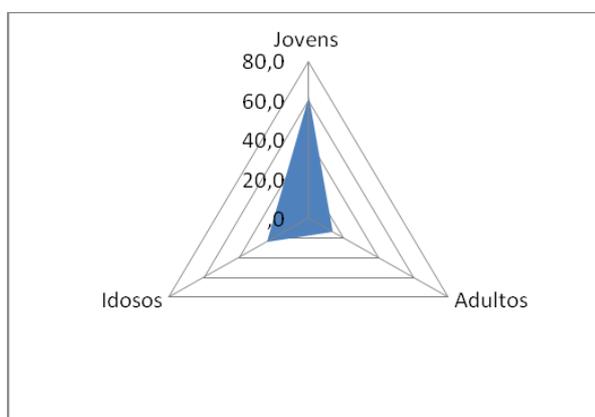
b) A maioria das aprendizagens desta dimensão foi dirigida aos funcionários das empresas (29 referências, o que corresponde a 54,7%), no entanto as restantes aprendizagens, dirigidas aos proprietários, apresentam um valor muito próximo (24 referências, o que corresponde a 45,3% do universo).

No que se refere à dimensão etária, assinalada 20 vezes na Tabela 45 (correspondendo a 29,9% do universo), analisou-se a distribuição desses dados, que foram representados na Tabela 47 e no Gráfico 30.

Tabela 47 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária

Grupos etários	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Jovens	18	62,1
Adultos	4	13,8
Idosos	7	24,1
Totais	29	100,0

Gráfico 30 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão etária



Apesar de na Tabela 45 terem sido referidas 20 aprendizagens, na Tabela 47 apresentam-se 29, uma vez que existiram aprendizagens que se destinaram simultaneamente a vários grupos.

Quando consideradas as aprendizagens destinadas a um grupo específico (a dimensão etária), verifica-se que a grande maioria das aprendizagens referenciadas (18, que correspondem a 62,1% do universo) foram destinadas aos jovens. De seguida, com 7 referências (correspondendo a 24,1% do universo) seguiram-se as aprendizagens

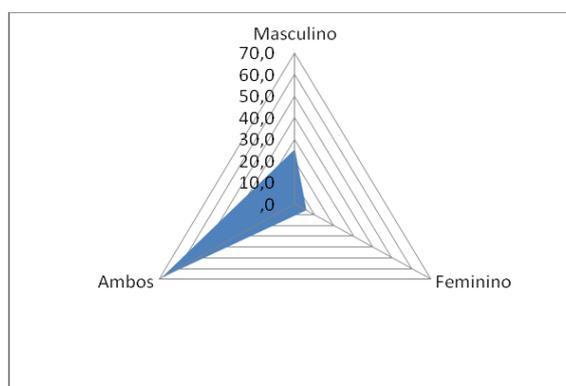
destinadas aos idosos. Por último, com 4 referências (o que corresponde a 13,8% do universo) foram identificadas as aprendizagens destinadas aos adultos em idade ativa.

No que se refere à dimensão género os dados recolhidos foram organizados de acordo com a Tabela 48 e o Gráfico 31.

Tabela 48 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Masculino	17	25,4
Feminino	4	6,0
Ambos	46	68,7
Totais	67	100,0

Gráfico 31 - Público-alvo das Aprendizagens Institucionais: a dimensão do género



Da análise da tabela e gráfico anteriores, verifica-se que a maioria das aprendizagens destinou-se a ambos os géneros (46 referências, que correspondem a 68,7% do universo). Em segundo lugar, com 17 referências (25,4% do universo) surgiram as aprendizagens destinadas especificamente à população masculina. Por fim, identificadas com 4 referências (o que corresponde a 6% do universo) evidenciam-se as aprendizagens destinadas exclusivamente à população feminina.

Relativamente ao número de participantes envolvidos nas 67 aprendizagens identificadas, verifica-se o seguinte:

Tabela 49 - Número de Participantes

N.º de participantes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Até 10	17	25,4
11 – 20	20	29,9
21 – 30	4	6,0
Mais de 30	26	38,8
Sem resposta	0	,0
Total	67	100,0

Da análise da Tabela 49 verifica-se que prevalecem as atividades de aprendizagem que envolveram mais de 30 participantes (26 referências, o que corresponde a 38,8% do universo), seguindo-se as atividades que envolveram entre 11 a 20 participantes (20 referências, o que corresponde a 29,9% do universo) e as aprendizagens que envolvem até 10 participantes (17 referências, o que corresponde a 25,4% do universo). Por último, com apenas 4 referências (6% do universo), ficaram as aprendizagens que envolvem entre 21 a 30 participantes.

No que se refere à natureza da participação, as instituições foram inquiridas no que dizia respeito à obrigatoriedade dos indivíduos participarem nas aprendizagens por elas promovidas. Os dados relativos a essa informação encontram-se na Tabela 50.

Tabela 50 - Natureza da Participação nas Aprendizagens Institucionais

Natureza da participação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Obrigatoriedade da participação	11	16,4
Não obrigatoriedade da participação	56	83,6
Totais	67	100,0

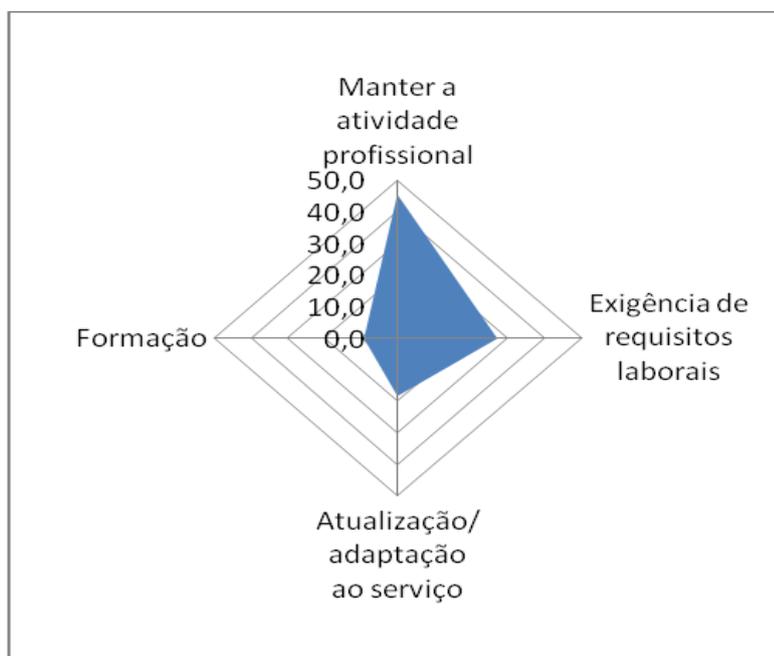
A partir da análise da tabela anterior verifica-se que prevalecem as aprendizagens que não requerem obrigatoriedade na participação (56 referências, o que corresponde a 83,6% do total).

Nos casos em que a participação foi obrigatória, questionaram-se as causas dessa circunstância, obtendo-se a informação representada na Tabela 51 e no Gráfico 32.

Tabela 51 - Natureza da obrigatoriedade de participação nas Aprendizagens Institucionais

Natureza da participação - Condição de obrigatoriedade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Manter a atividade profissional	5	45,5
Exigência de requisitos laborais	3	27,3
Atualização/adaptação ao serviço	2	18,2
Formação	1	9,1
Totais	11	100,0

Gráfico 32 - Natureza da obrigatoriedade de participação nas Aprendizagens Institucionais



Da informação anterior, retira-se que a razão mais relevante da obrigatoriedade de participação nas aprendizagens foi a manutenção da atividade profissional (5 referências, o que corresponde a 45,5% do universo). De seguida foi indicada a exigência de requisitos laborais e a atualização/adaptação ao serviço, com 3 referências (o que corresponde a 27,3%) e 2 referências (o que corresponde a 18,2% do universo) respetivamente.

5.2.6. Os espaços das Aprendizagens Institucionais

Quando inquiridas sobre o local onde se promoveram as aprendizagens, as instituições deram as informações que se encontram representadas na Tabela 52.

Tabela 52 - Local de realização das aprendizagens institucionais

Local da Realização		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Na freguesia	Instituição	20	29,9
	Outro local	1	1,5
	Envolvendo dois ou mais locais	9	13,4
Noutra Freguesia		24	35,8
Múltiplos locais	Na instituição e noutra freguesia	6	9,0
	Noutro local da freguesia	6	9,0
	Na instituição, noutro local da freguesia e noutra freguesia	1	1,5
Sem resposta		0	0,0
Totais		67	100,0

Da análise da informação constante na tabela anterior verifica-se o seguinte:

a) A maioria das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições ocorreu numa freguesia distinta daquela em que se localiza a instituição promotora (24 referências, o que corresponde a 35,8% do universo);

b) Com um valor muito próximo (20 referências, que correspondem a 29,9% do universo) encontram-se as aprendizagens que ocorreram na própria instituição.

5.2.7. Os recursos das Aprendizagens Institucionais

No que concerne aos recursos utilizados para a concretização das aprendizagens institucionais verifica-se o seguinte:

Tabela 53 - Recursos utilizados nas aprendizagens institucionais

Recursos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Apenas Humanos	12	17,9
Apenas Materiais	1	1,5
Ambos	54	80,6
Totais	67	100,0

No que se refere aos recursos mobilizados para a concretização das aprendizagens institucionais verifica-se que os mais referenciados, com 54 referências (o que corresponde a 80,6% do universo), dizem respeito à utilização cumulativa dos recursos materiais e humanos. De seguida, com 12 referências (correspondendo a 17,9% do universo), verificou-se a mobilização de recursos exclusivamente humanos. Por fim, com apenas 1 referência (correspondendo a 1,5% do universo) foram identificadas as aprendizagens com recurso exclusivo a recursos materiais.

A fim de identificar os recursos materiais utilizados procedeu-se à elaboração de uma listagem, de acordo com a Tabela 54.

Tabela 54 - Recursos Materiais utilizados nas aprendizagens institucionais

Recursos Materiais		Frequência Relativa (%)
Tecnológicos	Computador	25,0
	Maquinaria específica	10,3
	Quadro interativo	1,5
	Multibanco	1,5
	Programas informáticos	1,5
	Outros	2,9
Outros		57,4
Totais		100,0

Da análise da tabela anterior pode verificar-se que, entre os recursos tecnológicos, o computador é o mais utilizado (25% do universo). Seguiu-se a maquinaria específica (máquinas relacionadas com o exercício profissional dos indivíduos) com 10,3% das referências. Realça-se ainda a referência a outros materiais não tecnológicos, nomeadamente a utilização de material de desgaste e logístico.

Relativamente ao financiamento necessário para a organização e concretização das aprendizagens institucionais, verifica-se o seguinte:

Tabela 55 - Financiamento

Financiamento			Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não			20	29,9
Sim	Exterior	Institucional	8	11,9
		Particular	2	3,0
		Contrato resultante de candidatura	1	1,5
		Subsídio	1	1,5
	Próprio e Exterior		16	23,9
	Próprio		18	26,9
Sem resposta			1	1,5
Totais			67	100,0

Gráfico 33 - Financiamento (I)

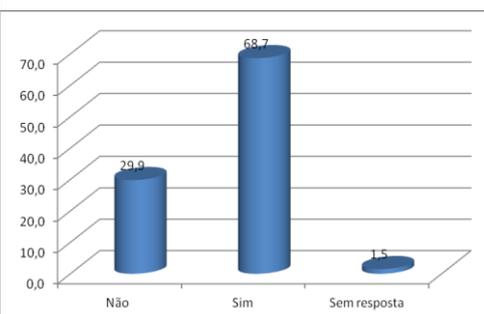
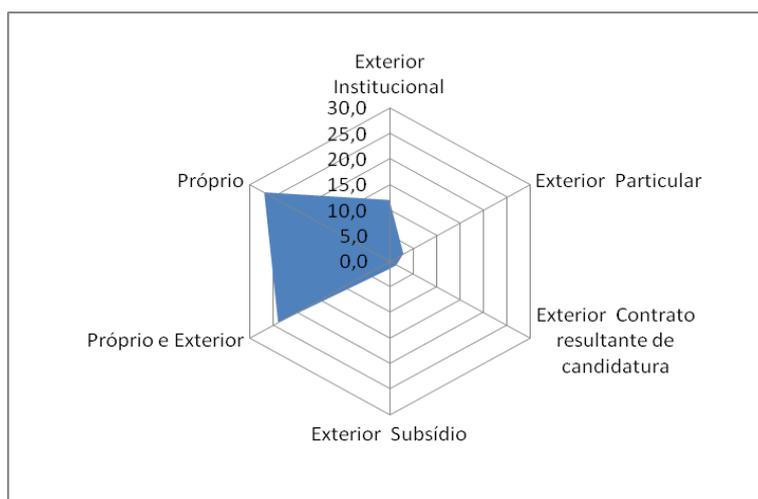


Gráfico 34 - Financiamento (II)



Da análise da informação constante na Tabela 55 e nos Gráficos 33 e 34, retiram-se os seguintes factos:

- A maioria das aprendizagens (68,6% do universo) envolveu financiamento;
- Das 46 aprendizagens que envolveram financiamento, 18 (26,9% do universo) foram financiadas pela própria instituição, enquanto 16 (23,9% do universo) foram financiadas através do estabelecimento de parcerias;
- Apenas 12 aprendizagens foram financiadas exclusivamente pelo exterior, realçando-se 8 referências (correspondendo a 11,9%) financiadas por outra instituição.

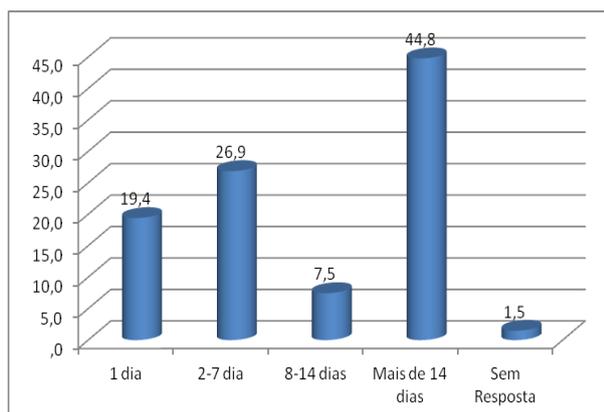
5.2.8. Os tempos das Aprendizagens Institucionais

Relativamente ao período de tempo em que decorreram as aprendizagens, verificou-se o seguinte:

Tabela 56 - Duração das Aprendizagens Institucionais

Duração das aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1 dia	13	19,4
2-7 dias	18	26,9
8-14 dias	5	7,5
Mais de 14 dias	30	44,8
Sem Resposta	1	1,5
Totais	67	100,0

Gráfico 35 - Duração das Aprendizagens Institucionais



A partir da análise da Tabela 52 e do Gráfico 34, retira-se o seguinte:

- 30 aprendizagens (correspondendo a 44,8% do universo) duraram mais de 14 dias;
- 18 aprendizagens (correspondendo a 26,9% do universo) duraram entre 2 a 7 dias;
- 13 aprendizagens (correspondendo a 19,4% do universo) duraram apenas 1 dia.

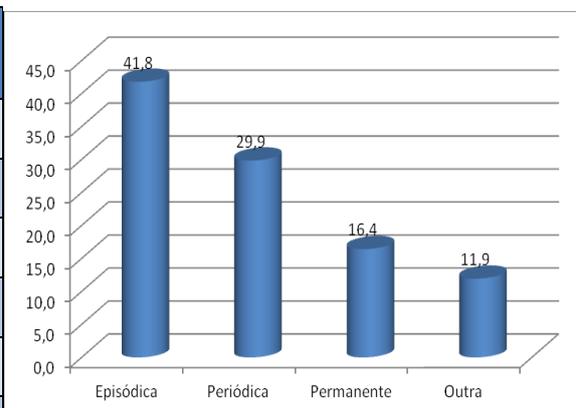
Estas evidências permitem concluir que coexistem aprendizagens de curta e de longa duração, com valores de frequência muito semelhantes.

No que concerne à frequência de ocorrência das aprendizagens institucionais, a informação recolhida encontra-se na Tabela 57.

Tabela 57 - Frequência das Aprendizagens Institucionais

Frequência das aprendizagens		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Episódica		28	41,8
Periódica	Trimestral	3	4,5
	Semestral	5	7,5
	Anual	12	17,9
Permanente		11	16,4
Outra		8	11,9
Totais		67	100,0

Gráfico 36 - Frequência das Aprendizagens Institucionais



Da análise à Tabela 57 e ao Gráfico 36, verifica-se o seguinte:

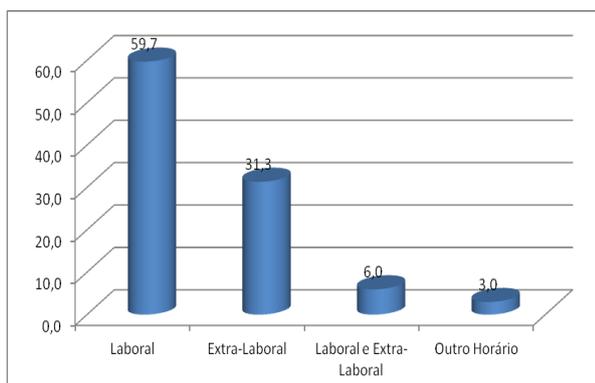
- a) 28 aprendizagens (correspondendo a 41,8% do universo) apresentam caráter pontual ou episódico;
- b) 12 aprendizagens (correspondendo a 17,9% do universo) apresentam caráter periódico, sendo a mais frequente a anual;
- c) 11 aprendizagens (correspondendo a 16,4% do universo) apresentam caráter permanente;
- d) Coexistem aprendizagens pontuais/periódicas com aprendizagens de caráter permanente e de longa duração.

Outro aspeto sobre o qual se recolheu informação diz respeito ao horário das aprendizagens institucionais, pelo que se apresentam os seguintes dados:

Tabela 58 - Horário das Aprendizagens Institucionais

Horário das Aprendizagens Institucionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Laboral	40	59,7
Extralaboral	21	31,3
Laboral e Extralaboral	4	6,0
Outro Horário	2	3,0
Totais	67	100,0

Gráfico 37 - Horário das Aprendizagens Institucionais



Da análise da informação da Tabela 58 e do Gráfico 37 verifica-se o seguinte:

- Predominam as aprendizagens que ocorreram em horário laboral (40 referências, o que corresponde a 59,7% do universo);
- Em horário extralaboral ocorreram 21 aprendizagens (correspondendo a 31,3% do universo);
- 4 aprendizagens (correspondendo a 6% do universo) ocorreram simultaneamente em horário laboral e extralaboral;
- Existiram 2 aprendizagens que ocorreram noutro horário. A partir dos dados recolhidos no Q.A.I. II constatou-se que uma dessas aprendizagens ocorreu ao sábado e outra ao domingo.

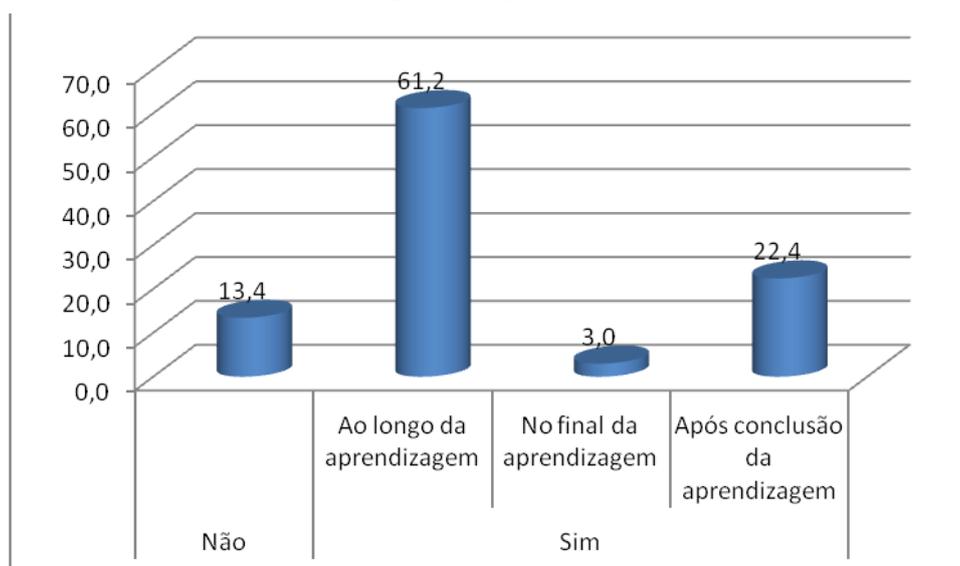
5.2.9. A avaliação e a certificação das Aprendizagens Institucionais

Um dos aspetos mais importantes que caracterizam as aprendizagens identificadas tem que ver com a natureza da sua avaliação. Desta forma encontram-se na Tabela 59 e no Gráfico 38 as principais características dos processos de avaliação mobilizados pelas aprendizagens identificadas.

Tabela 59 - Avaliação das Aprendizagens Institucionais

Avaliação		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não		9	13,4
Sim	Ao longo da aprendizagem	41	61,2
	No final da aprendizagem	2	3,0
	Após conclusão da aprendizagem	15	22,4
Sem resposta		0	0,0
Totais		67	100

Gráfico 38 - Avaliação das Aprendizagens Institucionais



A partir da análise à tabela e ao gráfico anteriores pode verificar-se o seguinte:

- Na maioria das aprendizagens (41 referências, o que corresponde a 61,2% do universo) existiu avaliação, que foi feita de forma contínua, ao longo da aprendizagem;
- Em 15 aprendizagens (o que corresponde a 22,4% do universo) a avaliação realizou-se após a conclusão da atividade;
- Em 9 aprendizagens (o que corresponde a 13,4% do universo) não existiu qualquer tipo de avaliação.

Um aspeto relevante para a caracterização do procedimento de avaliação diz respeito à identificação do responsável por essa avaliação. Neste âmbito apresenta-se na tabela seguinte informação recolhida.

Tabela 60 - Responsável pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais

Responsáveis pela avaliação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Autoavaliação	9	13,4
Heteroavaliação	12	17,9
Auto e Heteroavaliação (o próprio e outro)	37	55,2
Sem Resposta	9	13,4
Totais	67	100,0

Gráfico 39 - Responsável pela Avaliação das Aprendizagens Institucionais



Da análise da Tabela 60 e do Gráfico 39, verifica-se o seguinte:

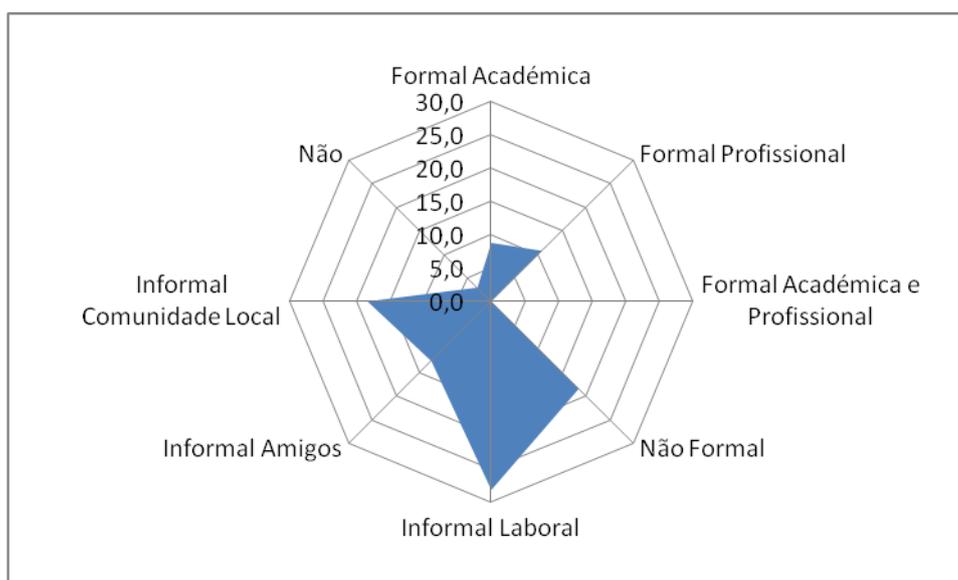
- Prevaleram, com 37 referências (o que corresponde a 55,2% do universo) as aprendizagens onde existiu simultaneamente a auto e heteroavaliação;
- Com frequências muito próximas, 12 e 9 referências (o que corresponde a 17,9 e 13,4% do universo), existiram aprendizagens onde houve exclusivamente hetero e autoavaliação respetivamente;
- Em 9 aprendizagens (13,4% do universo) não foi possível caracterizar o tipo de avaliação efetuado, o que pode significar a sua, eventual, ausência.

Um último aspeto, relativo ao processo avaliativo, prende-se com a certificação proporcionada pelas aprendizagens disponibilizadas pelas instituições.

Tabela 61 - Certificação das Aprendizagens Institucionais

Certificação			Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	Formal	Académica	9	8,7
		Profissional	11	10,7
		Académica e Profissional	0	0,0
	Não Formal		19	18,4
	Informal	Laboral	29	28,2
		Amigos	13	12,6
Comunidade Local		19	18,4	
Não			3	2,9
Totais			103	100,0

Gráfico 40 - Certificação das Aprendizagens Institucionais



No que respeita à certificação das aprendizagens institucionais verifica-se, a partir da análise da Tabela 57 e do Gráfico 38, o seguinte:

a) Algumas das aprendizagens receberam certificação de mais do que um domínio, pelo que o total de referências neste item (103) ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (67);

b) A maioria das aprendizagens (29 referências, correspondendo a 28,2% do universo) foi certificada informalmente no âmbito laboral;

c) Seguem-se, com 19 referências cada (correspondendo a 18,4% do universo), a certificação não formal e a certificação informal favorecida pela comunidade local;

d) A certificação formal foi registada apenas em 18 aprendizagens, mas referida 20 vezes uma vez que em duas das aprendizagens a certificação foi simultaneamente profissional e académica, o que corresponde a 19,4% do universo considerado.

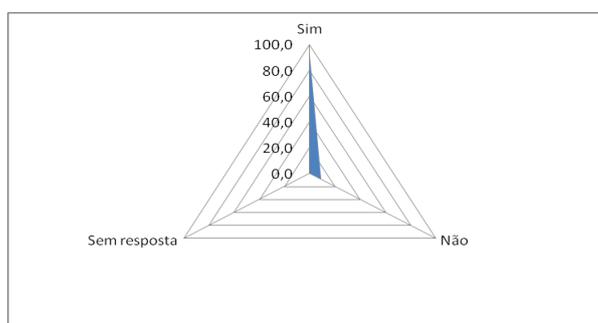
5.2.10. Os parceiros nas Aprendizagens Institucionais

Uma outra dimensão presente no processo de inquérito referia-se à identificação e caracterização de eventuais parcerias na caracterização das aprendizagens institucionais. A informação recolhida encontra-se organizada na tabela seguinte.

Tabela 62 - Parcerias nas Aprendizagens Institucionais

Parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	61	91,0
Não	6	9,0
Sem resposta	0	0,0
Totais	67	100,0

Gráfico 41 - Parcerias nas Aprendizagens Institucionais



Após a análise da Tabela 62 e do Gráfico 41 verificou-se que 61 aprendizagens (91% do universo) envolveram o estabelecimento de parcerias, enquanto em 6 aprendizagens (9% do universo) não foram envolvidas parcerias.

Relativamente a esta dimensão salienta-se a natureza das parcerias a partir da tabela seguinte.

Tabela 63 - Natureza das Parcerias

Natureza das parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Público	36	42,9
Privado	42	50,0
Sem resposta	6	7,1
Totais	84	100,0

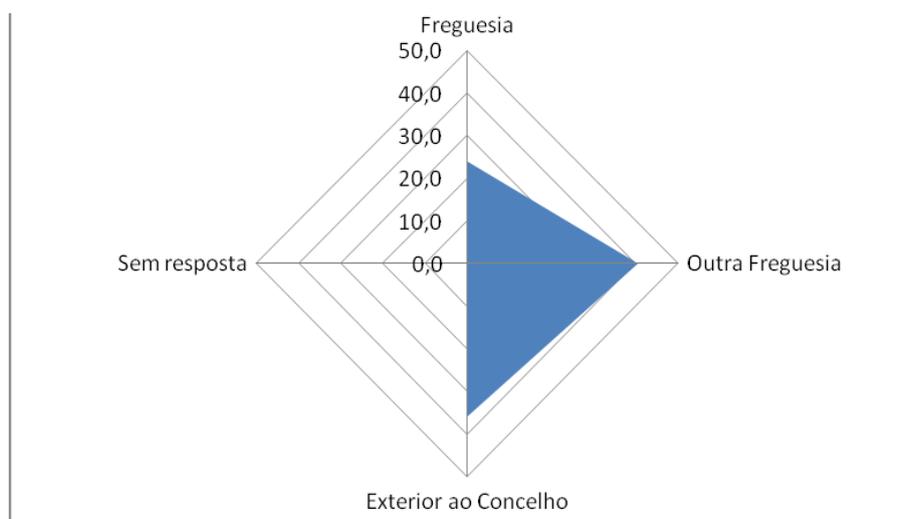
A partir da análise da Tabela 63 verifica-se que prevalecem as parcerias com instituições privadas (42 referências, o que corresponde a metade do universo). Algumas das aprendizagens estabeleceram parcerias com mais do que uma entidade, pelo que o total de referências neste item (84) ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (67);

No que concerne à localização dos parceiros organizaram-se os dados recolhidos na Tabela 64.

Tabela 64 - Localização dos parceiros

Localização dos Parceiros	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Freguesia	20	23,8
Outra Freguesia	34	40,5
Exterior ao Concelho	30	35,7
Sem resposta	0	0,0
Total	84	100,0

Gráfico 42 - Localização dos parceiros



Da análise dos dados dispostos na tabela e gráfico anteriores verifica-se que a maioria dos parceiros referenciados se localizaram noutra freguesia (34 referências, que correspondem a 40,5% do universo). Com frequência bastante próxima, registam-se os parceiros exteriores ao concelho (30 referências, que correspondem a 35,7% do universo). Apenas foram sinalizados 20 casos de aprendizagens (20 referências, que correspondem a 23,8% do universo) em que os parceiros envolvidos pertenciam à própria freguesia.

Salienta-se que em algumas aprendizagens existiu mais do que uma parceria, pelo que o total de referências neste item (87) ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (67).

Importa pois identificar o concelho de origem dos parceiros que se localizam fora do concelho de Coruche. Os dados encontram-se registados na Tabela 65.

Tabela 65 - Localização dos parceiros exteriores ao concelho

Localização dos parceiros exteriores ao concelho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Alcobaça	1	4,3
Benavente	1	4,3
Faro	1	4,3
Fazendas de Almeirim	1	4,3
Golegã	1	4,3
Lisboa	5	21,7
Prior Velho	1	4,3
Rio Maior	2	8,7
Santarém	8	34,8
Almeirim	1	4,3
Vários	1	4,3
Totais	23	100,0

Da análise da tabela anterior verifica-se que os parceiros exteriores ao concelho de Coruche localizam-se preferencialmente em Santarém (8 referências, que correspondem a 34,8% do universo), seguindo-se Lisboa (5 referências, que correspondem a 21,7% do universo.)

No que respeita à natureza da parceria verifica-se o registado na Tabela 66.

Tabela 66 - Natureza da parceria

Natureza da parceria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Informal	4	4,8	
Formal	Sem protocolo	56	66,7
	Com protocolo	21	25,0
	Com protocolo e sem protocolo	1	1,2
Sem resposta	2	2,4	
Totais	84	100,0	

Após análise dos dados representados na tabela anterior, verifica-se o seguinte:

a) Salienta-se que em algumas aprendizagens estabeleceram-se vários tipos de parcerias, pelo que o total de referências neste item (84) ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (67);

b) Em 56 casos (66,7% do universo) verificou-se a existência de parceria formal, sem protocolo;

c) Em 21 casos (25% do universo) verificou-se a existência de parceria formal, com protocolo;

d) Em apenas 4 casos (4,8% do universo) foram envolvidos parceiros de âmbito informal.

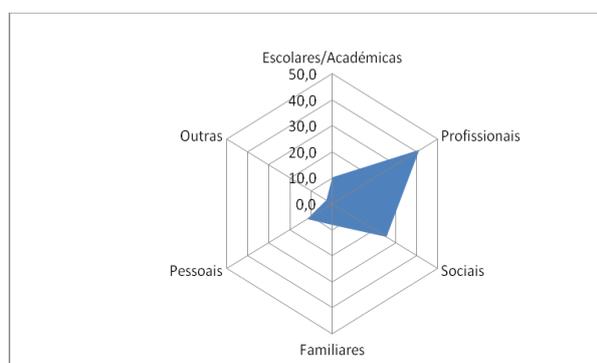
5.2.11. Os impactos das Aprendizagens Institucionais

Relativamente à última dimensão, a relevância das aprendizagens, na perspetiva das instituições evidenciaram-se os dados que a seguir se registam.

Tabela 67 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das instituições

Dimensões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Escolares/ Académicas	11	10,1
Profissionais	45	41,3
Sociais	28	25,7
Familiares	9	8,3
Pessoais	13	11,9
Outras	3	2,8
Totais	109	100,0

Gráfico 43 - Relevância das Aprendizagens Institucionais na perspetiva das instituições



Depois de analisados a Tabela 67 e o Gráfico 43 evidencia-se:

- a) Em algumas aprendizagens foram identificadas várias relevâncias, pelo que o total de referências neste item (109) ultrapassa o total de aprendizagens sinalizadas (67);
- b) A dimensão profissional das aprendizagens foi considerada a mais relevante pelas instituições, pelo que foi indicada 45 vezes (correspondendo a 41,3% do universo);
- c) A dimensão social foi a segunda mais referenciada (28 referências, o que corresponde a 25,7% do universo);
- d) A dimensão pessoal (com 13 referências, que correspondem a 11,9% do universo) foi considerada em terceiro lugar;
- e) À anterior segue-se a dimensão escolar/académica (com 11 referências, que correspondem a 10,1% do universo).

A partir dos dados recolhidos com o Q.A.I. II verifica-se que as três referências na dimensão “Outras” diz respeito a práticas desportivas com relevância escolar, uma vez que são exigidos bons desempenhos escolares para a prática um desporto do agrado dos intervenientes.

Capítulo VI – Considerações Finais

6.1. Conclusões

Ao longo do capítulo anterior foi apresentada a informação resultante da aplicação dos Q.A.I. a 38 instituições. O processo de apresentação da análise da informação adotou um caráter descritivo, abordando a caracterização da realidade, no âmbito institucional.

Neste capítulo pretende-se realizar uma análise reflexiva e interpretativa dos resultados apresentados, a fim de estabelecer uma melhor compreensão da realidade em estudo e de responder à questão central - **Que aprendizagens estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no período de 2005 a 2010?**

A investigação surgiu da necessidade de identificar aprendizagens disponíveis na localidade em estudo, durante o período definido. Considerando que a aprendizagem é inata ao ser humano e que se prolonga ao longo da vida e que todas as aprendizagens pressupõem motivação inerente ao próprio ou influenciada por fatores exteriores, verifica-se a existência num desafio contínuo de transformação da formação pessoal e profissional.

No processo de aprendizagem em que qualquer ser humano está inevitavelmente envolvido não se pode descurar ou desvalorizar qualquer processo de aprendizagem em detrimento de outro, dados que todos se complementam e contribuem para o enriquecimento de cada indivíduo e do grupo social em que se insere.

Para além da questão central, que para lhe dar resposta se estabeleceu como objetivo principal da investigação **estabelecer a cartografia completa das aprendizagens realizadas e disponibilizadas, na localidade de São José da Lamarosa entre 2005 e 2010**, o levantamento e caracterização das instituições promotoras de aprendizagens foram considerados essenciais para se conhecer com maior clareza o potencial educativo do território e dar resposta aos objetivos secundários.

Terminada esta investigação, pensa-se que foram atingidos os objetivos inicialmente apresentados para a sua concretização. Para ilustrar esta situação, e em jeito de conclusão, apresentam-se, resumidamente, os principais resultados da investigação, no que concerne a cada um dos objetivos.

1- Efetuar a cartografia institucional do território da localidade de São José da Lamarosa;

Elaborou-se a cartografia institucional do território da localidade de São José da Lamarosa, com atividade entre 2005 e 2010, durante o mês de fevereiro de 2012.

Foram inquiridas todas as 38 instituições identificadas, o que permitiu conhecer as instituições em análise e definir com precisão o universo em estudo, tendo em conta a existência de ambientes estruturados de aprendizagem formais e não formais. Foi possível identificar empresas, estabelecimentos de ensino, associações, serviço, grupos desportivos, entre outros.

As instituições foram classificadas de acordo com a área de atividade, seguindo um critério adequado à realidade, o que possibilitou a sua caracterização do ponto de vista cultural, educacional, económico, desportivo, entre outros.

Classificadas as instituições identificadas por setor de atividade poder-se-á concluir que, apesar de o território pertencer a uma zona rural, **o setor predominante é o terciário, com 72,3% do universo inquirido**. Pelo número estabelecimento existentes destaca-se setor comercial e a restauração. Também este setor é o dominante no concelho de Coruche.

O setor secundário corresponde a 17% do universo inquirido e o primário, que tem vindo a decair, corresponde 10,7% das instituições.

Apesar de algum afastamento demográfico da vila de Coruche e tendo em conta a dimensão e o número de habitantes da localidade, **regista-se uma grande quantidade de entidades, com áreas de atividade bastante diversificadas**, cuja maioria se ajusta às necessidades básicas diárias da população. Propagam-se os espaços comerciais, restaurantes, cafés e tabernas, associações, estruturas de prestação de serviços e apoio social, que contribuem para o dinamismo da localidade em estudo.

2- Caracterizar as instituições existentes no território que apresentaram potencial educativo no período definido;

As instituições foram organizadas de acordo com um critério próprio, respeitando a realidade em estudo, com o intuito de caracterizar o seu âmbito de atividade económica e funcional. Foram integradas nas seguintes áreas de atividade:

cultural, educacional, social, religiosa, comercial/restauração, industrial, desportiva, recreativa/lazer, agrícola, pecuária, silvicultura construção civil, consultadoria, serviço público, oficina manual, serviços de saúde, outros serviços e outra.

Foram caracterizadas as 38 instituições identificadas através da aplicação do Questionário das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.) I, sempre que possível junto dos seus superiores hierárquicos. **Apesar de terem sido identificadas 38 instituições foram reconhecidas 47 áreas de atividade**, uma vez que alguns dos inquiridos consideraram que na sua instituição se desenvolveu em mais do que uma área de atividade.

Com base na aplicação do questionário concluiu-se que:

- a maioria das instituições foi fundada depois de 1980 (71%);
- apenas 10,5% das instituições interromperam a sua atividade, tendo esta sido retomada a partir da década de 90;
- a maioria das instituições inquiridas (55,3% do universo) tinha apenas um sócio, o proprietário;
- a maioria das instituições inquiridas são pequenas microempresas do setor comercial (36,2%) e pequenas indústrias (17%), existindo uma grande dispersão pelas restantes áreas;
- quase todas as instituições (86,8%) pertencem ao setor privado;
- as reuniões de direção são realizadas com regularidade em apenas 28,9% do universo inquirido e as de assembleia em aproximadamente metade deste valor, uma vez a maioria possui apenas um proprietário/sócio;
- 42,1% das instituições apresentam contabilidade organizada por uma empresa de contabilidade, sendo as restantes efetuadas pela própria instituição, por um contabilista individual, por um técnico oficial de contas ou outra instituição, sendo apenas 15,8% as instituições que não possuem contabilidade organizada;
- o acesso ao público é geral (sem restrições) em 92% das instituições e a grande maioria (83,3%) funciona continuamente ao longo de todo o ano com horário de funcionamento laboral (44,7%) ou outro (42,1%) adequado ao funcionamento da atividade;
- a maioria do pessoal que trabalha nas instituições é remunerado excetuando-se os elementos que pertencem a associações recreativas e alguns elementos de grupos desportivos;

- das instituições inquiridas 73,6% estabelecem parcerias com outras instituições durante o desenvolvimento da sua atividade, estabelecendo-se protocolo em 39,4% do universo;

- a instituição mais referida como parceira das instituições em estudo é a Câmara Municipal de Coruche, seguindo-lhe a Junta de Freguesia, associações culturais e a escola básica local.

Diante das conclusões apresentadas verifica-se que **as instituições objeto de estudo constituem um recurso que não pode ser descurado pelo município nem pelo agrupamento de escolas locais, na prossecução da sua ação educativa.** As instituições locais, representadas através das empresas e associações culturais e desportivas, espelham a cultura da localidade e os valores das pessoas que ali partilham as suas vivências, pelo que as instituições com poder de gestão e decisão a nível da ação educativa não podem alienar-se desta realidade. Nesta linha de pensamento Romão (2008, p.200) cita Lima referindo que

em pequenas comunidades, a integração da escola primária, da associação cultural e recreativa e da Junta de Freguesia num sistema articulado de gestão de espaços disponíveis e da sua animação, bem poderia contribuir para transformar a escola num centro educativo de características comunitárias e como tal, aberto a todos e a todas as horas.

3- Caraterizar as atividades que envolvem aprendizagens;

A aprendizagem é um processo inerente ao ser humano, permitindo-lhe responder a impulsos e satisfazer necessidades, desenvolvendo potencialidades próprias de cada um. Desta forma facilmente se verifica que a aprendizagem não é exclusiva dos sistemas educativos formais, muito pelo contrário, e de acordo com Nico (2004) são inúmeras as possibilidades educativas presentes nas atividades desenvolvidas nas pequenas comunidades do meio rural português. Neste mesmo sentido Pires (2007, p. 23) cita Faure, citado por Silvestre defendendo que

De uma forma consciente ou não, o homem sempre se instruiu, educou e formou ao longo da sua vida e de uma forma perante, quer pela influência do meio, quer pelos efeitos das suas experiências, das concepções da vida e conteúdos do saber e que vão modelando os seus comportamentos (...)

Caraterizadas todas as instituições que integraram o estudo procedeu-se à aplicação do Q.A.I. II, a fim de identificar e caraterizar as várias aprendizagens. Com base na aplicação deste questionário estabeleceram-se as seguintes conclusões:

- **área das aprendizagens** – as aprendizagens predominantes estão relacionadas com os contextos organizacionais das empresas, destacando-se as que decorrem das atividades profissionais dos proprietários e seus colaboradores. Dentro do primeiro critério da CNAEF destacam-se as áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito seguidos dos Serviços;

- **instituições** – foi no ano de 2005 que se iniciaram a maioria das aprendizagens, sendo no ano de 2010 que se concretizaram em maior número. Destaca-se um elevado número de atividades que foram sendo reformuladas e aperfeiçoadas durante o período em estudo (2005-2010). **A maioria das Aprendizagens Institucionais foi engendrada e construída pelas próprias instituições.** Excetua-se a concretização das Aprendizagens Institucionais, que se ficou a dever ao estabelecimento de parcerias com outras instituições. Esta realidade espelha a capacidade formadora intrínseca, por parte das instituições inquiridas, existindo algum trabalho em rede, ao estabelecerem-se parcerias com outras instituições. Os formadores foram geralmente membros da instituição e sócios em regime de voluntariado, nas associações sem fins lucrativos, ou os gerentes e pessoal assistente, no caso das empresas;

- **atividades que envolvem aprendizagens** – a realização das atividades visa a concretização dos seguintes objetivos por ordem decrescente de referências: formação profissional, carácter lúdico/recreativo, formação do pessoal da instituição, promoção de cultura e outros;

- **participantes** – na maioria dos projetos as atividades destinam-se às empresas ou instituições, nomeadamente no que se refere ao proprietário e funcionários das micro e pequenas empresas da localidade. **A maioria das atividades é frequentada por mais de 30 pessoas de vários grupos etários de ambos os sexos, sem qualquer tipo de obrigatoriedade de participação.** Estas últimas decorrem das associações de carácter recreativo, comunitário, cultural e de grupos juvenis e desportivos, assim como de empresas que pretendem desenvolver atividades com o intuito de promover o aumento da sua produtividade. As que são obrigatórias pretendem responder a vários requisitos como manutenção da atividade profissional, exigências laborais, atualização/adaptação ao serviço ou formação;

- *espaços das aprendizagens* – a maioria das aprendizagens decorreu numa freguesia distinta daquela em que se localiza a instituição, seguindo-se, com um valor muito aproximado as aprendizagens que ocorreram na própria instituição;

- *recursos* – na maioria das aprendizagens foram usados tanto os recursos humanos como os materiais, destacando-se entre estes o computador, seguido da maquinaria específica;

- *financiamento* – a **maioria das atividades foi financiada pela própria instituição** ou pela própria instituição com recurso a parcerias com outras instituições ou com recurso a subsídios atribuídos pela autarquia ou por algum ministério;

- *tempos das aprendizagens* – a maioria das aprendizagens duraram por um período superior a 14 dias, apresentando um carácter pontual ou episódico, durante o horário laboral;

- *avaliação e certificação* – a grande maioria das aprendizagens foi avaliada ao longo da aprendizagem, procedendo-se a processos de auto e heteroavaliação. **A certificação das aprendizagens processa-se, na maioria das instituições, de maneira informal e no contexto laboral.** Um dos aspetos mais importantes, decorrente da análise dos dados recolhidos durante a investigação, relaciona-se com o facto de apenas 19,4% das Aprendizagens Institucionais ter sido certificada formalmente, com validade académica e/ou profissional. Atendendo à natureza jurídica e funcional das instituições, este é um resultado previsível, contudo um trabalho de maior articulação com as instituições escolares e de formação profissional poderia qualificar as Aprendizagens Institucionais, elevando a sua qualidade e permitindo a sua possível certificação;

- *impactos das aprendizagens* – **as aprendizagens profissionais, seguidas das sociais e pessoais, respetivamente, são as que apresentam maior representatividade.** A estas três seguem-se as aprendizagens escolares/académicas. A maioria das Aprendizagens Institucionais identificadas ocorreu no âmbito profissional, pelo que foram as empresas (73,7% do universo) as mais referidas. As Aprendizagens Institucionais mais referidas relacionam-se com o funcionamento das empresas, no que concerne à atividade profissional e à atualizações relacionadas com o serviço, por parte de funcionários e proprietários, e à exigência de requisitos legais, relativos ao cumprimento de normativos necessários ao licenciamento e funcionamento das instituições.

Dadas as conclusões apresentadas verifica-se que **as instituições objeto de estudo disponibilizaram uma considerável quantidade de atividades que envolveram aprendizagens**. Como refere Nico (2011, p. 13) “Aprende-se em todo o lado, a qualquer momento, em qualquer circunstância, com quem quer que seja e quase sempre com algum objetivo.” A aprendizagem foi desde sempre um importante instrumento de adaptação do ser humano às circunstâncias do seu meio e às vicissitudes da sua vida. O mesmo autor refere que

o universo de aprendizagens disponibilizadas pelas redes locais e comunitárias (constituídas pelo conjunto de instituições sociais não escolares, empresas e respectivas associações, espaços comerciais, contextos comunitários e conviviais e as famílias, entre outros ambientes de aprendizagem mais ou menos estruturados e territorialmente delimitados) constituirá uma realidade, concomitantemente presente e importante, nas trajetórias de qualificação dos indivíduos e na respetiva edificação pessoal, em todas as dimensões vitais que para ela concorrem. (p.13)

Desta forma estes ambientes de aprendizagem devem ser considerados e pressupõe uma aproximação entre o município, a escola e a comunidade. Dada a partilha de experiências e saberes, a amplitude de recursos e os desafios que as sociedades modernas se confrontam, o processo de ensino/aprendizagem não pode ser única e exclusivamente responsabilidade da escola. Há necessidade de interação com outros sistemas sociais, económicos e culturais para a partilha de responsabilidades e a procura de respostas que satisfaçam de forma eficaz os novos desafios que se impõem.

4- Identificar a dinâmica institucional no território definido, relativamente à promoção de oportunidades de aprendizagem;

Relativamente ao período em estudo (2005-2010), durante o qual as 38 instituições inquiridas possuíam atividades ativas, **foram identificadas 67 Aprendizagens Institucionais**.

Uma leitura dos resultados apresentados, que pode indicar a dinâmica institucional no território definido, relativamente à promoção de oportunidades de aprendizagem, prende-se com o Índice Territorial do Potencial Formador Institucional (ITpfi), resultante da relação entre o número de aprendizagens institucionais identificadas, num determinado período de tempo e num determinado território, e o número de instituições nele existente, calculado através da fórmula: $ITpfi = n.^{\circ}$ de

aprendizagens institucionais/n.º de instituições (em determinado território e período de tempo).

Para a localidade de São José da Lamarosa o $IT_{pfi} = 1,76$, calculado a partir do quociente de 67 por 38, valores relativos ao número de aprendizagens institucionais e ao número de instituições identificadas, respetivamente.

Este potencial, apesar de não ser muito elevado, deve ser explorado e aprofundado pelo poder local a fim de se aumentar a promoção de oportunidades de aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento local. Nesta linha de pensamento Barroso (2010, p. 7) cita Fontes e Freixo referindo que “ a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento”.

5- Reconhecer a presença dos formatos de aprendizagens formais e não formais no universo das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições locais;

A análise às aprendizagens identificadas revelou a existência de contextos formais, não formais e informais de educação, impulsionadores de um contributo muito significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes na localidade de São José da Lamarosa.

A participação nas atividades concretizadas em contextos não formais e informais, nem sempre é consciencializada pelas pessoas como um meio de aprendizagem. Porém, um estudo recente do INE, referido por Nico e Nico (2011) demonstra a importância da realização das aprendizagens não formais, paralelamente às formais.

A presença de aprendizagens institucionais formais e não formais constitui um indicador possível de se analisar. Para tal utilizar-se-á o Índice Territorial das Aprendizagens Institucionais Formais (ITaif) e o Índice Territorial das Aprendizagens Institucionais não Formais (ITainf).

O ITaif é calculado a partir do quociente entre o número de aprendizagens institucionais formais identificadas, em determinado período e território, e o número total de aprendizagens institucionais existentes nesse mesmo período e território.

O ITainf é calculado a partir do quociente entre o número de aprendizagens institucionais não formais identificadas, em determinado período e território, e o número total de aprendizagens institucionais existentes nesse mesmo período e território.

Na localidade de São José da Lamarosa o ITaif= $18/67=0,27$ e o ITainf= $1-0,27=0,73$.

A partir dos valores anteriores conclui-se que **apenas 27% das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições da localidade de São José da Lamarosa obtiveram certificação formal. As restantes 73% correspondem a aprendizagens institucionais não formais.**

Dado o elevado número de aprendizagens não formais disponibilizadas pelas instituições da localidade em estudo **fica demonstrada a significância do papel das instituições educativas não escolares**, como é o caso das associações culturais e grupos desportivos, assim como das instituições cuja propensão não é educativa, como as empresas. **Estas instituições contribuem assim para o desenvolvimento local, pelo que é imprescindível um maior investimento na educação não formal, assim como na informal.** Ao valorizarem-se estes processos de aprendizagem, considerando os conhecimentos experienciais e a interação local, estabelecer-se-á um processo educativo a nível local que irá contribuir para o desenvolvimento do território.

Nesta linha de pensamento Pires (2007, p. 51) cita Canário

Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são duas faces políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como espaço físico, social e cultural.

6- Avaliar a oferta local de ambientes de aprendizagem e a sua disponibilidade para a promoção de parcerias com outras instituições;

Este aspeto revelou-se interessante, uma vez que numa primeira abordagem as informações recolhidas pareciam diferentes. De facto, ao contrastar-se a informação presente nos pontos 5.1.6. (As parcerias institucionais) e 5.2.10. (Os Parceiros nas Aprendizagens Institucionais), verificou-se o seguinte:

i) **a maioria das instituições (34,2% do universo) estabeleceu parceria sem protocolo**, no âmbito da sua atividade e apenas 26,3% não estabeleceu qualquer parceria;

ii) **a maioria das Aprendizagens Institucionais identificadas (61 referências, o que corresponde a 91% do universo) envolveu o estabelecimento de parcerias**. Destas algumas envolveram vários tipos de protocolos contabilizando-se 21 celebrações de protocolos formais e em maior número, com 56 referências, registaram-se as aprendizagens formais sem protocolo;

iii) para o desenvolvimento das atividades a maioria das parcerias foram desenvolvidas com o setor privado, nomeadamente com instituições da sua área de atividade económica, seguindo-se com um valor muito aproximado as parcerias com entidades públicas, dado que algumas dessas instituições dependem de subsídios para o desenvolvimento das suas atividades;

iv) **a grande maioria das instituições (40,5%) estabelece parcerias com outras instituições de outra freguesia do concelho**, apresentando-se com um valor bastante significativo (35,7%) as parcerias estabelecidas fora do concelho, sendo a maioria com instituições da capital do distrito, Santarém.

Apesar de inicialmente as instituições não terem identificado o estabelecimento de parcerias, à posteriori verificou-se que essas parcerias existiram nas aprendizagens institucionais. A fim de se interpretar esta realidade, aparentemente distante, há que considerar o carácter fortuito e anorgânico da celebração de parcerias, no âmbito institucional. As parcerias podem ter surgido por acaso, em determinadas situações de aprendizagem (principalmente nas empresas, que constituíram a maioria das instituições identificadas), não promovendo a existência de oportunidades de qualificação.

Pode concluir-se ainda que existe um débil e assimétrico trabalho em rede entre as várias instituições da localidade e da freguesia, verificado através do elevado número de parcerias celebradas com instituições exteriores à freguesia e ao concelho. Há que trabalhar em conjunto e dividirem-se responsabilidades, a fim de se atingirem resultados que tragam benefícios para todos.

As parcerias com o agrupamento de escolas foram pouco referidas, sendo a maioria das referidas realizadas com a escola básica da freguesia que procura interagir com as associações e autarquia locais. Este estabelecimento de parcerias encontra-se preconizado nos normativos referentes ao modelo de gestão e autonomia dos

estabelecimentos de ensino básico e secundário, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que no seu artigo 58.º, alínea í), atribui competências relativas ao “estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais”.

As parcerias com a autarquia foram referidas essencialmente no âmbito económico, nomeadamente, e como já foi referido, na atribuição de subsídios. Depois de colmatadas as necessidades básicas dos concelhos existe hoje uma maior disponibilidade de recursos para o estabelecimento de projetos que respondam às questões culturais e educacionais. Com o avanço da legislação em Portugal os municípios passam a ser parceiros e até agentes ativos da educação local, devendo ser sensíveis à educação nas suas várias vertentes - formal, informal e não formal.

7- Perspetivar a redefinição de percursos que visem a valorização de outro tipo de aprendizagens que não as formais, para o futuro enriquecimento educativo das gentes das pequenas localidades;

Uma comunidade educativa tem por objetivo criar e estimular ambientes de aprendizagem adequados a todos os seus membros, facultando alternativas educacionais através de parcerias estabelecidas com instituições locais, possibilitando assim a existência de ambientes favoráveis às aprendizagens, produtores de sucesso educativo.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Coruche (2012/2015) demonstra no seu preâmbulo preocupações com o melhoramento do ensino e da aprendizagem que o agrupamento proporciona a todos o que o frequentam, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Constitui-se como um instrumento estruturante, com vasto espetro de atuação, envolvendo os diferentes níveis de ensino, realçando a importância de organizar a comunidade educativa a fim de alcançar o sucesso educativo.

Verifica-se uma notória preocupação com a necessidade da existência de uma flexibilidade por parte das organizações escolares a fim de contemplarem as novas mudanças das realidades sociais e educativas impostas pela modernização. Esta ligação com a comunidade acontece porém de uma forma unilateral.

No sentido da adaptação à mudança o projeto educativo privilegia o desenvolvimento sociocultural do aluno, mas não esquece o facto de a escola ser

concebida como um conjunto de elementos estruturantes que têm em vista fins determinados pela sociedade, nomeadamente práticas de cidadania.

Apesar de demonstrar abertura em relação ao meio, na perspetiva de se adaptar às mudanças da sociedade, **o projeto educativo do agrupamento foca-se essencialmente no aluno e consequentemente na educação formal que lhe é intrínseca**, ignorando as formas de educação proporcionadas por diferentes instituições promotoras de aprendizagens. É esquecida a Educação não Formal e o papel formador das instituições da sociedade civil, assim como a sua importância na qualificação da população residente. Excetua-se a alusão aos CNO.

Apesar de não se apresentar uma estratégia de forma clara e concisa, esta preocupação com o papel formador das instituições está patente no Plano de Desenvolvimento Social do Município de Coruche (2005) e no Plano Estratégico Coruche 2020.

No Plano Estratégico Coruche 2020 manifesta-se a preocupação de, em termos de educação não formal, melhorar o leque de oferta das atividades complementares desportivas, musicais, artísticas, linguísticas, entre outras. Considera-se que têm um papel fundamental no estabelecimento de um território de excelência na educação.

Verifica-se ainda a mesma preocupação a nível do município de Coruche quando, no Plano Estratégico de Desenvolvimento Coruche 2020, o presidente da Câmara Municipal refere, na sua mensagem, que “A qualidade de vida, o desenvolvimento económico e o respeito pelos valores culturais e ambientais da “nossa terra” são, em resumo, os objectivos orientadores desta estratégia para o futuro.” (p.5)

No Plano de Desenvolvimento Social do concelho de Coruche (2005) identifica-se como grande objetivo o desenvolvimento do concelho, nas suas diversas vertentes – económica, social e humana. É um documento que parte do Diagnóstico da realidade do concelho e define formas de intervenção ao nível da Ação Social, Educação, Saúde, Desenvolvimento Económico, Ordenamento do Território, Cultura, Lazer e Desporto, definindo por último as grandes metas a atingir. Estabelece como opção estratégica na área de intervenção da ação social uma relação com as instituições, ao definir como objetivo geral o reforço do papel da formação/qualificação profissional e aprendizagem ao longo da vida.

A Carta Educativa do Município de Coruche (2006) constitui-se como um instrumento de planeamento e ordenamento essencial para uma gestão adequada da oferta educativa do concelho. Apresenta como objetivos: contribuir para o reordenamento e conceção da rede escolar tendo presente as necessidades e distribuição espacial das populações; orientar a expansão do sistema educativo no concelho em função do desenvolvimento económico e sociocultural; apoiar a tomada de decisão relativa à construção de novos estabelecimentos, ao eventual encerramento de escolas e adaptação do parque escolar educativo otimizando a funcionalidade da rede existente e a respetiva expansão; servir de quadro orientador para a fixação de prioridades; e possibilitar a utilização otimizada dos recursos consagrados à educação, pretendendo-se discernir, a nível do microssistema, a realidade dos territórios educativos.

Ao analisar-se o conteúdo da Carta Educativa verifica-se que é um documento limitado, na medida em que o trabalho com a comunidade surge de forma muito abstrata, sem se espelharem as suas intenções e potencialidades, ficando os resultados longe do desejável.

A reestruturação da atual Carta Educativa deverá estabelecer uma articulação bastante próxima com o Projeto Educativo de Escola, procurando ir ao encontro do território em que se insere.

A Carta Educativa poderá facultar autonomia às escolas, contribuindo para responder às necessidades da comunidade onde esta se insere. Desta forma a escola tem a possibilidade de definir os seus objetivos, tomar as suas decisões, aplicar estratégias e avaliar os resultados. Terá ainda possibilidade de estabelecer parcerias com associações locais, facilitando a integração dos seus alunos nas mais variadas dinâmicas da comunidade.

As Cartas Educativas apresentam-se como um documento de referência para dar resposta a uma sociedade em mudança, facilitando o afastamento da imagem de uma escola unicamente curricular e desenvolvendo estratégias para que esta se torne também numa escola pluridimensional e extracurricular, com respeito pela cultura regional e a comunidade local.

8- Obter informações que possam dar origem a novas investigações.

Face ao desenvolvimento da investigação a partir dos resultados obtidos e conclusões apresentadas, considera-se que se obtiveram condições que possibilitam outras investigações, a saber:

- A questão orientadora do estudo poder-se-á estender a todo o concelho - Qual será a linha de tendência dos ambientes de aprendizagens oferecidos no concelho de Coruche?

- Quais as aprendizagens concretizadas pela população adulta do concelho de Coruche?

- Tendo em conta o número de aprendizagens disponíveis que envolvem aprendizagens, será possível elaborar um plano de formação concelhio que responda às necessidades da população?

- Dado que das empresas analisadas nenhuma apresentou plano anual de atividades, estarão as empresas interessadas em elaborar anualmente um plano de atividades que integre atividades a desenvolver em parceria com outras associações locais/concelhias?

- Estarão as empresas interessadas em recorrer ao agrupamento de escolas ou a outras entidades formadoras como parceiros no aperfeiçoamento da sua formação?

- Será possível a concretização de uma carta educativa municipal que reúna os vários ambientes de aprendizagem apurados e envolva as várias instituições responsáveis pelas respostas a uma formação adequada?

- Conseguirá o agrupamento de escolas adequar os seus currículos e as suas práticas à realidade da comunidade que o envolve?

- Estará a comunidade aberta ao paradigma das cidades educadoras e à valorização das suas potencialidades?

Estas são algumas questões que realçam que esta investigação respondeu apenas a pequenas curiosidades e que há ainda muito por investigar e descobrir no seio das aprendizagens deste território.

6.2. Nível Crítico da Investigação

Concluída a investigação crê-se terem sido abordados e atingidos todos os objetivos propostos para a sua concretização.

Com a investigação percebe-se que **o agrupamento de escolas, o município e a restante comunidade tenderão a cruzar os conceitos de educação, aprendizagem e parceria, realizando um percurso paralelo no desenvolvimento das aprendizagens.**

A investigação teve início a partir da questão: Que aprendizagens estiveram disponíveis nas instituições da localidade de São José da Lamarosa, no período de 2005 a 2010? Foi a partir dela que se estabeleceu uma linha orientadora que permitiu chegar a este ponto da investigação.

Procurou-se conhecer a comunidade e estabelecer a cartografia educacional da localidade, concluindo-se que existe um elevado número atividades geradoras de aprendizagens, que se desenvolvem em vários ambientes e que envolvem uma grande diversidade de instituições de diversas áreas e intervenientes de todas as idades.

Relativamente às questões orientadoras verificaram-se os seguintes contributos:

- existe um grande potencial educativo nas instituições alvo do estudo, sendo evidente o elevado número de aprendizagens existentes, que facilitam novas ofertas educativas;
- constatou-se a existência de outros contextos de aprendizagem para além do formal;
- apesar de inicialmente parecerem fechadas ao desenvolvimento de parcerias as instituições desenvolvem-nas de forma inata com outras entidades, nomeadamente no que se refere ao município e à escola local que integra o agrupamento de escolas;
- verificou-se a necessidade de se estabelecer um percurso comum entre as várias instituições e as entidades competentes no sentido de valorizar e reforçar as aprendizagens efetuadas.

Para a concretização dos objetivos da investigação contribuíram os seguintes aspetos:

- disponibilidade de colaboração por parte das instituições que fizeram parte do estudo;
- adequação dos instrumentos de pesquisa ao objeto de estudo;

- utilização dos Q.A.I. I e II, elaborados pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, já testado em estudos semelhantes;
 - duração da realização da investigação, que apesar de poder ser limitante devido à quebra de ritmo, permitiu aprofundar o estudo, proporcionando-lhe sustentação e evitando qualquer disfunção da informação;
 - proximidade com a realidade em estudo.
- São de realçar também algumas limitações da investigação:
- as conclusões não são generalizáveis a outras comunidades, contudo verifica-se que em estudos semelhantes se chegaram a conclusões idênticas, nomeadamente Calhau (2006), Pires (2007) ou Nico (2011);
 - o desempenho da atividade profissional em simultâneo com a realização da dissertação nem sempre permitiu a realização da investigação nos moldes pretendidos, nomeadamente no que se refere ao fator tempo;
 - a inexistência de qualquer projeto semelhante no território em estudo, a fim de aferir a sua viabilidade;
 - os documentos consultados a nível municipal se encontrarem desatualizados;
 - o facto de ter sido o primeiro estudo pessoal de investigação.

Apesar de este ser um pequeno estudo realizado num concelho tão vasto e com tantas potencialidades, **os resultados aqui alcançados poderão ser o ponto de partida para a realização de um estudo mais aprofundado.** Os resultados aqui alcançados certamente irão servir de linhas orientadoras para os projetos de cariz educativo a desenvolver na comunidade, nomeadamente o projeto educativo do agrupamento ou a carta educativa municipal.

Neste estudo foi considerada a comunidade como um todo que pode e deve interagir com os seus parceiros na busca de um enriquecimento comum. Do ponto de vista pessoal este estudo possibilitou abrir horizontes e mudar a forma de ver a escola, a educação, a comunidade e as instituições, contribuindo também para o engrandecimento das competências profissionais. O trabalho desenvolvido e as potencialidades referidas anteriormente influenciaram a perspetiva sobre a forma de encarar a educação e influenciarão o modo de atuação no futuro.

6.3. Sugestões e Recomendações

Dada a informação recolhida apraz aqui realçar a questão levantada por Nico (2005), que é hoje um dos grandes desafios que se impõem à escola pública, no sentido de promover a “Igualdade de Oportunidades e a Justiça Social em todo o território, permitindo a todos o exercício do Direito à Educação.” (p. 35). Será a escola formal capaz de se arrolar com o património que as gerações anteriores foram construindo ao longo dos tempos, valorizando-o curricularmente e reconhecendo e validando as competências existentes na comunidade?

Após a análise interpretativa da informação recolhida é possível efetuar algumas considerações relativamente às políticas de qualificação institucional, a aplicar localmente a nível político, social e técnico:

a) Na localidade em estudo verificou-se uma tendência para a perda de população, aumentando a taxa de envelhecimento, faixa etária à qual se encontra associada uma elevada taxa de analfabetismo. Com o intuito de contrariar esta tendência foi criada na localidade uma zona oficial que promove a instalação de pequenas e médias empresas. Contudo muito ainda há a fazer como a disponibilização a custos baixos de terrenos urbanos para fixação de novos casais, políticas de apoio ao nascimento de crianças, aposta em projetos de carácter comunitário que envolvam as instituições locais e o agrupamento de escolas;

b) Verificou-se que muitas das associações sobrevivem graças a patrocínios que vão conseguindo e à realização de atividade para angariação de fundos, mostrando disponibilidade para se envolverem em novos projetos e parcerias e para dinamizar a localidade. Esta disponibilidade poderia ser rentabilizada pelo agrupamento e pela autarquia;

c) Apurou-se que a maioria das atividades que envolveram aprendizagens se destinavam aos jovens e adultos em idade ativa, sendo poucas as que se destinaram aos idosos. Seria lógico o envolvimento destes nas referidas atividades, favorecendo-se o convívio entre gerações e a possibilidade de aprender com aqueles que tanta experiência têm da vida e tanto têm para contar e partilhar;

d) Aferiu-se que a maioria das empresas e as instituições recorrem a formadores internos ou voluntários, excetuando-se as empresas que não possuem nos seus quadros pessoal que o possa fazer e que se veem obrigadas por lei a dar formação, e aquelas que

têm maior estabilidade financeira e que até conseguem oferecer formação aos seus colaboradores para além da exigida por lei, com o intuito do aumento de produtividade. Para colmatar esta dificuldade seria vantajosa uma parceria com os docentes do agrupamento de escolas, após a realização de um estudo das reais necessidades de formação a nível local;

e) Constatou-se que muitas das aprendizagens disponibilizadas pelas atividades que foram avaliadas não foram certificadas, ou se o foram essa certificação cingiu-se a um reconhecimento no âmbito social, familiar ou profissional. **É notória a necessidade de um territórios e dos seus intervenientes mais ativos conhecerem a sua realidade e valorizarem o seu potencial formador**, adotando um trabalho de articulação dentro do seu território como influente instrumento de gestão local dos recursos e de aumento da capacidade local de qualificação;

f) Para que se cumpra o objetivo anterior é fundamental “conceber e implementar um projeto integrado e participado de formação para responsáveis institucionais” (Nico, 2011, p. 193), envolvendo os representantes institucionais e os responsáveis políticos locais, a fim de se alicerçarem competências locais de trabalho cooperativo e coordenado;

g) Desta forma **é importante o favorecimento das parcerias que promovem a qualificação certificada**, a partir do estabelecimento de um papel ativo por parte de algumas instituições privilegiadas como a Câmara Municipal de Coruche, as Juntas de Freguesia, o Agrupamento de Escolas de Coruche e o Instituto do Emprego e Formação Profissional. Estas instituições possuem uma capacidade qualificadora muito significativa, uma vez que a autarquia e o Agrupamento de Escolas possuem os quadros mais qualificados e a instituição escolar e o Instituto de Formação Profissional possuem uma importante capacidade certificadora, essencial à certificação escolar e profissional da população.

De acordo com Nico e Nico (2011) conhecer, valorizar, integrar a totalidade das aprendizagens disponíveis em cada território, fomentando o encontro entre culturas e gerações, entre o conhecimento adquirido pelo próprio a nível local e o conhecimento adquirido na escola é indispensável para se estabelecer uma Educação Sustentável. Procura respeitar-se a base cultural de cada comunidade, que promove a cooperação, que fortalece as relações sociais e estimula a abertura cultural, enriquecendo e desenvolvendo o território.

Com vista ao progresso do **território dever-se-ão estabelecer parcerias entre os vários intervenientes sociais com influência a nível da qualificação e do desenvolvimento económico**. Neste sentido deverá existir uma articulação entre o Projeto Educativo e a Carta Educativa, assim como com outros documentos de cariz municipal como os documentos elaborados pela Rede Social do Município ou o Plano Estratégico de Desenvolvimento concelhio.

Esta investigação, relativa à imagem das aprendizagens disponíveis num determinado território – localidade de São José da Lamarosa – fica mais clara com a conclusão do trabalho que aqui se encerra. Contudo retrata-se o passado de uma única localidade de um concelho, que não coincide com o presente e que visa perspetivar um futuro diferente, na crença de que ainda muito há por apurar e por fazer em futuras investigações.

sendo o território um factor determinante no processo de qualificação dos indivíduos e das instituições, é já evidente e fundamental que, em cada contexto territorial, se proceda a uma adequada cartografia de todas as aprendizagens existentes. Sem este exercício, conceptual e institucionalmente, alargado e rigoroso, não será possível a construção de um verdadeiro mapa educacional, enquanto verdadeiro e participado instrumento de apoio à gestão local e regional da Educação e da Formação. (Nico,2010a, p.14)

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Agrupamento de Escolas de Coruche (2012). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Coruche 2012/2015*

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta, consultado em 20013, Junho 23, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

Almeida, A. (s/d). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681- 5653), consultado em 2013, Julho 18, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/826Almeida.PDF>

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Azevedo, M. (2009). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita (7ª ed.)*. Lisboa: Universidade Católica.

Barroso, J. & Pinhal, J. (Orgs.) (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In Canário, R. (org.). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal. In J. Barroso (Org.), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa – Fórum Português de Administração Educacional.

Barroso, M^a. (2010). *Cartografia Educacional da Freguesia de Vila Nova de São Bento*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Batista, M^a. & Romão, J. (2008). O Serão do Sermão na Suão. In Nico, B. (Coord.), *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.

Bento, H. (2002). *O Rio Sorraia e Coruche, estórias, vivências, factos e curiosidade*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

Bento, H. (2003). *Um Olhar sobre Coruche, factos e curiosidades, vivências*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche/Museu Municipal de Coruche.

Bogdan, R. & Biklen., S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonzinho, F. & Espadinha, J. (2008). A vida certificada. In Nico, B. (Coord.), *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Bruner, J. (1973). *O Processo de Educação*. (3^a ed.) (L. L. Oliveira, Trad.). São Paulo: Ed. Nacional. (Trabalho original em inglês publicado em s/d).

Caldeira, H. (2004). Sistema de informação da rede escolar para a autarquia : o caso do município de Torres Novas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A., *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Calhau, C. (2006). *Parcerias entre escolas e outras instituições do concelho de Moura*. Dissertação de mestrado inédita. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Canário, R. (1991). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, L. (2002). *Oficina do colectivo*. Lisboa: Educa.

Carvalho, R. (1986). História do Ensino em Portugal. In Vidigal, L., *Cadernos de Projeto Museológico sobre a Educação e a Infância, História da Educação III – A educação e os Problemas Educativos Contemporâneos (séc. XIX-XX)*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Castilho, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal - Os equívocos e as soluções. As Tendências do Terceiro Milénio*. Lisboa: Texto Editora.

Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Mem Martins: Publicações Europa América.

Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração: Abordagens Prescritivas e Normativas da Administração*. vol. I. São Paulo: McGraw-Hill.

CMC (2004). *Diagnóstico Social do Concelho de Coruche*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

CMC (2005). *Plano de Desenvolvimento Social de Coruche do Município de Coruche*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

CMC (2006). *Carta Educativa do Município de Coruche*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

CMC (2009). *Plano de Desenvolvimento Estratégico Coruche 2020*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma – Relatório Final*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Congresso Internacional das Cidades Educadoras (2004). *Carta das cidades educadoras: proposta definitiva*. Gênova: Associação Internacional das Cidades Educadoras. Consultado em 2013, Agosto 22, de http://cms.cm-loule.pt/upload_files/client_id_1/website_id_1/files/Cidade%20Educadora/Cartadascidadeseducadoras.pdf

Correia, M.^a. & Nico, B. (2008). A importância da educação ao nível das escolas do 1º ciclo no contexto autárquico do concelho de Évora – O discurso das Juntas de Freguesia. In Nico, B. (Coord.), *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação. Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. Edições Asa.

Domingues, A.; Neves, I. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Fernandes, A. (1988). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação, em Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 103-148.

Fernandes, A. (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação – As normas e as práticas. In *A Administração da Educação - Os Caminhos da Descentralização*, Lisboa: Edições Colibri.

Fernandes, A. (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre representações do passado e os desafios do presente. In J. Formosinho et al., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 159-180.

Fernandes, A. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In Costa, J.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A., *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-43.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 105-128.

Gal, R. (1979). História da Educação. In Vidigal, L., *Cadernos do Projecto Museológico sobre a Infância – 24*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 15-19.

Gaspar, J. (1993). *As regiões portuguesas*. Lisboa: Ministério do Planeamento e da Administração do Território.

Goodson, I. (1997). *A Construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Handy, C. & Aitken, R. (1990). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.

Hébert, Michelle et al. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

INE (2002). *Censos 2001*. Resultados definitivos. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE (2012). *Censos 2011*. Resultados definitivos. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Khôi, T. (1970). A Indústria do Ensino. In Vidigal, L., *Cadernos do Projecto Museológico sobre a Infância – 23*, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 478-485.

Leite de Vasconcelos, J. (1994a). *Reimpressão fac-similada da edição de 1980, Etnografia Portuguesa- tentame de sistematização*. Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Leite de Vasconcelos, J. (1994b). *Reimpressão fac-similada da edição de 1980, Etnografia Portuguesa- tentame de sistematização*. Vol. III. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró, Cortez*. São Paulo.

Machado, F. & Gonçalves, M^a. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

Machado, J. (2004). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação. In Costa, J.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A., *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 161-172.

Malta, A. (2005). *O Historial do Santuário de Nossa Senhora do Castelo da Vila de Coruche*. Almeirim: Irmandade de N. Sra. Do Castelo.

Marques, A. (s/d). História de Portugal, vol. II. In Vidigal, L., *Cadernos de Projeto Museológico sobre a Educação e a Infância, História da Educação III – A educação e os Problemas Educativos Contemporâneos (séc. XIX-XX)*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Martins, A. (2008). Bonecos de Santo Aleixo. In Nico, B. (Coord.), *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Mónica, M. (1979). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.

Mónica, M^a. (2008). *Vale a Pena Mandar os filhos à escola?* Lisboa: Relógio d'Água.

Nico, B. & Nico, L., (2010). *Educação e Território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fractura cultural do Alentejo*. In Márcia Alvarenga (Org.). Consultado em 2013, Fevereiro 23, de http://www.bravonico.com/actProf/actProfPub_artigos.html

Nico, B. (2005). Das Aprendizagens de Aldeia ao grande desafio da Escola no Alentejo. In Nico, B. (Coord.). *Aprender no Alentejo III – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B. (2011). *Arqueologia das aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Nico, B. (Coord.) (2013). *Atlas da Educação em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Nico, B., Carvalho, L., Nico, L. & Silva, J. (2008). Reconhecimento, validação e certificação de competências no Alentejo: uma visão da realidade. In Nico, B. (Coord.). *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Carvalho, L. & Valadas, F. (2010). Dez anos de aprendizagem num território: o caso do concelho do Alandroal (Portugal). In *Actas do VI Congreso Ibero-Americano de Estudios Territoriales y Ambientales*. Merida: CIETA, Consultado em 2013, Fevereiro 15, de <http://www.bravonico.com/docs/022.pdf>

Oliveira, C. (1995). *História dos municípios e do poder local dos finais da idade média à união europeia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Pardal, L. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor, Cadernos de análise Sócio educacional de Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patrício, M. (1987a). A Escola Cultural: Sua Natureza, fins, Meios e Organização Geral. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 55-74.

Patrício, M. (1987b). A Promoção do Sucesso Educativo ou o sentido da Reforma. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 143-164.

Patrício, M. (2005). O Futuro da Educação: O caso específico do Alentejo. In Nico, B. (Coord.). *Aprender no Alentejo III – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Pena, A. (2002). *Um Roteiro Natural do Concelho de Coruche*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.

Pereira, A (2008). *SPSS – Guia prático de utilização, Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pinhal, J. (1994). Regionalizar a educação, *O Professor*. n.º 41, pp. 5-16.
- Pinho Leal, A. (1874). *Portugal Antigo e Moderno*, Vol. IV. Lisboa: Livraria Editora de Mattos e Moreira & Companhia.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Edições Asa
- Pires, P. (2007). *Avaliar o Impacto das Novas Medidas de Política Educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Adultos na Oferta Local dos Ambientes de Aprendizagem (Anos lectivos de 2004-2005 e 2006-2007) – o Caso do Concelho de Gavião*. Dissertação de mestrado inédita. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (2013). *Regimento da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras*. Consultado em 2013, Agosto 22, de <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=88017>
- Ribeiro, M. (1959). *Estudo Histórico de Coruche*. Coruche: Câmara Municipal de Coruche.
- Ribeiro, V. (2005). Como gosto de aprender numa escola pública. In Nico, B. (Coord.). *Aprender no Alentejo III – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Rogers, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. (Edgar Machado & Márcio Andrade, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros, pp. 150-161.
- Roldão, M. (1996). A Educação Básica Numa Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. In *Inovação*, Vol. 9, n.º 3. Lisboa, pp. 205-217.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular -Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da educação.

Romão, J. (2008). *A cartografia educacional de um território como factor enriquecedor da Oferta Educativa: o caso do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora*. Dissertação de mestrado inédita. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Santos, D. & Carvalho, M^a. (2008). À descoberta da serra da Adiça. In Nico, J. (Coord.). *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Sarmento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da Vida: Um conceito utópico? In *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, n.º 2. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Consultado em 2009, Dezembro 2, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>

Traldi, L. (1987). *Currículo*. 3^a Edição. São Paulo: Atlas.

Veiga, J. & Tojo, J. (2008). Contributos da educação não formal e informal na Theatron Associação Cultural. In Nico, B. (Coord.), *Aprender no Alentejo IV – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2005). As novas responsabilidades das autarquias na educação e formação dos Alentejanos. In Nico, J. (Coord.), *Aprender no Alentejo III – Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: Administração, Organização e Política*. Lisboa: Edições Colibri.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2^a ed.). São Paulo: Bookman.

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário, R. (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87-107.

Referências Legislativas

Declaração de Retificação n.º 4/2002, de 6 de Fevereiro

Declaração de Retificação n.º 9/2002, de 5 de Março

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março

Decreto-Lei n.º 100/84 de 29 de Março

Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro

Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho

Decreto-Lei n.º 89-A/98, de 7 de Abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 115/2006, de 14 de Junho

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho

Despacho conjunto n.º 262/2001, de 12 de fevereiro

Despacho n.º 8/SERE/89 de Fevereiro

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Lei n.º 79/77, de 25 de Outubro

Lei n.º 1/79, de 2 de Janeiro

Lei n.º 100/84, de 29 de Março

Lei n.º 25/85, de 12 de Agosto

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 31/87 de 7 de Julho

Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro

Lei n.º 18/91, de 12 de Junho

Lei n.º 35/91, de 7 de Junho

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro

Lei n.º 23/97, de 2 de Julho

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro

Lei n.º 169/99 de 18 de Setembro

Lei n.º 5-A/02, de 11 de Janeiro

Lei n.º 85/09, de 27 de Agosto

Portaria n.º 256/05, de 16 de Março

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86

Webgrafia

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PT_PT.pdf

http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jos%C3%A9_da_Lamarosa

www.cm-coruche.pt – consultado entre janeiro de 2011 e fevereiro de 2013

www.ine.pt - Instituto Nacional de Estatística - consultado entre a data da publicação dos censos de 2011 até dezembro de 2012

Anexos

Anexo I – Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (I)

A Cartografia Educacional de um Território como Fator Enriquecedor da Oferta Educativa: o Caso da localidade de São José da Lamarosa.

Questionário das Aprendizagens Institucionais
Q.A.I. (I)

Questionário n.º:	Data:
Instituição:	

1- Caracterização da Instituição:

1.1- Designação: _____

1.2- Morada: _____

1.3- Número de Associados/Sócios (Proprietários): _____

1.4- Data de fundação: _____

1.4.1- Ocorreu interrupção de atividade:

Sim Não

1.4.1.1- Data de reinício de atividade: _____

1.5- Natureza Estatutária

Público

Privado

Cooperativo

Outra – Qual? _____

1.5.1- Natureza jurídica e funcional

Autarquia

Instituição particular de solidariedade social

Associação de desenvolvimento local

Associação juvenil

Empresa

Cooperativa

Estabelecimento de ensino

Outra - Qual? _____

1.5.2- Área de atividade

- Cultural
- Educacional
- Social
- Religiosa
- Comercial/Restauração
- Industrial
- Desportiva
- Recreativa/Lazer
- Agrícola
- Outra – Qual? _____

2- Atividades desenvolvidas entre 2005 e 2010

2.1- A instituição possui Plano Anual de Atividades?

Sim Não

2.2- Quotidiano

2.2.1- Funcionamento

- Contínuo (ao longo de todo o ano)
 - Diário
 - Semanal
 - Mensal
 - Outro – Qual? _____
- Em determinadas alturas do ano - Quais? _____
- Pontualmente – Quando? _____
- Outro – Qual? _____

2.2.2- Horário de funcionamento

Geral (Laboral)

- Reduzido (um período/pós-laboral)
- Pontual
- Outro horário – Qual? _____

2.2.3- Acesso ao público

- Geral
- Sem restrições
- Condicionado (com restrições) – Quais? _____
- Outro – Qual? _____

2.2.4- Pessoal

- Remunerado
- Voluntário
- Outro vínculo – Qual? _____

2.3- Contabilidade

- Organizada
 - Pela própria instituição - Quem organiza: _____
 - Por uma entidade exterior
 - Contabilista individual
 - Empresa de contabilidade
 - Técnico oficial de contas
 - Outra instituição
- Não organizada

2.3.1- Trabalho administrativo

- Reuniões de direção
 - Periódicas - Qual a periodicidade? _____
 - Pontuais
 - Com atas
 - Sem atas
- Reuniões de assembleia

Anexo II – Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (II)

A Cartografia Educacional de um Território como Fator Enriquecedor da Oferta Educativa: o Caso da localidade de São José Lamarosa.

Questionário das Aprendizagens Institucionais

Q.A.I. (II)

Instituição	Local/Sítio de Freguesia	Endereço	Aprendizagem	Ano de Realização

1. Caracterização da Aprendizagem:

1.1. Descrição da aprendizagem: _____

1.2. Período de concretização da aprendizagem: _____

1.3. Objetivos da aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Mudança de atividade	<input type="checkbox"/>	Modernização da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Desenvolvimento Local	<input type="checkbox"/>	Formação do Pessoal da Instituição
<input type="checkbox"/>	Promoção da Cultura	<input type="checkbox"/>	Formação Profissional
<input type="checkbox"/>	Promoção da Informação	<input type="checkbox"/>	Formação Escolar
<input type="checkbox"/>	Promoção do Apoio Social	<input type="checkbox"/>	Formação Profissional e Escolar
<input type="checkbox"/>	Caráter Lúdico / Recreativo	<input type="checkbox"/>	<u>Outro(s) Objetivo(s)</u>

Quais: _____

1.4. Responsabilidade da existência da aprendizagem:

<input type="checkbox"/>	Institucional	<input type="checkbox"/>	Individual - Pessoal
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição	<input type="checkbox"/>	Pertencente à própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição	<input type="checkbox"/>	Pertencente a outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição	<input type="checkbox"/>	Pertencente a uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>	<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>

Qual? _____

Qual? _____

1.5. Responsabilidade da conceção da aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Institucional
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>

Qual? _____

<input type="checkbox"/>	Individual - Pessoal
<input type="checkbox"/>	Pertencente à própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Pertencente a outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Pertencente a uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>

Qual? _____

1.6. Responsabilidade da concretização da aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Instituição
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>

Qual? _____

<input type="checkbox"/>	Formadores
<input type="checkbox"/>	Da Instituição
<input type="checkbox"/>	De outra Instituição da Freguesia
<input type="checkbox"/>	De outra Instituição de outra Freguesia do Concelho
<input type="checkbox"/>	Exterior ao Concelho

De onde? _____

1.7. Público – Alvo

<input type="checkbox"/>	Toda a comunidade local
<input type="checkbox"/>	Empresa ou instituição
<input type="checkbox"/>	Proprietário
<input type="checkbox"/>	Funcionário
<input type="checkbox"/>	Grupo Específico
<input type="checkbox"/>	Faixa Etária
<input type="checkbox"/>	Jovens
<input type="checkbox"/>	Adultos em idade ativa
<input type="checkbox"/>	Idosos
<input type="checkbox"/>	Género
<input type="checkbox"/>	Masculino

<input type="checkbox"/>	Famílias
<input type="checkbox"/>	Setor Profissional

Qual? _____

<input type="checkbox"/>	Desempregados
<input type="checkbox"/>	Outros

Quais? _____

<input type="checkbox"/>	Número de Participantes
<input type="checkbox"/>	Até 10
<input type="checkbox"/>	11 – 20
<input type="checkbox"/>	21- 30
<input type="checkbox"/>	+ 30

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Ambos

1.8. Local da realização

<input type="checkbox"/>	Na Freguesia
<input type="checkbox"/>	Na própria instituição
<input type="checkbox"/>	Noutro local
	Onde? _____

<input type="checkbox"/>	Noutra freguesia
	Qual? _____
	Em que instituição? _____

1.9. Duração da Aprendizagem

<input type="checkbox"/>	1 dia
<input type="checkbox"/>	2 – 7 dias (1 semana)
<input type="checkbox"/>	8 – 14 dias (2 semanas)
<input type="checkbox"/>	+ 14 dias

1.9.1. Frequência da Aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Episódica
<input type="checkbox"/>	Frequente
<input type="checkbox"/>	Permanente
<input type="checkbox"/>	Mensal
<input type="checkbox"/>	Bimestral
<input type="checkbox"/>	Trimestral
<input type="checkbox"/>	Semestral
<input type="checkbox"/>	Anual
<input type="checkbox"/>	Outra
	Qual? _____

1.9.2. Horário da Aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Laboral
<input type="checkbox"/>	Extra laboral
<input type="checkbox"/>	Outro horário
	Qual? _____

1.10. Avaliação

1.10.1. Quem avalia

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Ao longo da aprendizagem
<input type="checkbox"/>	No final da aprendizagem
<input type="checkbox"/>	Após a conclusão da aprendizagem
<input type="checkbox"/>	No exercício da função (na prática)
<input type="checkbox"/>	Outro
	Qual? _____

<input type="checkbox"/>	Auto-avaliação (o próprio)
<input type="checkbox"/>	Hetero-avaliação (outro)
<input type="checkbox"/>	Auto e Hetero-avaliação

1.11. Certificação

1.12. Financiamento da aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Formal
<input type="checkbox"/>	Equivalência académica
<input type="checkbox"/>	Equivalência profissional
<input type="checkbox"/>	Equivalência académica e profissional
<input type="checkbox"/>	Não formal
<input type="checkbox"/>	Certificado de participação no evento
<input type="checkbox"/>	Informal
<input type="checkbox"/>	Contexto laboral
<input type="checkbox"/>	Círculo de amigos
<input type="checkbox"/>	Comunidade local
<input type="checkbox"/>	Outra
	Qual? _____

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Exclusivamente da própria instituição
<input type="checkbox"/>	Exclusivamente com o recurso ao exterior
<input type="checkbox"/>	Institucional
<input type="checkbox"/>	Particular
<input type="checkbox"/>	Contrato resultante de candidatura
<input type="checkbox"/>	Subsídio
<input type="checkbox"/>	Da própria instituição com o recurso ao exterior

1.16. Relevâncias das Aprendizagens

<input type="checkbox"/>	Escolares / Académicas
<input type="checkbox"/>	Profissionais
<input type="checkbox"/>	Sociais
<input type="checkbox"/>	Familiares
<input type="checkbox"/>	Pessoais
<input type="checkbox"/>	<u>Outra relevância</u>

Quais: _____

Fonte: Universidade de Évora - Centro de Investigação em Educação e Psicologia (adaptado)